



**Inclusión educativa de migrantes venezolanos: experiencias y sentimientos
en la voz de los estudiantes**

Samuel David Zapata Cardona

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias
Sociales

Asesora

Luisa Fernanda Moreno Echeverri, Magister en Conflicto y Paz

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Zapata Cardona, 2024)
Referencia	Zapata Cardona, S. D. (2024). <i>Inclusión educativa de migrantes venezolanos: experiencias y sentimientos en la voz de los estudiantes</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de Contenido

Resumen	5
Resumo	6
Introducción	7
Planteamiento del problema	9
Pregunta y objetivos de investigación	13
Antecedentes	14
Internacional	14
Nacional	17
Local	20
Marco conceptual	24
Experiencia	24
Sentimientos y emociones	24
Migración	29
Xenofobia	33
Clima escolar	35
Currículo	38
Metodología	44
Enfoque	44
Método	44
Técnicas	47
Consideraciones éticas	51
Resultados	52
Migrantes Cruzados	52
<i>Allá, todos nos llevábamos bien, nadie odiaba a nadie, todos éramos amigos</i>	53
<i>Allá la cosa estaba muy dura</i>	54
<i>Si me he sentido un poquito frustrada, porque yo conozco niñas de 15, que ahorita están en 10º</i>	58
<i>Como si nunca hubieran visto un venezolano, lo miran a uno raro por allá</i>	72
<i>Que la arepa, que es venezolana, que es colombiana</i>	77
<i>Uno tiene paciencia, pero llega el límite</i>	81

<i>No a la discriminación a los demás, no a la depresión por maltrato, no al sufrimiento que los niños sienten</i>	85
Discusión	90
<i>¡Toc toc! ¿Puedo matricular?</i>	90
<i>La frustración suscitada por la ubicación de grado</i>	91
<i>La presión de tantas materias encima</i>	95
<i>La importancia del tiempo no escolar</i>	97
<i>Lo difícil de lo diferente; letra, calificación y calendario</i>	100
<i>Lo que comunica la infraestructura del colegio</i>	102
<i>El encuentro con el otro</i>	106
Conclusiones y recomendaciones	114
Consideraciones finales	116
Referencias	118
Anexos	127

Resumen

Ante la difícil coyuntura que enfrenta en los últimos años Venezuela, se desencadena la emigración de millones de sus habitantes; entre ellos, miles de niños, niñas y adolescentes, que han llegado al sistema educativo colombiano. El anhelo con este trabajo es acercarse a esos estudiantes migrantes, a sus experiencias y sentimientos, enmarcados en el clima escolar y el currículo, de la institución educativa Francisco Miranda en Medellín; esto, a través de los relatos biográficos cruzados, a partir de los cuales es posible reflexionar en los procesos de inclusión/exclusión y presentar algunas sugerencias que ayuden a mejorarlos. Entre los resultados se encuentran varias dificultades, que van desde la matrícula, la ubicación de grado, la cantidad de materias, así como con el horario, las formas de escribir, de calificar, la estética del colegio, y sobre todo, la relación con los otros; por consiguiente, se requiere mayor voluntad, sensibilidad y actitud, de todos los actores implicados, para proceder de una manera que les permita sentirse más a gusto.

Palabras clave: migración, experiencia, sentimientos, clima escolar, currículo

Resumo

Ante a difícil conjuntura que a Venezuela enfrenta nos últimos anos, desencadeia-se a emigração de milhões de seus habitantes; entre eles, milhares de crianças e adolescentes, que chegaram ao sistema educativo colombiano. O objetivo deste trabalho é aproximar-se desses estudantes migrantes, de suas experiências e sentimentos, enquadrados no clima escolar e no currículo, da instituição educativa Francisco Miranda em Medellín; isso, através dos relatos biográficos cruzados, a partir dos quais é possível refletir sobre os processos de inclusão/exclusão e apresentar algumas sugestões que ajudem a melhorá-los. Entre os resultados encontram-se várias dificuldades, que vão desde a matrícula, a colocação no ano letivo, a quantidade de matérias, assim como o horário, as formas de escrever, de avaliar, a estética da escola, e sobretudo, a relação com os outros; por conseguinte, é necessária maior vontade, sensibilidade e atitude, de todos os atores envolvidos, para proceder de uma maneira que lhes permita sentir-se mais à vontade.

Palavras-chave: migração, experiência, sentimentos, clima escolar, currículo

Introducción

La llegada de población venezolana a Colombia, ha sido masiva; millones se han distribuido a lo largo y ancho del territorio, es un hecho que se hace evidente para todos los colombianos, y genera una multiplicidad de inquietudes, de diferente índole, políticas, económicas, culturales, educativas, laborales, etc., y despierta tanto amores como odios.

En el mundo educativo, es un acontecimiento especial, miles de niños, niñas y adolescentes con su origen venezolano, se encuentran hoy, estudiando en un colegio de Colombia, que interesante. Esta investigación, se pregunta por ellos, quiere acercase a ellos, conocerlos, abrir los sentidos, para aprender de ellos, de su importante experiencia migratoria, de su corta, pero sustanciosa vida; se desea indagar por la manera en que han transcurrido sus procesos educativos en el país, lo que aman y lo que odian, lo fácil y lo difícil, lo positivo y lo negativo, las risas y los llantos, lo hermoso y lo feo, lo humano y lo no humano, lo presente y lo ausente, lo deseable y lo detestable, o incluso lo que no se puede definir en estas categorías, todo lo cual hace parte de la finitud de la vida.

Somos finitos porque vivimos y, por lo tanto, porque nacemos y heredamos, porque somos el resultado del azar y de la contingencia, porque no tenemos más remedio que elegir en medio de una terrible y dolorosa incertidumbre, porque somos más lo que nos sucede (los acontecimientos) que lo que hacemos, proyectamos o programamos, porque vivimos siempre en despedida, porque no podemos someter a control nuestros deseos, nuestros recuerdos y nuestros olvidos, porque tarde o temprano nos damos cuenta de que lo más importante escapa a los límites del lenguaje. (Mèlich, 2012, pp. 15-16)

A continuación, se encontrará, en primer lugar, el planteamiento del problema de investigación, con su pregunta y objetivos; luego, algunos antecedentes sobre lo que se ha investigado en torno a esta temática, en los países de la región, las ciudades de Colombia y los barrios de Medellín.

Seguidamente, un apartado a destacar, es el que despliega un abordaje de los conceptos; donde se permite ampliar el conocimiento y la visión que se tiene sobre ellos, comprender que son o que se entiende, por currículo, clima escolar, xenofobia, migración, sentimientos, emociones y experiencia; sobre los cuales se guía la investigación, las preguntas y las reflexiones.

Posterior a ello, se presenta la metodología; el enfoque, una explicación del método y su relación con el tema de estudio, y por supuesto las técnicas de investigación. De allí, entran en escena, los relatos biográficos cruzados, titulados *Migrantes cruzados*, en los que se puede acceder a las voces entrecruzadas de los estudiantes, su contraste de pareceres, sus diferentes percepciones, y vivencias de los procesos; partiendo de su infancia en Venezuela, las razones para migrar, su vida, desde y con un colegio colombiano.

Inmediatamente después, se destacan algunos de estos relatos, que sirven de base y detonante para el análisis y la reflexión presentada, como un intento de dar a pensar, a sentir, y a actuar. Por último, están las conclusiones y recomendaciones, en las que se trata de condensar en pocas palabras aquello encontrado, analizado y sugerido por los NNA migrantes y desde ellos.

Planteamiento del problema

Hace ya varios años, Venezuela está pasando por una situación difícil, social, política y económicamente, lo que ha desencadenado, en una de las crisis con mayor magnitud de desplazamiento externo a nivel mundial, con 7.722.579 refugiados y migrantes en el mundo; de estos 6.538.756 están en América Latina y el Caribe. Estas cifras de finales del 2023 representan la suma de refugiados, migrantes y solicitantes de asilo venezolanos reportados por los gobiernos anfitriones e incluye un grado de estimación, según la metodología de procesamiento de datos estadísticos utilizada por cada gobierno (Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela [R4V], 2023).

Por su parte, Colombia es el país con mayor recepción de migrantes venezolanos. Según migración Colombia para principios del 2022, había 2.477.588¹; sin embargo, según análisis y proyección de cuántos se encuentran de manera irregular, se podría estimar que existen 726.301 migrantes en dicha condición, que Migración Colombia no tiene en su mapa, por lo que la cifra sería de poco más de tres millones (Migrantes venezolanos en Colombia serían más de 3 millones; 62 % quiere quedarse, 2022). Cabe recalcar que Antioquía es el segundo departamento con más porcentaje de inmigrantes venezolanos y Medellín la segunda ciudad acercándose a los 200 mil (Migración Colombia, 2022).

Como es de esperarse, esta es una situación muy complicada para aquellos que lamentablemente tienen que salir de su país, de su casa, del lado de su gente, y aventurarse a un destino, con poco equipaje, en su mayoría con poco o nulo dinero, a veces sin saber a dónde llegar, ni que hacer en un nuevo país; es tan grave su situación y desesperación, que los lleva a atravesar fronteras en difíciles condiciones. Según la gran encuesta nacional sobre migración, realizada por Cifras y Conceptos, el 78% de la población migrante venezolana ha ingresado a Colombia por trochas; 17% por buses turistas informales; 7% por el río; 12% por opciones formales y 11% otro (Migrantes venezolanos en Colombia serían más de 3 millones; 62 % quiere quedarse, 2022). Y al llegar, las problemáticas continúan; debido a su gran magnitud, se genera una enorme presión en los países receptores, sobre todo en materia de salud, educación y empleo, en las cuales no se alcanza a suplir esas necesidades con que llega el migrante.

¹ La cifra que estima Migración Colombia, para enero del 2024, aumenta a 2.857.528 inmigrantes de Venezuela.

En esta misma encuesta, preguntaron por la discriminación; y el 21% de la población migrante dijo que sí habían sufrido de discriminación, el 42% aseguró que el sitio donde más se ha sentido de esa forma es en la calle; 33% al buscar trabajo; 26% en el trabajo; 14% en medios de transporte; 14% en espacios de atención a salud; 12% en espacios educativos; 11% al acceder a bienes y servicios y 10% otros (Migrantes venezolanos en Colombia serían más de 3 millones; 62 % quiere quedarse, 2022).

Y es que la xenofobia es una problemática de gran escala en Colombia; es frecuente encontrarse con expresiones como los extranjeros nos están quitando el trabajo, por los migrantes se ha incrementado la delincuencia en el país o se necesita personal para trabajar, pero no queremos extranjeros (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2020). Comentarios que están asociados a mitos y estigmas sociales, que dificultan la inclusión, integración, trabajo conjunto e implican un peso extra a la vida de quienes los sufren.

Además, es interesante pensar en la aporofobia como detonante de la xenofobia y la discriminación, puesto que los inmigrantes con buenos recursos económicos no suelen sufrir la xenofobia, o al menos no en la misma magnitud. La xenofobia hacia la población venezolana en Colombia se manifiesta reiteradamente en comentarios e incluso chistes sobre su difícil situación económica. Desafortunadamente en Venezuela la magnitud de la pobreza es tan grande que gran parte de estos migrantes llegan en situación de alta precariedad y vulnerabilidad por lo que sufren la aporofobia (Ospina, 2021). Para colmo, en el Vallé de aburra, del 6,4 % que representa la población venezolana, más del 60 % están en condiciones de pobreza (Carvajal, 2024).

En esa misma línea, Ernesto (s.f.), escribe sobre la xenofobia contra la migración venezolana, y resalta una serie de problemáticas manifiestas en que la inmensa mayoría de migrantes venezolanos han tenido que incorporarse a la economía informal, con todo lo que ello supone en materia de desprotección laboral y social, encasillamiento y estigmatización de la población migrante, y que ha derivado en algunos países en un brote de manifestaciones xenofóbicas por parte de sectores de la sociedad y de las mismas autoridades gubernamentales.

Ahora bien, el centro de este trabajo es el problema educativo, aunque no debería considerarse un problema, “la llegada de migrantes o desplazados, no puede ser un problema, si se vuelve un problema es porque no estábamos preparados” (H. Maturana, comunicación personal, 2 de octubre de 2023); y es que Colombia históricamente no ha sido un receptor de

migrantes, y menos a esta escala, lo que ha resultado en una novedad, no solo en las zonas de frontera, sino para todos los departamentos del país.

Por su puesto, entre los migrantes se encuentran niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con datos de Migración Colombia, 713.032 menores migrantes de Venezuela en edad escolar viven hoy en el país (Chacón, 2022). Ellos, viajan con su derecho a la educación, el cual debe ser respetado.

Es por esto, que los primeros y grandes esfuerzos gubernamentales e investigativos se han concentrado en el acceso de esta población al sistema educativo colombiano; en este aspecto, sin pretender creer que está completamente solucionado, hay buenos avances; según el SIMAT, para octubre del 2022, habían 583.550 matrículas de población migrante venezolana, lo que representa el 5,8 por ciento de todos los niños, niñas y adolescentes matriculados en el sistema educativo colombiano (Chacón, 2022); un aumento del 1.714 por ciento con respecto al 2018. En Medellín, por su parte, se reportaron 32.946 estudiantes migrantes matriculados para el 2022, en instituciones educativas oficiales, colegios privados y de cobertura (Gómez, 2023).

No obstante, la inclusión o exclusión educativa, no se reduce al acceso, es decir, no solo importa cuántos niños, niñas y jóvenes están en el sistema educativo o por fuera de él, sino que hay una serie de aspectos que se debemos considerar (Gaviria y Ospina, 2010, p.8). Suele pensarse que la exclusión es estar fuera, pero ese a quién se considera otro, hace parte de la sociedad; sin embargo, se lo encuentra en el margen, en el borde, estableciendo un límite, o sirviendo de referente para demarcar las diferencias, lo no deseado (Moreno, 2020, p.24).

Para no limitarnos al ingreso o a la matrícula, hay que dar pasos hacia adelante; Lala Lovera afirma que Colombia ya pasó la etapa de acoger a los migrantes venezolanos, "Llevamos cinco o seis años en eso. La responsabilidad ahora es integrarnos" (Migrantes venezolanos en Colombia serían más de 3 millones; 62 % quiere quedarse, 2022, párrafo 2). Entre otros asuntos, es necesario pensar en la inclusión curricular, en los contenidos, la didáctica, lo lingüístico y cultural, para que su proceso educativo sea más amable, reconociendo la diversidad, incluyendo la historia de Venezuela, costumbres y expresiones artísticas, en una educación intercultural que además ayude a reducir esos prejuicios que se suelen tener sobre la población migrante; es una cuestión a mejorar, tanto en el país, como en la institución, en la que no se evidencian suficientes adaptaciones para dicha inclusión.

De igual manera, el clima escolar suele ser problemático, por esos elementos como la xenofobia, discriminación y acoso, ya sea por su país de origen, forma de hablar, situación económica, y diversos estereotipos; en la institución se puede observar situaciones de este tipo, en reiterados comentarios despectivos hacia los venezolanos; con solo nombrar el país venezolano, se desatan comentarios que molestan a los estudiantes migrantes de este país y un revuelo, que no se manifiesta con otros países. Estos comportamientos, probablemente inciden en los estudiantes venezolanos, afectándolos psicológicamente, en su proceso de aprendizaje, desarrollo, integración, éxito y permanencia escolar.

En definitiva, miles de niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela, han ingresado al sistema educativo colombiano, sabemos que están ahí, pero en la mayoría de los casos desconocemos cómo están, cuál ha sido su experiencia dentro del colegio colombiano, cómo los han recibido sus compañeros y la comunidad educativa en general, cuál es su percepción sobre el clima escolar, qué piensan sobre lo que les es enseñado en Colombia, sobre los componentes curriculares y qué sentimientos los han afectado en su experiencia con estos aspectos. Se hace necesario e importante dar voz a los estudiantes inmigrantes, a su experiencia vivida, para que expresen como se sienten y que los hace sentir así, e incluso nos puedan ayudar con sus consideraciones a mejorar las acciones que favorezcan su permanencia y éxito educativo.

Pregunta y objetivos de investigación

Pregunta orientadora

¿De qué manera, se llevan a cabo los procesos de inclusión educativa de los migrantes venezolanos, a propósito de las experiencias y sentimientos que estos estudiantes del grado séptimo en 2023, pertenecientes a la Institución Educativa Francisco Miranda, comparten con relación al clima escolar y al currículo?

Objetivo General

Reflexionar sobre los procesos de inclusión educativa, en el ámbito del clima escolar y el currículo, con base en las experiencias y los sentimientos que los estudiantes de origen venezolano manifiestan, mientras cursan el grado séptimo en la institución educativa Francisco Miranda.

Objetivos específicos

- Narrar la experiencia y sentimientos que los estudiantes migrantes expresaron sobre sus procesos de inclusión/exclusión en el sistema educativo colombiano.
- Analizar los procesos de inclusión/exclusión que se llevan a cabo en la escuela, según las experiencias y sentires compartidos por los estudiantes inmigrantes de Venezuela, en el marco del clima escolar y el currículo.

Antecedentes

Internacional

Para los antecedentes internacionales, se presentan trabajos de Perú, Ecuador y Chile, que se relacionan directamente con la problemática planteada para esta investigación:

Perú, es luego de Colombia, el país que más venezolanos migrantes ha recibido en la región; a septiembre del 2019 había 865,000 venezolanos en el territorio peruano. Se estima además que 87,000 son niñas, niños y adolescentes en edad formativa básica (de 3 a 16 años), de los cuales, solo 33,000 (40%) asistía a un centro educativo en el 2018, en su mayoría (70%) público. De esta manera el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] Perú, encarga y promueve el desarrollo de un estudio que tiene por objetivo identificar los factores que facilitan o limitan el acceso, la permanencia y la experiencia de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en el sistema educativo peruano (Alcázar y Balarin, 2021).

Dicho estudio ha sido desarrollado mediante un diseño metodológico mixto, con predominancia cualitativa; combinando la revisión de documentos de política, el análisis de bases de datos disponibles, y el análisis de información cualitativa recogida mediante entrevistas semiestructuradas, a ocho actores/instituciones clave, 60 padres de familia, 21 adolescentes, siete grupos de funcionarios de las Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL), 17 directores y 32 docentes de escuela pública; estas entrevistas se realizaron con adaptación al contexto de emergencia por la pandemia de la covid-19, a través de medios virtuales o telefónicos; adicionalmente, se realizaron entrevistas a profundidad a una submuestra de 25 familias (Alcázar y Balarin, 2021).

Los principales hallazgos presentados por las autoras Lorena Alcázar y María Balarin (2021), se agrupan en tres grandes conjuntos, sobre los factores que influyen en la inclusión educativa de la población migrante venezolana; en primer lugar los factores de contexto, donde se encuentra la respuesta del Estado peruano frente a la migración venezolana, la política migratoria, el requerimiento de contar con visa humanitaria y la situación documentaria que influye sobre la posibilidad de acceder a servicios educativos. A la ausencia de una respuesta clara y coherente por parte del Estado se suma el importante rol que juegan los medios de comunicación en la reproducción del discurso público que asocia al migrante con actos criminales, causando que algunas escuelas puedan ser reacias a aceptar venezolanos.

Luego, aparecen los factores vinculados con la demanda, en donde se encuentra que la vulnerabilidad de muchas familias, las lleva a priorizar el acceso a empleo y vivienda antes que la incorporación de sus hijos e hijas al sistema educativo; también las características de las zonas donde viven las familias venezolanas influyen, pues hay una percepción de riesgo, entonces, se prioriza la seguridad y la cercanía porque implica un ahorro en los costos de transporte, y a veces se descartan escuelas lejanas donde si hay vacantes; otros factores son los recursos de las familias, la red de contactos, el capital económico, las demandas laborales, la necesidad de contar con el trabajo adolescente, lo que puede afectar tanto la inserción educativa de los jóvenes, como su permanencia en el sistema educativo; de igual manera las mudanzas continuas y el traslado de hijos a diferentes escuelas; también se encuentra que hay mayor facilidad para el acceso de los niños más pequeños, que inician su trayectoria en inicial o en el primer grado de primaria, mientras que las niñas, niños y adolescentes que se incorporan en otros grados tienen mayores dificultades para encontrar vacantes y deben pasar la prueba de ubicación de grado. Por su parte, la percepción de las familias sobre el proceso de matrícula se considera engorroso y poco transparente; finalmente, los adolescentes perciben las relaciones al interior de las escuelas como jerárquicas y verticales, lo que contrasta con su experiencia educativa en Venezuela (Alcázar y Balarin, 2021).

Entre los factores vinculados con la oferta educativa, están los requerimientos documentarios y de otros requisitos del sistema de matrícula, que dificultaban mucho el acceso de las NNA venezolanos antes del 2019; de igual manera el generar y aplicar pruebas de ubicación de grado; la capacidad operativa del sistema escolar público, con limitaciones de infraestructura, personal, recursos y vacantes; las dificultades que enfrentan las familias para asumir los gastos que las escuelas solicitan. Un factor a destacar en la inclusión educativa de las NNA venezolanos ha sido, la implementación de la estrategia Lima Aprende, que actúa como facilitador al habilitar nuevas aulas y turnos, además de ofrecer recursos a las escuelas (docentes, auxiliares, personal de vigilancia) y responder así a la necesidad de ampliar vacantes e incluir a muchos estudiantes venezolanos que no habían logrado acceder al sistema por las razones expuestas. Más factores encontrados son, la ausencia de políticas pedagógicas o de convivencia escolar, ya que los directores y docentes señalaron que no cuentan con directrices claras para recibir y trabajar con las NNA y que no recibieron ninguna capacitación, u orientación enfocada al trato con población migrante venezolana (con excepción del caso de las escuelas de Lima Aprende), por lo que se observan solo acciones puntuales por parte de ciertos docentes o directores (Alcázar y Balarin, 2021).

Estos factores se suman a los relacionados con la pandemia por la covid-19, y su crisis económica, donde no todas las familias tienen los recursos de espacio y tecnológicos para seguir adecuadamente las clases. Más la percepción de las familias frente a la adaptación curricular para clases a distancia, como insuficiente y sobrecargada, con lo que se genera estrés y saturación en los estudiantes (Alcázar y Balarin, 2021).

Por su parte, en Ecuador, según el diario El Comercio, entre el 2016 y el 2017, 32.367 ciudadanos extranjeros se formaron en instituciones fiscales y privadas del país, siendo el grupo más numeroso ciudadanos colombianos; y su Ministerio de Educación, ya para el año 2019 registró 16.851 alumnos venezolanos que forman parte de planteles fiscales, fiscomisionales y particulares del Ecuador, siendo ahora el grupo mayoritario; además, Ecuador es el país que da acogida al mayor número de refugiados en toda América Latina y el Caribe, de acuerdo con su Ministerio de Movilidad Humana; todos estos datos son presentados en la investigación realizada desde la Universidad Católica de Cuenca, Azogues Ecuador; y apoyan en parte la razón que lleva a los investigadores David Ismael Delgado-Velesaca, Darwin Gabriel García-Herrera, Luis Bolívar Cabrera-Berrezueta y Juan Carlos Erazo-Álvarez (2020), a trabajar sobre la migración en educación, con el objetivo de conocer los procesos inclusivos, en materia de currículo, que poseen los niños provenientes de diversas culturas las cuales acoge el país, sobre todo en áreas muy arraigadas al currículo propio de cada nación, como las Ciencias Sociales o la Lengua y la Literatura.

La muestra analizada fue conformada por 6 docentes de diferentes Unidades Educativas particulares, tres hombres y tres mujeres, que con un enfoque cualitativo y método hermenéutico, participaron en dos grupos focales y en entrevistas a profundidad. Para los resultados se establecieron tres unidades de análisis, la primera definida como "Actitud Docente", la segunda "Conocimiento del Currículo" y la tercera "Educación Intercultural"; entre los resultados se evidencia según los autores Delgado-Velesaca et al. (2020), el desconocimiento docente ante la flexibilidad del currículo, el cual permite adaptar, crear o modificar destrezas que atiendan a las diversidades, y también de la inclusión de políticas que deben ser implementadas por las instituciones; por lo que plantean una propuesta enfocada en el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Y desde Chile, en el trabajo titulado *¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional*; los autores Octavio Poblete-Christie, Mauricio López y Loreto Muñoz

(2019) realizaron un análisis de contenido en base a la teoría fundamentada, con entrevistas a 24 profesores, pertenecientes a cuatro establecimientos de la de la Región Metropolitana de Chile; en dichas entrevistas se les pidió a los docentes que narraran incidentes vividos durante la tarea de brindar respuesta educativa a la diversidad y en los que hubiesen experimentado alguna emoción. En el análisis se identificaron 13 emociones: seis fueron de valencia positiva (alegría, agrado, satisfacción, gratificación, tranquilidad, humor) y siete de valencia negativa (frustración, rabia, miedo, preocupación, nerviosismo, pena y dolor).

En los resultados muestran que las emociones de los docentes y los significados que las impregnan surgen en relación tanto a la propia experiencia individual como en relación al contexto. Por último, destacan el potencial encontrado en el análisis de las emociones de los profesores, para la comprensión de la complejidad de las distintas aristas y niveles del trabajo, orientado a dar respuesta a la diversidad (Poblete-Christie et al., 2019).

Nacional

A escala nacional, se presentan algunas investigaciones sobre los estudiantes migrantes venezolanos, en instituciones de educación colombianas, especialmente en los departamentos Norte de Santander y Cundinamarca:

Dos de las ciudades con más alta población migrante de Venezuela en Colombia, son Cúcuta y Bogotá, en ellas Felipe Andrés Aliaga Sáez, Laura De la Rosa Solano, Paola Vanessa Baracaldo Amaya y Laura Ximena Romero Soler (2022), llevaron a cabo un trabajo a partir de la pregunta ¿Cuáles son las condiciones educativas que permiten o dificultan a los y las estudiantes venezolanos integrarse al sistema educativo colombiano?, desde la experiencia de los docentes. Con un enfoque cualitativo y exploratorio, se aplicó la técnica de grupos focales, en los que participaron 28 profesores.

Para los resultados, encontramos en general la afirmación de una buena acogida, sin embargo, pocas herramientas o procedimientos frente a la convivencia y acogida de los estudiantes venezolanos; por lo que se presenta xenofobia, pensamientos negativos sobre la migración, incomodidades y tensiones, al igual que dificultades por el desconocimiento de la realidad o de la información, lo que hace que se presenten situaciones de vulnerabilidad. Algunos papás venezolanos han expresado que sienten por parte de los otros padres distinción entre los

niños a la hora de jugar o socializar, y que muy pocos se han sentido bien acogidos, según comunican los docentes (Aliaga et al., 2022).

Hay también agresiones a migrantes porque se cree que estos tienen más oportunidades; en situaciones de violencia o robos se adjudica a los migrantes venezolanos, influidos por discursos de los diferentes medios de comunicación o desde la misma población. Asimismo se evidencian situaciones en que los estudiantes venezolanos se camuflan o auto invisibilizan para no generar una distinción o etiqueta que los excluya. Se identifican dificultades por las diferencias entre el sistema educativo colombiano y el venezolano, como la cantidad de materias que se cursan; de igual manera la carencia de políticas institucionales, el contexto familiar deconstruido por la migración, la falta de flexibilización del currículo, entre otros; todo lo que invita a intervenir para afrontar el reto enorme de integración que tiene la sociedad receptora (Aliaga et al., 2022).

Por otro lado, Olga Lucy Rincón Leal, Rocío de Belén Contreras Manrique y Liliana Contreras Manrique (2021), realizan una investigación en la zona de frontera entre Colombia y Venezuela, en el corregimiento de la Parada del municipio de Villa Rosario del Norte de Santander, con la guía de la pregunta ¿Cuáles son los factores que influyen en la inteligencia emocional en los estudiantes migrantes para el proceso de la adaptación escolar colombiana?; con un enfoque cuantitativo, un diseño descriptivo, una muestra de 100 estudiantes migrantes, y la aplicación del cuestionario como herramienta de estudio en la escala TMMS-24, de Salovey y Mayer, resaltan los factores que influyen en la inteligencia emocional, como los son la atención o percepción, claridad emocional o comprensión y el de reparación o regulación emocional.

En los resultados aparece que un 60% de los estudiantes migrantes, tienen el factor de atención, resaltando la expresión de sus sentimientos; y un 40% de los estudiantes migrantes tienen ansiedad e inseguridad al vivir en otro país. Se evidenció también, que un 80% de los estudiantes migrantes, en el factor de claridad emocional, comprenden sus sentimientos y razonan emocionalmente. Por su parte los resultados demuestran que un 50% en los estudiantes migrantes tienen dificultades en regular o reparar los estados emocionales correctamente. Y al final se propone entre otras cosas, realizar encuentros formativos para fortalecer las habilidades personales como la autoestima, la autoimagen, el autoconcepto y la motivación; más aún, encuentros formativos de padres, profesores y estudiantes con la orientación de la psicóloga (Rincón Leal et al., 2021).

Y con el título, *El disfrute a la educación formal de los menores migrantes venezolanos en el sistema educativo colombiano*, más el objetivo principal de determinar la existencia o no de una garantía efectiva del derecho a la educación de los menores migrantes venezolanos en el sistema educativo colombiano; Karen Julieth Acosta Castillo (2021), realizó esta investigación bajo un enfoque cualitativo, haciendo uso del estudio de caso; en ella, se hace la descripción de las características transversales a las medidas que han sido adoptadas por Colombia frente a la población migrante proveniente de Venezuela, en materia de educación formal de los niños o niñas, menores de 18 años, partiendo de la revisión de las particularidades del sistema educativo colombiano, las necesidades propias de este grupo poblacional y las características que debe tener la educación, establecidas por el Comité intérprete autorizado del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, como lo son disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

De acuerdo con el análisis que propone Acosta (2021), la disponibilidad se ve afectada puesto que persisten las deficiencias en la infraestructura, el acceso a materiales, los altos costos para acceder al sistema y la negativa a otorgar cupos por parte de algunas instituciones, a pesar del apoyo otorgado por algunas organizaciones no gubernamentales. La accesibilidad ha sido en gran medida procurada con la eliminación de requisitos de documentación y la puesta a disposición de la infraestructura, los cupos, materiales, transporte, los programas de nivelación, etc., sin embargo, parece existir un desconocimiento de la flexibilización otorgada, lo que limita las acciones de los migrantes. La aceptabilidad, en relación con el bienestar socioemocional también ha sido tomada en cuenta por el actuar de las instituciones, quienes estiman que la educación en la formación de competencias ciudadanas debe ser generalizada para todos los estudiantes, con miras a la eliminación de actitudes xenofóbicas; sin embargo, la percepción negativa del bienestar socioemocional de los menores migrantes venezolanos es persistente, es decir que las acciones han resultado insuficientes. Y frente a la adaptabilidad, es menester indicar que el bienestar socioemocional antes referido impide la adopción de un enfoque diferencial efectivo al interior de las instituciones. Estas falencias demuestran la hipótesis que se plantea inicialmente, de que no existe una garantía efectiva del derecho a la educación de los menores migrantes venezolanos en conformidad con las revisiones que se proponen en el objetivo de investigación.

Local

En el ámbito local, se presentan varios trabajos realizados en instituciones de Aranjuez, uno en Manrique, ambas comunas de la ciudad de Medellín; y otro en el municipio de Rionegro.

Desde la Universidad Católica Luis Amigó, Katy Luz Millan Otero, Nicolasa María Duran Palacio, Laura Andrea Rodríguez Marin y Andrea García Hincapié (2021), realizan una investigación, que buscó analizar la experiencia de los niños venezolanos en las aulas de clase de la ciudad de Medellín, específicamente en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco, institución de carácter público, ubicada en la comuna Manrique en el extremo nororiental de la ciudad. El enfoque de esta fue cualitativo, los datos emergieron a partir de las experiencias de los actores sociales, con el empleo del estudio de caso; las técnicas para la recolección de información fueron la entrevista en dupla y el mural de situaciones, realizadas con los niños y niñas, y para los docentes se implementó la entrevista semiestructurada; en total fueron 5 niños, 5 niñas y 3 docentes los participantes.

En los resultados encontramos tres secciones a partir del análisis de categorías, en primer lugar, la adaptación escolar, siendo la necesidad más imperante de los estudiantes el sentirse aceptado e incluido por sus pares en la escuela, pero que estuvo mediada por la xenofobia, la distinción de clase y el proceso de aculturación, resultando aún más compleja para las niñas participantes; en cuanto los contenidos escolares, se genera inseguridad sobre los conocimientos y competencias en los niños migrantes venezolanos, por las distancias entre Venezuela y Colombia, ya que un niño que en su país de origen estuviera cursando cuarto grado de primaria sería un equivalente en Colombia a segundo o tercero de primaria. En segundo lugar, se encuentra el duelo migratorio, donde lo que más se extraña es la familia, y los cambios de paisaje; por último en el papel de la escuela, se aprecian como positivas las condiciones materiales y de implementación, al igual que el trato que reciben de los docentes, pues se han sentido acogidos y aceptados por ellos (Millan et al., 2021).

Por esa misma línea, en la Institución Educativa Francisco Miranda – Sede Julio Arboleda de Medellín, Diana Maryori Usuga Vargas, María Camila Murillo Zapata, María Paula Ocampo Osorio, y Sofía Rodríguez Jiménez (2021), realizaron un estudio para optar al título de Licenciado en Educación Infantil, el cual se orientó por la pregunta, ¿Cuáles son las condiciones en las que se desarrolla la inserción de niños y niñas migrantes venezolanos al sistema educativo colombiano en el marco de la educación como derecho universal?; se realizó con él apoyó en la

técnica estudio de caso, con enfoque cualitativo y un método hermenéutico. Dada la coyuntura del covid-19, el grupo focal, y las entrevistas a docentes, familias y niños, fueron mediados por la virtualidad.

Lo que arroja la investigación, entre otras cosas, es que las familias en general se sienten satisfechas con la vinculación de sus hijos e hijas al sistema educativo colombiano; sin embargo, no tienen claridad sobre las leyes que los protegen dentro del territorio colombiano. Por su parte, los docentes de la institución, no reciben capacitación para la inclusión de esta población migrante venezolana; pero son conscientes que en el país existen unas leyes que velan por los derechos de los migrantes. Por último, en las voces de los niños se muestra una exitosa vinculación al espacio educativo, aunque se manifiestan un par de casos de matoneo (Murillo et al., 2021).

Ahora bien, *¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín*; es el título del artículo que se deriva de la investigación denominada, Diagnóstico Regional de las Migraciones en Colombia con Enfoque de Derechos Humanos (2014-2018), el propósito enunciado en el artículo es hacer una reflexión que interrogue a las instituciones de educación superior sobre sus procesos de adaptación a los retos que revelan los fenómenos migratorios actuales; buscando evidenciar sus contribuciones o la falta de ellas, y las oportunidades y desafíos que demandan una adaptación de la educación, en términos de acceso, desde un enfoque intercultural (Baena y Zuleta, 2021).

La metodología empleada por Natalia Baena Robledo y Elvigia Cardona Zuleta (2021), fue cualitativa, partiendo de un enfoque teórico intercultural y de derechos humanos. Como estrategia se recurrió a la revisión documental, especialmente de entidades como Migración Colombia y el Ministerio de Educación Nacional, y en bibliografía especializada; información que se condensó en fichas de lectura para su posterior análisis; y dicha revisión documental se trianguló con entrevistas.

Se encuentra que la discriminación y la xenofobia en nuestras ciudades se incrementan alrededor del aumento de los flujos migratorios. En cuanto a barreras de acceso que encuentran los migrantes frente a la educación superior, hubo algunos hallazgos; en primer lugar se habla de las directrices impartidas por el Estado colombiano y en segundo lugar, de las barreras, derivadas de las posibilidades reales de acceso, advirtiendo una oferta insuficiente, para dar acceso pleno a la educación de propios y migrantes. Finalmente se recalca el acceso a la educación como determinantes para lograr en el mediano y largo plazo la integración de la población migrante a

las ciudades, a las comunidades, a la sociedad, de una forma respetuosa, considerando la riqueza cultural que pueden aportar a las dinámicas educativas (Baena y Zuleta, 2021).

De otra parte, *Los estudiantes venezolanos narran su experiencia: los rastros y rostros de la alterofobia*, es el título del trabajo de investigación presentado por Carlos Alejandro Uribe Chaverra (2020), para optar al título de Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia. Su pregunta de investigación fue: ¿Cómo, lo narrado por las y los estudiantes venezolanas sobre su experiencia escolar, en un escenario socio-afectivo, escolar, y a propósito de su condición de mujer inmigrante, posibilita su reconocimiento y la interacción con el otro en el contexto escolar de la Institución Educativa Josefina Muñoz González?, sumando a esto el análisis por la emergencia del Covid-19, que sorprendió al autor en el transcurso de la investigación. En cuanto a la metodología, el paradigma es el interpretativo, el enfoque cualitativo y el método es el estudio de caso único; los participantes fueron tres mujeres, un hombre, de los grados 10 o 11 y 6 profesoras de dicha institución en Rionegro.

El análisis de los hallazgos se presenta organizado en diferentes apartados como la salida de Venezuela, la llegada a Colombia, la vida como migrante en Colombia, la escolaridad, la realidad escolar, rostros migrantes venezolanos, el estereotipo, lo que se dice de las venezolanas, entre otros; en los cuales se va presentando lo narrado por los sujetos de investigación. En conclusión se encuentra que la salida se ha debido a la crisis económica, política y social de Venezuela; se describen también dificultades económicas en Colombia; una favorable llegada al aula de clase; fuertes diferencias en la educación de los dos países; experiencias en cada uno de los estudiantes discriminatorias y alterofobicas, destacando la sexualización de la mujer venezolana. Seguidamente, se recomienda ampliar el número de investigaciones que se realizan sobre las experiencias de los estudiantes migrantes (Uribe, 2020).

Asimismo, James Rodas Serna (2020) realiza su trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales en la Universidad de Antioquia; el título del trabajo es *Del curriculum emigrante al curriculum inmigrante. Develar la ausencia, biografiar la experiencia*; dicho ejercicio de biografización devela algunas ausencias y presencias del curriculum instauradas en la biografía de la experiencia de una estudiante de la Universidad de Antioquia de origen venezolano otorgadas por sus relatos de vida.

En el texto es posible encontrar una detallada explicación del camino recorrido en la investigación; y por supuesto la historia de Valentina, basada en su voz, sus silencios, sus risas,

llantos, memoria e imaginación; desde su infancia en Venezuela, su escuela, universidad, y con un sentir especial, su migración, con los dolores que esta despierta, hasta su vida en Colombia y la Universidad de Antioquia; encontrando ausencias hacia su país y hacia esos lugares que un día habitó (Rodas, 2020).

Marco conceptual

Experiencia

Para definir este concepto, nos centraremos en el autor Jorge Larrosa (2006), para quien la experiencia es “eso que me pasa”, y eso, es un acontecimiento, que no depende de mí, que es ajeno a mí, que es exterior a mí. Debe aparecer un alguien, un algo, un eso, que es extranjero a mí, extraño para mí, algo nuevo, algo que está fuera del lugar que yo le doy; no puede estar previamente capturado o apropiado, ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad.

Es algo que me pasa, porque no es lo que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, el lugar de la experiencia soy yo, me afecta a mí, tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero; deja una huella, una marca, un rastro, una herida, en mí. Pasan cada vez más cosas frente a nosotros, por ejemplo a través de los medios de comunicación, pero cada vez nos pasan menos cosas, somos neutros, indiferentes, nada de lo que pasa deja demasiada huella (La pedagogía que vendrá, 2020). Es necesario entonces para la experiencia, un sujeto abierto, sensible, vulnerable y expuesto.

El pasar es un viaje, una travesía, un camino, es una aventura que supone incertidumbre, riesgo, peligro; pero el sujeto no es agente de su propia experiencia, no la planea, no la busca, sino que es esta, la que pasa, pasa por mí, en otras palabras, la experiencia no se hace, sino que se padece (Larrosa, 2006).

La experiencia siempre es singular, única, particular, propia, es siempre la experiencia del sujeto que por ella se transforma; el resultado de la experiencia es la formación y transformación del sujeto, de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etcétera (Larrosa, 2006).

Sentimientos y emociones

Ya hemos visto que la experiencia me afecta a mí, tiene unos efectos en mí, en lo que yo siento; deja una huella, una herida; hay una transformación entre otros, de los sentimientos, como resultado de la experiencia. Pero qué son los sentimientos.

Los sentimientos nos hacen humanos, nos hacen personas; muchas veces se confunden con la emociones, pero aunque hacen parte de un mismo proceso, son diferentes; la emoción es una reacción de nuestro organismo, psicofisiológica, cognitiva y conductual ante un agente externo; mantienen un patrón básico y primitivo unidireccional, suelen aparecer de forma instantánea, espontánea frente a un suceso, y ser de corta duración. Por su parte el sentimiento llega cuando la emoción se procesa en el cerebro y la persona es consciente de dicha emoción y del estado de ánimo que le produce, en estos, intervienen procesos reflexivos donde se toma consciencia de que es aquello que se está sintiendo, lo que permite verbalizar, definir y valorar los sentimientos (Thomen, 2021).

Sin embargo, autores y autoras como Martha Nussbaum, tienen una concepción un tanto diferente de las emociones; para ella, no son simples impulsos, sino que incluyen también valoraciones que tienen un contenido evaluativo. Nussbaum (2013/2014), en su libro *Las emociones políticas*, menciona a Rawls quién adelantándose a su tiempo, tiene una sofisticada concepción de las emociones similar a la suya, según la cual las emociones implican unas evaluaciones cognitivas. Recuerda además cuando escribió sobre las emociones en *Paisajes del pensamiento*, donde defendió que todas ellas implican necesariamente valoraciones cognitivas, formas de percepción y/o pensamiento cargadas de valor y dirigidas a un objeto u objetos; lo que se apoya en psicólogos cognitivos que trabajan sobre las emociones como la compasión o el asco, y sostienen una tesis similar.

Para otros autores el límite entre emoción y sentimiento es imprecisable; cuando Castilla del pino (2000) define emoción, dice que los sentimientos son emociones, y por muy débiles que sean los sentimientos que se experimentan respecto de un objeto, revelan la emoción que sentimos; pero en el lenguaje coloquial los sentimientos de cierta intensidad y brusquedad son los que se denominan emociones; para la literatura psicológica anglosajona emoción se hace sinónimo de sentimiento y se reserva para emoción las modificaciones o alteraciones fisiológicas. En castellano coloquial, el término emoción se aplica a situaciones que conmueven, en el sentido de conmocionar; así, la emoción no puede separarse de la experiencia emocional, la experiencia provocadora, en última instancia el objeto que la suscita. Luego, el recuerdo de la experiencia de la relación con el objeto lleva consigo la reviviscencia de la emoción experimentada. Y a los sentimientos los define como:

El conjunto o repertorio de estados sentimentales de que puede disponer un sujeto situado en las más diversas relaciones con personas, animales, cosas o situaciones. Alguien tiene

buenos y/o malos sentimientos. Puede usarse como sinónimo de afectos. Los sentimientos son «objetos mentales» del que los experimenta, y, desde el punto de vista semiótico, son connotaciones que al sujeto le provoca el objeto. (Castilla del pino, 2000, p. 346)

Ahora bien, los sentimientos tienden a manifestarse en las polaridades de positivos o negativos. Los positivos producen una percepción de bienestar y sensaciones de agrado, lo que ayuda a preservar la salud física y psíquica; los negativos por su lado producen sensaciones de malestar y desagrado. Ambos son útiles, tienen sus funciones, no obstante, es importante hacer una correcta gestión de los sentimientos negativos, pues al contrario de los positivos pueden ser los precipitantes de elevados niveles de estrés y angustia y con ello, generar problemas de salud física o psíquica, como el desarrollo de un trastorno depresivo y/o ansioso (Thomen, 2021).

Algunos sentimientos positivos presentados por Thomen (2021) son:

- La felicidad: es una emoción primaria que se entiende como un sentimiento de satisfacción absoluta, que nace a partir de otra emoción y nos hace valorar el entorno que nos rodea de una forma positiva.
- El amor: es un sentimiento hacia alguien o alguna cosa y nace del deseo que aquella persona o cosa tengo todo lo bueno que pueda tener; saca lo mejor de nosotros mismos.
También es definido por Castilla del Pino (2000) como “sentimiento inherente al deseo de posesión absoluta de un objeto” (p.340).
- La euforia: es la máxima expresión de alegría, que conlleva un aumento de nuestra energía y nos hace contemplar la vida de un modo mucho más positivo.
- Esperanza: tener fe en alcanzar aquello que uno anhela.
- Motivación: reacción de entusiasmo y energía ante un deber o una acción.
- Pasión: sentimiento que está íntimamente relacionado con el amor y tiende a aparecer en la esfera sexual.
- Satisfacción: sentimiento que se produce tras la realización de algo bien hecho, que estimula la confianza y seguridad sobre nosotros mismos.
- Diversión: focalizar nuestra atención en una acción que nos hace pasar el tiempo de forma agradable y nos aporta bienestar.
- Entusiasmo: sentimiento que nace ante la motivación frente a un acontecimiento.

- Empatía: “Capacidad de contacto. Sentimiento de gozo que se experimenta en la propia actividad relacional con un objeto al que aceptamos” (Castilla del Pino, 2000, p.343).
 - Simpatía: “Sentimiento de aceptación del otro, o de alguna parte de él, por sus cualidades de recepción y acogida” (Castilla del Pino, 2000, p.347).
- Y Nussbaum (2013/2014) dice que es lo que siente un individuo cuando es partícipe de la pasión de otro.

En cuanto a los negativos podemos encontrar en Thomen (2021), a grandes rasgos los siguientes:

- El enfado: sentimiento de disgusto hacia alguien o algo, que causa una mala disposición hacia el objeto generador de enfado.
- El miedo: angustia causada por la percepción de un peligro que puede ser real o imaginado.
- La preocupación: estado de inquietud que aparece frente a un problema o circunstancia.
- Tristeza: sentimiento que cursa con dolor emocional y que provoca un gran malestar, que puede desencadenar pensamientos de carácter pesimista y con tendencia al llanto.
- Culpa: responsabilidad que la persona asume sobre un hecho o acción, que conlleva una connotación negativa.
- Estrés: estado de ánimo de abrumación ante la percepción de sentirse superado por una determinada circunstancia.
- Frustración: sentimiento que nace ante la imposibilidad de completar aquello que se necesitaba o deseaba.
- Indignación: sentimiento que se cursa con enfado, por considerar un hecho o acción como injusta.
- Antipatía: “Sentimiento de repulsión, de rechazo de todo o de parte de un objeto” (Castilla del Pino, 2000, p.341).
- Vergüenza: incomodidad frente a un hecho sobre el cual la persona se ha sentido humillada o por anticipación de miedo a poder hacer el ridículo.

- Vulnerabilidad: sentimiento que engloba sentimientos de fragilidad, impotencia, sensibilidad e inseguridad, que desencadenan un sentimiento global de percepción de vulnerabilidad.
- Odio: Según Castilla del Pino (2000) es el sentimiento inherente al deseo de destrucción total o parcial del objeto, de otro o de uno mismo.

En suma, Castilla del Pino (2000), dice en su libro titulado *Teoría de los Sentimientos*, que los sentimientos son instrumentos de que dispone el sujeto para la relación (emocional, afectiva), tanto con personas, animales cosas y acontecimientos, cuanto consigo mismo, es decir, con sus pensamientos, fantasías, deseos, impulsos, incluso con sus propios sentimientos. Resalta también, que sin sentimientos seríamos como robots, como maquinas, desinteresados, apáticos, sin conflicto. Los sentimientos son singulares y nos singularizan, a diferencia de la razón que uniforma a unos y a otros; los sentimientos nos distinguen a unos de los otros y permiten una ordenación personal del mundo.

Profundizando un poco en el libro, los sentimientos son estados mentales, pero la experiencia cognitivo emocional que el objeto provoca, también tiene unos efectos en el organismo, extra mentales, los cuales se manifiestan en la superficie corporal, por lo que a diferencia de los mentales, pueden ser observados por alguien externo; estos síntomas pueden ser el rubor, la respiración afanosa y entrecortada o incluso la elevación de la tensión arterial, la taquicardia y el incremento de la tasa de noradrenalina.

En cuanto a la cognición y comunicación, Castilla del Pino (2000) resalta la reflexividad como propiedad que le permite al sujeto considerarse como objeto, saber que está afectado por el sentimiento, y tener conciencia de este; en sus palabras, "Si el sujeto sabe del sentimiento que experimenta y nota los efectos de esa experiencia en el resto de su organismo, es porque dispone del instrumento cognitivo que hace de ese estado emocional un objeto" (p. 24); de esta manera, sabemos que cosa nos provoca por ejemplo miedo, y cómo es el miedo mismo que padecemos, y por eso podemos describirlo. La reflexividad entonces capacita al sujeto para hacer una lectura descriptoexplicativa del estado en que se halla o se halló, aunque esta no siempre resulta lograda, compartida, ni entendida.

Siguiendo con este libro, encontramos el asunto de lo íntimo, no contrastable de los sentimientos. Y es que con la expresión verbal, quien habla se refiera a su mundo sentimental; el oyente no puede tener la misma referencia, sino otra, la suya, que construye a partir del discurso

del otro, “Si uno tiene que imaginar el dolor del otro según el modelo del propio, entonces ésta no es una cosa tan fácil” (Castilla del Pino, 2000, p.26); de hecho, al hablar de nuestros sentimientos hay una suerte de resignación, a que no podemos ser entendidos del todo.

Por esas características de los sentimientos, el interlocutor se ve obligado a aceptar, la incertidumbre acerca del sentimiento sobre el que informa; tal vez sería mejor si los sentimientos fueran evidenciables, si se pudiera tener la certeza por ejemplo, de que quién dice amarnos nos ama realmente o si está simulando; pero no es así, por lo que se deriva la necesidad de confiar en él, de creerle; por ello la prescripción de veracidad: “Lo que digo que siento es verdad” (Castilla del Pino, 2000, p.28).

Migración

Migrar es uno de esos acontecimientos a los que está expuesto un sujeto, una de esas cosas que pasan y que seguramente se convierten en experiencia; que pasan por la persona, la tocan, la transforman, la afectan en sus sentimientos, en sus expectativas, en sus pensamientos. Migración es según el Diccionario de la Lengua Española (DLE), el “desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales” (Real Academia Española, s.f., definición 2).

En esa misma línea, la Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2019) se refiere a la migración como el movimiento de una persona o grupo de estas, a través de una frontera administrativa o política desde un territorio de origen a otro de destino, con el fin de radicarse en él, de forma temporal o indefinida. Y Sandoval advierte que los fenómenos migratorios han sido impulsados, a lo largo de la historia por diversos intereses, como la búsqueda de alimentación, oportunidades para la educación, el trabajo, la salud y/o diversión, acceso a bienes y servicios, o motivados por intereses y urgencias grupales como huir de fenómenos naturales, sociales o políticos (Sandoval, 2005, como se citó en Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud], s.f.).

Los migrantes son entonces, personas que se han desplazado por diversos motivos desde su lugar habitual de residencia a otro país. Muchas veces esta movilización se da en condiciones contrarias a la protección y garantía de sus derechos; esto hace que el ingreso, tránsito y permanencia en el país de destino sea en condiciones de vulnerabilidad. Por ello se demanda

protección especial por parte de las instituciones estatales que dan acogida; así como la definición y puesta en funcionamiento de políticas públicas que contribuyan a garantizar sus derechos (Minsalud, s.f.).

Muchos de esos migrantes son niñas, niños y adolescentes que son vulnerables a situaciones que pueden violentar sus derechos; como el ser detenidos, estar expuestos al crimen organizado, al tráfico de personas, pasar hambre, frío, no tener acceso a servicios de salud, entre muchas otras situaciones, que tienen graves consecuencias para su salud mental y su bienestar; con el agravante de que muchos de ellos transitan solos. Por ejemplo en 2017, casi 9.000 niños, niñas y adolescentes mexicanos que llegaron a Estados Unidos sin documentos fueron repatriados; y la mayoría viajaban sin la compañía de un adulto. Se debe entonces recalcar que los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes viajan con ellos y deben ser respetados (UNICEF, s.f.).

Ahora bien, el fenómeno migratorio, se compone de la salida de un individuo, de un lugar de origen, lo que se reconoce como emigración, y la llegada de éste a un nuevo territorio o lugar de destino que sería entonces inmigración. Además se distinguen dos tipos de migraciones: las internas, es decir desplazamientos que acontecen dentro de un estado, entre municipios, regiones o ciudades; y las internacionales, en que la población se desplaza de un país a otro, traspasando las fronteras. Cabe precisar, que de la migración quedan excluidos los desplazamientos laborales cotidianos, los viajes de turismo, los traslados de corta duración y los cambios de residencia dentro de la misma unidad administrativa (Ramírez, 1992; Valente, 2012; Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía [CELADE], 1997, como se citó en Gutiérrez Silva et al., 2020).

Volviendo a los factores que promueven la migración, estos pueden ser sociales, económicos, políticos, culturales, naturales o un conjunto de estos; más en detalle, los factores sociales concentran aspectos relacionados con las condiciones de vida que tiene la población; entrando en juego la educación, salud, seguridad, vivienda, transporte, acceso a servicios de luz, agua, gas doméstico, entre otros bienes, que operan sobre las personas y las familias, e incluye todo lo relacionado al confort y el nivel de vida que espera la población y que dan pie al desarrollo social de esta misma. Estos factores generan sentimientos o emociones individuales que llevan a tomar la decisión de migrar (Gutiérrez Silva et al., 2020).

León (2015) manifiesta que “la migración es parte de la conducta humana y es un fenómeno que afecta a grupos de personas y que tiene consecuencias sociales, económicas y culturales tanto en el país de origen como al país de destino” (p.116). No sólo están las afectaciones subjetivas de las personas, como sus sentimientos y expectativas, sino que también se suman afectaciones en los países que se dejan y los que se comienza una nueva vida (Gutiérrez Silva et al., 2020). Estas consecuencias pueden ser positivas o por el contrario negativas.

En el caso del país de origen algunas consecuencias positivas pueden ser la disminución del conflicto social y político, puestos de trabajo disponibles, obtención de remesas y transferencia de tecnología. En las negativas, se da un desequilibrio en el tamaño, distribución y composición de la población, pérdida de mano de obra calificada o joven, y pérdida de ingresos fiscales. Para el país de destino, como aspectos considerados positivos, está el incremento de mano de obra calificada o joven, resurgimiento de sectores productivos e incremento de recaudación de impuestos; y en los negativos se encuentra el aumento de la competencia laboral, discriminación, xenofobia, explotación, problemas de integración y adaptación (Gutiérrez Silva et al., 2020).

Al respecto, Clizia del Zompo (2009), nos habla en su trabajo, que poco a poco se convirtió en un desahogo personal, una transmisión emotiva, de la rabia y la vergüenza de una persona nacida en un país occidental, Italia, de la xenofobia institucionalizada y las políticas represivas sobre migración elaboradas en Europa.

Considerados irregulares o incluso ilegales en los países receptores, los inmigrantes dejan de ser humanos y se convierten en mercancía, en mano de obra barata y explotada; a los cuales se les vulneran sus derechos, como el de la libre circulación, y la dignidad, principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Organización de Naciones Unidas [ONU] en 1949, siendo evidente y claramente perceptible, aunque trate de ser ocultada a través de eufemismos como gestión, regulación de los flujos migratorios o protección de la seguridad nacional (Zompo, 2009).

Parte de la responsabilidad de esa xenofobia, racismo y violencia hacia los extranjeros, es según Zompo (2009) de la manipulación ejercida por parte de los medios informativos de la imagen del inmigrante, aún en países que históricamente han sido expulsores; y esa connotación negativa alrededor de la figura del inmigrante o el clandestino, creada y difundida en los países

receptores, acaba de forma inevitable siendo asumida y naturalizada por los mismos inmigrantes en un proceso de auto victimización y desestimación.

Por su parte, Dorothea Liebscher (2009), escribe sobre el creciente debate que hay sobre la integración de los inmigrantes en las sociedades de acogida, y de la fuerte discriminación que existe en Alemania a nivel del sistema escolar, que se manifiesta en la marginación de los hijos de los inmigrantes, y otros niños y jóvenes de clase social baja. A pesar de que Alemania necesita de la inmigración para compensar el crecimiento negativo de su población, y de que una de cada cinco personas tiene contexto migratorio en la sociedad alemana.

Lo anterior se evidencia en que sólo hay cinco estados federales en donde los niños de inmigrantes ilegales pueden visitar una escuela; además de todos los tipos de escuela que hay en Alemania, a la Sonderschule, escuela que se especializa en alumnos que necesitan atención especial debido a discapacidades o dificultades en el aprendizaje, es a donde son enviados todos los niños que sólo hablan de forma insuficiente el alemán, con lo cual se les excluye de recibir una educación adecuada a sus capacidades intelectuales. De igual manera, más del doble de jóvenes alemanes, en comparación con extranjeros, llega a la graduación, por lo que sus oportunidades en el futuro, sobre todo de trabajo, son dos veces menores que las de los alemanes. Aunque, también hay que decirlo, la mayoría de alemanes que continúan sus estudios hasta el nivel universitario son jóvenes con contexto migratorio.

Ultimando, la situación presentada de fuertes desigualdades, muchas veces conlleva el sentimiento de desilusión, e intensifica los conflictos de identidad que viven muchos jóvenes inmigrantes; por lo que se propone la condenación pública de actos de racismo; la creación de simposios sobre la inmigración y la integración; la creación de nuevos currículos de las materias, adaptados a la realidad pluricultural de la sociedad, la inclusión de las mayores lenguas de inmigrantes en Alemania no-europeos-occidentales, como turco, ruso, árabe, polaco, entre otros; ofrecer clases de historias divididas, que incluyen las diversas culturas y muestran dónde hay raíces comunes y rasgos similares; en las clases de política se podrían dar datos sobre los derechos del inmigrante, para empoderar a los niños a gozar de todos sus derechos en el futuro cercano. Y así usar la educación como herramienta para crear una sociedad inclusiva y pacífica (Dorothea Liebscher, 2009).

Xenofobia

El término xenofobia proviene del concepto griego compuesto por xénos (“extranjero”) y phóbos (“miedo”). Y hace referencia al odio, recelo, hostilidad y rechazo hacia los extranjeros. Además, suele utilizarse en forma extendida como fobia hacia los grupos étnicos diferentes o hacia las personas cuya fisonomía social, cultural y política se desconoce (Garza, 2011).

La xenofobia, según la Asamblea General de las Naciones Unidas, es todo tipo de distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje, origen nacional o étnico que tenga por objeto anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de los miembros de una sociedad en la esfera política, económica, social, cultural o en cualquier otro contexto de la vida pública (ICBF, 2020).

En definitiva, la xenofobia es un sistema de creencias, ideas, sentimientos, actitudes y prácticas que conduce al rechazo o exclusión de las que son personas de otros países o son percibidas como tales (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2021).

Este tipo de discriminación hace uso de distintos prejuicios históricos, religiosos, culturales y nacionales, para justificar la segregación entre distintos grupos étnicos (Garza, 2011). Y puede pasar por diferentes acciones, desde la indiferencia, el rechazo, las agresiones, hasta, en el peor de los casos, el homicidio.

Entre los mitos y prejuicios que alimentan la xenofobia, está el económico que considera a los inmigrantes como una competencia por los recursos disponibles en una nación; la vinculación con el paro o el desempleo y la delincuencia. Desde la perspectiva xenófoba el extranjero es una amenaza.

Psicológicamente la xenofobia es comprendida por un miedo arcaico, inconsciente, a perder la identidad propia, la cual se suele considerar como superior y se pretende que los inmigrantes asimilen esa cultura, renunciando a la suya. Los medios de comunicación, suelen colaborar con el desarrollo de la xenofobia al presentar las costumbres y culturas como dimensiones extrañas y ajenas a la identidad nacional, además de resaltar las problemáticas nacionales vinculándolas con los inmigrantes (Garza, 2011). Al respecto se afirma que:

El derecho del inmigrante a mantener sus diferencias culturales solo podrá ser posible cuando las sociedades receptoras renuncien a la ideología de la asimilación pura y simple de las comunidades extranjeras, para consentir la cohabitación de comunidades diferentes. Solo de esa manera la inmigración dejará de ser vista como un peligro para la identidad cultural y pasara a ser concebida como una posibilidad de enriquecimiento de esa cultura. (Mármora, como se citó en Salgado, 2003, p.3)

Para el caso de los inmigrantes venezolanos en Colombia, hay una fuerte preocupación, porque ha aumentado la cantidad de inmigrantes que reportan ser víctimas de xenofobia; para mediados del 2022, la Fundación Juntos Se Puede, señala haber recibido 150 denuncias cada semana de incidentes xenofóbicos contra migrantes venezolanos (Díaz, 2022).

Siendo una problemática de gran escala en Colombia; es frecuente encontrarse con expresiones como “los extranjeros nos están quitando el trabajo”, “por los migrantes se ha incrementado la delincuencia en el país” o “se necesita personal para trabajar, pero no queremos extranjeros” (ICBF, 2020). Comentarios que están asociados a mitos, estigmas sociales, que dificultan la inclusión, integración, trabajo conjunto e implican un peso extra a la vida de quienes los sufren.

Por ejemplo, Ernesto (s.f.) recuerda el 2018 cuando un grupo de manifestantes en Brasil obligó a unas mil doscientas personas venezolanas a cruzar la frontera de regreso a Venezuela, además de quemar sus pertenencias y destruir el campamento donde se alojaban; pasando de las opiniones a fuertes amenazas sobre la vida y la integridad personal de los migrantes.

Así mismo, menciona que en algunos países de la región, los servicios de salud les han sido negados a migrantes de origen venezolano, incluso en tiempos de pandemia. También evidencia la xenofobia en los discursos de autoridades públicas, en las que se destacan mandatarios Colombianos como la alcaldesa de Bogotá, Claudia López, quien pidió al gobierno nacional, protección a los colombianos de los venezolanos criminales, luego del asesinato de un policía; o en su momento el presidente Iván Duque en su anuncio de excluir de la vacunación contra el covid-19 a los venezolanos en condición irregular en el país (Ernesto, s.f.). Frente a esto, Daly, advierte en DW que los funcionarios públicos, los medios, las ONG y la sociedad civil no deben crear o replicar mitos que relacionen a los migrantes con inseguridad u otros males, sino que presenten hechos que aporten a la integración, de lo contrario la xenofobia nos va a pasar por encima a todos (Ospina, 2021).

Clima escolar

Las autoras Pérez-Guevara y Puentes-Suárez (2022), presentan en su texto, “Clima Escolar: Conceptualización y variables”, una variedad de definiciones y autores que trabajan el clima escolar, algunos de los cuales vamos a mencionar, no sin antes hacer énfasis en la necesidad que expresan, de reconocer la importancia que tiene el clima escolar como un tema transversal en los procesos de enseñanza aprendizaje y de gestión del talento humano, no solo como un elemento esencial para el logro de los objetivos estratégicos e institucionales; más aún, como un factor clave para mantener o mejorar el bienestar físico y psicológico de los diferentes actores educativos.

De manera general, las diferentes conceptualizaciones analizadas permiten determinar que es un concepto ampliamente abordado, sugiere percepciones compartidas por diversos actores institucionales quienes evalúan aspectos estructurales y funcionales de las instituciones, así como factores de enseñanza - aprendizaje; destacando que la existencia de ambientes seguros permite el desarrollo personal, académico, y socio emocional.

Resaltando aquellas conceptualizaciones que más nos interesan; el clima escolar incluye la percepción de los estudiantes sobre su competencia y la escuela, las relaciones con los profesores y compañeros; la forma como se experimenta la vida escolar, que permite el desarrollo académico, social, ético y emocional. Así, para Cohen et al., (2009) incluye las percepciones de los estudiantes sobre la escuela, las relaciones con la comunidad educativa, los valores y expectativas que ayudan a sentirse emocional, social y físicamente seguros (como se citó en Pérez-Guevara y Puentes-Suárez, 2022). Para Kuperminc et al. (2001); Wang y Holcombe (2010) está en “función de la percepción de los adolescentes de su competencia y oportunidades para el desarrollo social, emocional y académico” (como se citó en Pérez-Guevara y Puentes-Suárez, 2022, p.60). Y Thapa et al. (2013) expresan que es la “forma en que el personal de la escuela, los estudiantes y los padres, experimentan la vida escolar desde el punto de vista académico, social, ético y emocional” (como se citó en Pérez-Guevara y Puentes-Suárez, 2022, p.61).

Finalmente, en dicho texto, se enuncia como resultado de su investigación que la percepción positiva del clima escolar tiene relación con diversas variables, entre las cuales se destacan el rendimiento académico y las competencias socioemocionales; por el contrario,

cuando el clima se percibe de manera negativa, variables como la victimización y la discriminación se ven afectadas significativamente.

Sandoval (2014), también desarrolla el concepto de clima escolar con la ayuda de diferentes autores. Señala que su precedente es el concepto de clima organizacional, que fue resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral (Tagiuri y Litwin, 1968; Schneider, 1975, como se citó en Sandoval, 2014). El clima escolar como tal, ha sido definido como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen, del ambiente en el cual desarrollan sus actividades cotidianas, lo que se basaría en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción (Milicic, 2001, como se citó en Sandoval, 2014).

En este mismo sentido, Cornejo y Redondo (2001), señalan que el clima social escolar refiere a la percepción que tienen los sujetos sobre las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y en el marco en el cual estas interacciones se dan (como se citó en Sandoval, 2014). Y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2000) plantea que si se quiere una la escuela significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva, se requiere en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional (como se citó en Sandoval, 2014).

Sandoval (2014) también nos habla de Grisay (1993), quién establece cinco criterios para la construcción y medición del concepto, los cuales son; sentimiento de los alumnos de ser objeto de atención, sentimiento de los alumnos de justicia y equidad, sentimiento de los alumnos de competencia (de sentirse competente) y de capacidad, sentimiento de orgullo de los alumnos por estudiar en esa escuela y sentimiento de satisfacción general de los alumnos por su escuela.

Más adelante, Sandoval (2014) dice que el clima social escolar, se compone de diferentes microclimas, los cuales pueden ir desde grupos de amigos al interior de un curso/escuela hasta un curso completo dentro del nivel o equipos deportivos, artísticos, agrupaciones religiosas o de trabajo comunitario, entre otros. Se pueden encontrar en diferentes espacios o departamentos, como las salas de profesores, y en diferentes edades, géneros, etc. Igualmente en distintas amplitudes, desde grupos muy reducidos hasta toda la comunidad docente.

Los más importantes son el clima de aula; un «clima de aula» favorecedor del desarrollo personal es aquel en el que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, sienten que se respetan en sus diferencias y falencias, se identifican con el curso y la escuela, y sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra et al., 2003, como se citó

en Sandoval, 2014). Y el clima laboral, que corresponde al medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los/las profesores y otros trabajadores de la escuela.

Por su parte, Milicic (2001) asegura que evaluar el clima social de una organización es de suma importancia, ya que permite identificar cuáles son los posibles obstáculos para el logro de los objetivos de la institución. En esa misma línea, Cornejo y Redondo (2001) proponen seis ejes estratégicos para mejorar el clima social escolar de las aulas, los cuales son: afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía; incorporación de las culturas juveniles a la dinámica escolar; sentido de pertenencia con la institución; participación y convivencia democrática; sensación de pertinencia del currículum escolar; y mejora del autoconcepto académico de los alumnos (como se citó en Sandoval, 2014).

Agregado a lo anterior, en el webinar, desarrollado por el Programa Juntos Aprendemos; se realizó una conversación sobre el clima escolar en entornos migratorios, con la participación de directivos, directivas y docentes de varias ciudades del país, como Cali, Cartagena, Santa Martha, Medellín, Cúcuta y Riohacha. Entre los participantes se responde a la pregunta ¿Qué entiendes por clima escolar? Y surgen respuestas como lo son el trato entre los estudiantes y entre estos y los profesores; el apoyo emocional; las buenas relaciones; el estado de las emociones de los estudiantes, profes e institución en general; el espacio de interacción para todos los miembros de la comunidad educativa que favorece el proceso de formación (o lo dificulta); el cómo se sienten los estudiantes en la escuela, y se incluye además, las formas de solucionar problemas.

Los panelistas iban comentando sobre aspectos del clima escolar y sus experiencias con los migrantes, especialmente venezolanos, algunas intervenciones interesantes que se mencionan son: la responsabilidad que tiene el maestro de crear buenos ambientes de aprendizaje y de llevar él mismo unos buenos comportamientos; la relevancia de aprender a manejar las emociones, ya que si no se mejora el clima escolar, se van quemando tanto maestros como estudiantes, y no se logra mejorar la calidad en la educación. Se insta también a considerar una variedad de asuntos; por ejemplo, los estados emocionales deben tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje, se debe formar en conocimiento pero también en valores; asuntos como el haber desayunado o no, afectan el ánimo para estudiar; si un estudiante no participa en las actividades de clase, es que algo le pasa, se debe estar atento a esos detalles, dicen algunos docentes y directivos.

Una de las experiencias y recomendaciones desde Santa Marta, para con los nuevos estudiantes migrantes, es escucharlos, escuchar a sus padres, desde el proceso de matrícula, la historia que ellos traen, y hacerlo ha demostrado tener buenos resultados. Desde Medellín, hay experiencias de xenofobia contra migrantes venezolanos, por situaciones como la repartición del PAE, ya que desde la alcaldía, se dictamina priorizar a los venezolanos, entonces cuándo algunos de los estudiantes no migrantes, quedaban sin refrigerio, se creaban conflictos y relucía la xenofobia; pero estrategias como el círculo de la palabra, en el que los chicos y chicas contarán su historia de migración, permitió reflexionar tanto a estudiantes y a profesores, transformando esa situación conflictiva, y que luego los mismos estudiantes cedan en ocasiones el beneficio.

Otra experiencia más, dada en un colegio de Cartagena, con una mayoría de población afro descendiente, y de unos mil estudiantes, cuatrocientos eran venezolanos, cuenta la panelista; y estos eran discriminados por su tés clara, con comentarios como la pálida, la venezolana, la veneca, entre otros, por lo que se fue trabajando por el respeto a los venezolanos; una acción fue poner el himno nacional de Venezuela en un acto cívico, lo que genera unas sensaciones extraordinarias, donde incluso estudiantes y padres de familia lloran al escucharlo; por consiguiente hace parte de los protocolos en todos los actos de dicha escuela y de otras que también tuvieron esa experiencia; es así, como se demanda no hablar solo de Colombia, o solo de algún contenido en particular, ya que si hay aunque sea un niño venezolano, indígena... se debe incluir también sus aspectos culturales; y que la migración sea una oportunidad para abrir miradas, escuchándolos, pues cuando cuentan su vida se abren panoramas, afirman los docentes (Juntos Aprendemos, comunicación personal, 23 de agosto de 2023).

Currículo

Decir qué es el currículo es complejo, pues son tantas sus implicaciones, aspectos, dimensiones, además de su historia, que complejizan o casi que imposibilitan agotar el tema; hasta el momento no existe una teoría fijada o un consenso acerca del currículo, por ello se habla de teorías curriculares, sin embargo, vamos a tratar de abarcar algunas de sus características y su esencia.

El currículo es uno de los conceptos más importantes en educación, sino el que más, en el común no pareciera tan importante, pero es porque se suele tener una concepción reducida de

este, o solo una de tantas; y es que esa es una de las razones por la que toma gran importancia este concepto, el hecho de que alrededor de él se ha ido compendiando, reuniendo en sí, la mayoría de asuntos educativos, de preguntas educativas, didácticas y su relación con otros campos, por lo que es abarcador y amplio; respecto a esto, por ejemplo Gimeno Sacristán (2010) se apoya en Bernstein (1988) para decir que “el currículum en términos prácticos conforma todo lo que ocupa el tiempo escolar” (p.31), e incluso creo que va más allá.

El currículum es una construcción social, por ello no es algo neutro, universal e inamovible, no recoge solo discursos en educación sino de las diferentes esferas de la sociedad, lo que lo hace un territorio controvertido y conflictivo, por las disputas de los diferentes grupos sociales, sus intereses y visiones del mundo. No se podría entonces hablar de una sola definición de currículum, con la capacidad de abarcarlo todo y mantenerse en el tiempo sin ser modificada o refutada.

En un principio podíamos hablar del currículum como un plan de estudios, un documento en el que se explicita, las intenciones de cierto ciclo escolar; entonces va a contener, unos objetivos, contenidos a enseñar y aprender, una metodología, unos recursos, medios, unos tiempos, una secuencia, en fin aquellos aspectos básicos de la planeación; y podríamos parar de contar, decir que el currículum es ese producto desarrollado, ese documento concreto y sería fácil de asimilar; resultaría obvio, que para desarrollar este currículum se deben hacer preguntas, como cuáles son los fines y los objetivos de la educación, para qué esa propuesta de estudios, y por qué esa, resultaría lógico que se tendrían que escoger unos contenidos entre un mar y hacerlo con conciencia, sabiendo dar razón de ello conforme a esa propuesta curricular; tener claro que lo que planeamos no va a ser exacto en lo que hacemos, no sería prudente pensar que el currículum lo va a contener todo, no se tendría que decir o que crear una teoría que lo explicitase, pero al parecer esto no era tan claro, tan obvio, tan lógico.

Resulta que se pretendía realizar un currículum, respondiendo a una única pregunta y dejando fuera las demás, como es el caso de las teorías tradicionales, centradas en la pregunta por el cómo transmitir los conocimientos. Hay quienes han pretendido extrapolar un modelo ajeno a la escuela, e implementarlo en esta, sin la reflexión, sin crítica, sin evaluarlo, algo que resultaría básico y vital, pero increíblemente se ha querido pasar por alto, es el caso del modelo industrial del cuál Gimeno (2002) dice:

Desde luego que parece que hay acuerdo en que este tipo de enfoques ha dado buenos resultados en el ámbito del entrenamiento para adquirir destrezas y habilidades muy concretas y fácilmente delimitables. Pero otra cosa bien distinta es querer extrapolar el modelo a todos los aprendizajes que tienen lugar en la escolarización y menos en el ámbito complejo de lo que entendemos por educación. (p.133-134)

Así pues, las teorías tradicionales pretendían mostrarse como neutras y científicas, ocultando algo tan evidente, como lo son las preferencias, propósitos, e intereses que toda propuesta curricular tiene, y que establecen los fines y los contenidos; es por esto, que aparecen las teorías críticas, las luchas e investigaciones de muchos maestros como en el movimiento pedagógico en Colombia que evidencian aquello que no se veía, que no se pensaba. Así, las teorías críticas toman las técnicas y las empiezan a cuestionar, a ver en sus categorías algo implícito de gran importancia que hay que mostrar y analizar.

Lo primero que van a decir es que la reflexión que se estaba haciendo frente al currículo era insuficiente, e introducen muchas otras preguntas, además del cómo, el qué, para qué, cuándo, dónde y principalmente el porqué de todo ello; y así, tantas cosas que estaban ahí naturalizadas, llega el momento de cuestionarlas; se desarrolla el campo investigativo que trasciende ese currículo, ese asunto meramente técnico, e incluso trasciende lo educativo, de hecho nace en la sociología y la filosofía; y así se convierte en un concepto nodal del que Gimeno (2010) dice:

El currículum, con el sentido en el que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa. (p. 11)

Entre la gran cantidad de asuntos y reflexiones que se dan en el campo curricular, está la cuestión del poder y del control; el currículo regula las prácticas pedagógicas, el contenido que se ha de enseñar, de aprender, el orden, la progresión, las fuentes, y de esta manera también excluye otros; regula los tiempos, los horarios, los grados, los años, las edades, los métodos, los sistemas y mecanismos de evaluación; y con ello controla al ser humano, su pensamiento, su visión, sus gustos, sus intereses, y quizás también sus odios, sus enemigos, sus desprecios, disciplina la vida en los centros educativos, a través de reglas y normas; y además se pregunta quién lo hace. Apple (1979/1986) nos dice que “la habilidad de un grupo para convertir su conocimiento en el conocimiento para todos está relacionada con ese poder del grupo, por su

mayor campo de acción política y económica” (p. 31)., y es que en el currículo hay una diversidad de agentes en conflicto, en disputa, su desarrollo implica divergencias políticas, pedagógicas, psicológicas, de justicia, corporativas, religiosas, culturales, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, administrativas y de supervisión; en estas se ocultan o se evidencian ideologías, intereses y motivaciones de grupos y personas muy distintas y distantes que pugnan entre sí.

En este sentido, siguiendo con Apple (1979/1986), la función histórica de la enseñanza y del currículo en los EE.UU, fue vista como una herramienta conservadora y hegemónica, ya que buscaba preservar una forma de vida, unos valores, en definitiva, la cultura de los nativos estadounidenses; buscaba corregir, filtrar, purificar, aculturizar a los inmigrantes, por ello se encuentra poco de la cultura y la lengua latina, blanca trabajadora u otras comunidades en las escuelas. La principal función de la escuela fue colocar al individuo dentro de la economía; además de producir gente con los valores tradicionales, también lo hacían con los requerimientos de una economía industrial, para ser laboriosos, vigorosos y eficientes trabajadores; y un currículo diferenciado permitía cubrir las responsabilidades sociales desiguales.

La clase social que sesgó este diseño curricular fue la clase media; quienes formaron el campo curricular eran de una u otra forma pertenecientes a una clase media nativa y rural, protestante en religión y anglosajona en descendencia, por lo que reflejaron y hablaron de las preocupaciones e intereses de esta clase. Sus preocupaciones eran varias, una de ellas la pérdida de comunidad, de orden social, de la cultura nativa, dada por la naciente dominación de la corporación como unidad económica, lo que generaba también una alta cantidad de inmigrantes con tradiciones políticas, culturales y religiosas diferentes, que amenazaban la homogeneidad en el país. La clase media era la más aventajada económicamente; temía dejarlo de ser ante estas nuevas circunstancias, e incluso perder la democracia; para protegerse y proteger sus intereses, tomó el currículo, la escuela y la ciencia, haciéndolas prácticamente obligatorias, con el fin de generalizar y legitimar, su cultura, organización social y jerarquía económica (Apple, 1979/1986).

Cambiando un poco de enfoque, respecto al currículo se han dado varias luchas, una de ellas fue del movimiento pedagógico nacional, puesto que el maestro era visto como un simple operario reproductor; el currículo estaba dictaminado por un currículo central que prescribía desde afuera a través de normas y decretos lo que se debía hacer y cómo debía hacerse, de una manera rígida, exhaustiva, controlada y supervisada; asunto que también expresa Gimeno (2010)

cuando dice: “la enseñanza, el aprendizaje y sus respectivos agentes y destinatarios —los profesores y estudiantes— quedaron más dirigidos por un control ejercitado desde el exterior” (p. 23); Así que el maestro luchó por su voz, su trabajo en la cultura, su papel político y lograr reconocerse, no como un simple trabajador, sino como un sujeto que puede pensarse, que puede investigar sus propias experiencias; en pocas palabras, el maestro como un intelectual, como sujeto de saber.

Continuando en la misma dinámica, de ampliar el campo, conocimiento y reflexión sobre el currículo, está lo que se ha denominado currículo oculto; que es aquello que no está expresado abiertamente, explícitamente, en un currículo oficial, en el documento realizado, pero que si aparece en el proceso educativo, y que también genera efectos; el currículum oculto, puede ser también indirecto o des intencionado, ya que el docente o cualquier otro puede no tener la intención o no darse cuenta. Acaso y Nuere (2005) nos hablan por ejemplo de un currículo oculto visual, es decir de aquellas cosas que son transmitidas de manera indirecta visualmente y mencionan por ejemplo, la arquitectura de los espacios educativos, la distribución jerárquica, la decoración tanto en espacios generales, como en cada aula, los materiales didácticos, el porte o no de uniforme y tantos asuntos que se pueden evidenciar; lo que también lleva a pensar que no es tan adecuado el término oculto, sino mejor implícito, pues realmente es algo que se puede ver con facilidad si se busca, si se analiza. A diferencia de un currículo nulo, que es aquel que por alguna razón cuestionable, se excluye, se margina de la educación; y ambos, el implícito y el nulo demuestran unos intereses.

Con la integración de estos nuevos discursos, el currículo deja de ser solo un producto, una intención, la planeación, el documento, o algo teórico e incluye la realidad, la práctica, la implementación, abarca todo un proceso. Gimeno (2010) dedica un apartado en su texto que titula, *El curriculum se reconoce en el proceso de su desarrollo*; en el identifica 5 fases y dice: “Esta propuesta procesual y descentralizadora del curriculum, propone una visión de este como algo que pasa de ser un plan hasta convertirse en prácticas pedagógicas” (p. 34). El currículo entonces, es proceso y praxis, no es solo teórico sino que su teoría es aplicada, y en su aplicación modificada; es un plan escrito, pero también la actividad de desarrollarlo, y como dice el refrán, del dicho al hecho, hay mucho trecho, entonces el desarrollo puede no ser idéntico. Ambas partes del proceso, del plan a la práctica pedagógica son importantes y tienen correspondencia; están conformadas por el proyecto educativo, es decir, el texto curricular oficial, luego éste es tomado e interpretado por profesores para después ejecutarlo con sus destinatarios y en su contexto

particular. Este currículo aplicado va a tener unos efectos que ya no son necesariamente los objetivos o propósitos intencionados, sino los efectos subjetivos reales, los logrados. Finalmente se comprueban los efectos que son susceptibles de comprobación, reconociendo que hay experiencias de aprendizaje no evaluables y que también son importantes.

En definitiva, siendo conscientes que se podría hablar y escribir demasiado acerca del currículo, de hecho así se ha hecho en el campo curricular, nos quedaremos con las pequeñas luces que hemos expresado sobre el currículo; hemos pasado por algunos componentes y otros ni siquiera los hemos mencionado, vale la pena para terminar, aunque sea insinuarlos; están los propósitos, los contenidos, la secuenciación, la metodología, la competencia profesional de quién enseña, su formación y todas las reflexiones que se pueden dar sobre este; también las características de los estudiantes, y las variables que influyen en su educación, como la economía de la familia, el nivel de estudio de los padres, etc., se puede hablar de los recursos y de la evaluación, de aquello que es comprobable y aquellos efectos que no, aquellos que son intencionados y la existencias de los que no, pues como pasa muchas veces con medicamentos que se crean para cierta enfermedad y resultan teniendo otros beneficios o efectos adversos que no fueron previsto, así sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En conclusión, se busca seguir construyendo y reconstruyendo el currículo, para hacerlo más democrático, más participativo, diverso, libre, general, multidiscursivo, emancipador, más abierto e inclusivo, valgan las redundancias. El currículo es una herramienta para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa; y así analizarla, criticarla y mejorarla.

Metodología

Enfoque

El enfoque acorde a este proyecto de investigación es el cualitativo; puesto que este, rescata el mundo de la interioridad de los actores sociales, su experiencia, en sus relaciones con el contexto y con otros actores sociales; desentraña las lógicas, prácticas, percepciones, emociones, vivencias, modos de vida, opiniones, visiones y significados; objetivos que demandan una metodología cualitativa. Los estudios de orden cualitativo tienden a comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción, es visto a partir de múltiples lógicas presentes en los diversos y heterogéneos actores sociales, y por tanto desde sus aspectos particulares, su subjetividad y rescatando la interioridad (valores, formas de ser, ideas, pensamientos, sentimientos y motivos internos) de los protagonistas, trabajando con la palabra, el argumento y el consenso. Además es este el que permite estar próximos al mundo empírico, al cotidiano, al real y asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente siente, dice o hace (Galeano, M. 2004).

Método

Historias de vida. Relatos biográficos cruzados

En cuanto a la investigación cualitativa, se puede decir que contar historias de vida es un método acertado, especialmente para abordar temas sociales, más aún aquellos que son experimentados por poblaciones consideradas minoritarias, ya que son estas personas las que realmente pueden expresar la realidad de lo que atraviesan (Núñez, 2023). Además, este es el método que según Molano (2009) permite “una comprensión más real y más popular de los fenómenos sociales” (p. 494).

A su vez, Chárriez (2012) explica que uno de los métodos de investigación cualitativa que ayuda a describir la dinámica del comportamiento humano es el biográfico, el cual se materializa en la historia de vida. Y citando a Mckernan (1999) identifica tres tipos de historias de vida, que

son las completas, temáticas y editadas; para el caso de este proyecto, es temática, ya que en este tipo se enfoca la investigación a un tema, asunto o periodo de la vida del sujeto.

Pujadas (2002), en su libro sobre el uso de las historias de vida, nos habla de algunas de las principales ventajas que tiene este método, entre ellas esta, que nos introduce en el universo de las relaciones sociales primarias, puesto que a través del relato de vida podemos desplazar fácilmente nuestro foco de análisis hacia las relaciones familiares, hacia las pautas de formación y funcionamiento de las relaciones de sociabilidad, o hacia las relaciones entre compañeros; también que nos da respuesta a todas las eventuales preguntas que pudiéramos formular a través de una encuesta, entrevista o cualquier otra técnica de campo, con la excepción de la observación participante en la mayoría de los casos; Además de que en la etapa de publicación de los resultados de una investigación, la historia de vida es la mejor ilustración para que el lector pueda acceder empáticamente a las características del universo estudiado.

Así mismo, Pujadas (2002) nos dice que existen varias elaboraciones posibles del material biográfico, va depender entonces, de las características del propio material, del tipo de problemática planteada y del tipo de universo estudiado; así por ejemplo están las historias de vida como los estudios de caso único o la técnica de los relatos biográficos múltiples, en la que está la modalidad de relatos biográficos paralelos y la que mejor se acomoda a las características de esta investigación, que son los relatos biográficos cruzados; cuya idea central de procedimiento consiste en hacer converger los relatos de experiencias personales hacia un punto central de interés, o como se había mencionado, hacia un tema común, del que todos los sujetos han sido a la vez protagonistas y observadores externos; varios pueden ser los fenómenos, entre ellos el cambio social aldeano, la experiencia migratoria o la construcción de un barrio periférico.

Continuando con el libro de Pujadas (2002), en cuanto a la elaboración de una historia de vida, se presenta un procedimiento general; las indicaciones realizadas sobre las primeras etapas de encuesta y análisis son comunes para otro tipo de investigaciones. No obstante el uso de relatos biográficos se muestra más adecuado es para analizar procesos de desajuste, crisis individual y colectiva que presuponen modificaciones significativas.

Tal vez los temas más destacados serían los procesos migratorios y los procesos de marginalización; el rasgo común que une ambos tópicos es que tratan de analizar poblaciones e individuos que se encuentran en el tránsito de una categoría social a otra, de un marco social a otro; en el caso de la migración por ejemplo, y en mayor medida cuando es internacional, se

produce un desajuste importante, a nivel individual, familiar o de barrio, lo que implica un “estar al margen” y pertenecer a una categoría social liminal: ya que el marginado “esta” físicamente en un medio social, pero es rechazado por este, mientras el inmigrado es un “extranjero”, un cuerpo extraño que sólo conseguirá “naturalizarse” después de un largo proceso de adquisición de los patrones sociales de conducta que la sociedad receptora a estandarizado, según explica Pujadas (2002). Y aunque lamentablemente es la forma en la que muchas veces se ve al inmigrante; es una visión que se debe transformar, para que además ese proceso de “naturalizarse”, no tenga que obligar al migrante a negar sus orígenes, practicas, costumbres, y cultura en general; por el contrario podría ser acogida como una oportunidad de enriquecimiento intercultural.

Atendiendo a algunos asuntos procedimentales destacables que presenta Pujadas (2002), está el disponer convenientemente el registro de las transcripciones, separadas por algunos criterios, en primer lugar un registro original, y luego pueden hacerse registros cronológicos, de personas o temáticos, que serán útiles para la etapa de análisis e interpretación; esta última es la más directamente dependiente de las características de cada investigación; uno de los tipos de explotación analítica, es el análisis del discurso en tratamientos cualitativos, para el cuál una de las técnicas más usadas es el análisis de contenido, que consiste someramente en la realización de una descripción objetiva, sistemática y eventualmente cuantitativa de los contenidos extraídos de cualquier texto; además se encuentra el análisis tipológico, el cuantitativo, el método de ejemplificación, el constructivo, el estadístico, de los que se puede hacer un uso complementario.

Seguidamente, para la presentación y publicación de relatos biográficos, en la historia de vida se hace un trabajo de construcción textual cronológica o temáticamente; se ha de recoger, deconstruir, reconstruir y luego presentar. De manera especial se resalta que como la finalidad de todo científico social es comprender e interpretar; la presentación de una historia de vida debe incluir el análisis del texto, aunque lamentablemente en la mayoría de estas publicaciones no lo hacen (Pujadas, 2002).

Y para lo que algunos autores nombran como el sistema polifónico, que es el empleado en este trabajo, se realizan las historias de vida cruzadas de varias personas de un mismo entorno; pueden ser familiares, vecinos de un barrio o compañeros de una institución; para explicar a “varias voces” una misma historia. Estas voces entrecruzadas sirven para la validación de los hechos presentados, el contraste de pareceres, sacando a la luz las diferentes

percepciones y vivencias de los procesos, introduciendo además nuevos enfoques interpretativos sobre los mismos hechos (Pujadas, 2002).

Técnicas

Entrevista – docentes.

La entrevista estructurada, es diseñada para obtener respuestas a situaciones directas o telefónicas, entre el entrevistador y el encuestado. Emplea un guion de entrevista con el objetivo de asegurar que a todos los participantes se les hacen las preguntas de manera estandarizada, de igual modo y en el mismo orden. El contenido exacto de cada pregunta se establece de antemano y estas son presentadas en la misma forma a cada entrevistado (Monje, 2011).

En esta entrevista (Ver anexo # 1), se preguntó a los docentes, por esos aspectos curriculares y de clima escolar, como lo son las estrategias de la institución para la inclusión de los estudiantes venezolanos, por la transformación de su práctica curricular al respecto, por sus experiencias con ellos, por su observación de la convivencia o asuntos como la xenofobia, aculturación, facilidades o dificultades de esta población, beneficios que traen y propuestas para mejorar.

En lo que nos comparten los docentes se habla de flexibilización curricular y evaluativa; de la adecuación de estrategias por notorios desfases en las competencias; sentimientos encontrados y condolencia por la situación económica y obstáculos migratorios; charlas de manera amistosa; ocultamiento cultural quizás por sentirse de un país estigmatizado, dificultades de empleo, alimentación, salud, vivienda, en lo emocional, no tanto en lo educativo; se pide voluntad política para mejorar esta situación migratoria; y perciben poco aporte, por la frágil integración, son en sentido figurado una isla.

Taller

El taller es una técnica grupal, donde se construyen conocimientos, planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema, es un espacio en el cual cada persona puede aportar según sus capacidades, experiencias, sentires y particularidades. Para desarrollar el proceso, el tallerista funciona como un moderador que escucha atentamente, guía con preguntas y modera la palabra en el grupo (García et al., 2002).

Dicha técnica se realizó en dos veces, una con 7°1 y 7°4 y la otra con 7°2 y 7°3, así mismo con el grupo focal. Este se basó en la visualización de una película, llamada intensamente, que es un intento de explicar cómo funciona nuestra mente, los recuerdos, los sueños, las emociones, (que es uno de nuestros focos); además trata de una niña que se traslada de ciudad, y tiene que ingresar a un nuevo colegio, con todo el proceso que implica la llegada. Por último, se escribieron relatos sobre sus experiencias y sentimientos en el colegio colombiano, para luego conversar sobre ello. (Ver anexo # 2)

Algunas de esas experiencias que se expresaron son de dificultad para la adaptación; de presión por las materias que aquí son en mayor cantidad y más difíciles; de molestia por comentarios xenófobos como el veneco, comentarios de profesores de que los venezolanos vienen a molestar, o incluso niños diciendo que sus padres son ladrones, lo que ha causado tristeza. También se presenta tristeza y molestia porque solo ven lo malo de Venezuela y no lo bueno, por las burlas al llamar las cosas de diferente manera, por el acento, o por la comer comida de su país y demás asuntos xenofóbicos; sin embargo, se destaca que hay amigos que ayudan y comprenden; de igual manera se expresa la dificultad con los profesores por la forma de escribir en letra pegada, recibiendo comentarios de que la letra es fea o que no se entiende.

Grupo focal

Técnicamente, los grupos focales pueden ser definidos como entrevistas grupales o colectivas y que las más de las veces tienen como propósito conocer la opinión de un conjunto de personas sobre un tema o situación; estos tienen la capacidad de acceder a representaciones, significaciones, opiniones, posturas y experiencias (Benavides-Lara et al., 2022). Y se intenta que con el grupo focal se pueda preguntar de diferentes maneras.

El grupo focal estaba conformado por tres instrumentos (ver anexo # 3), en primer lugar un termómetro de xenofobia y filoxenia, que va desde neutro, hasta la violencia física, y su contraparte positiva, en que los estudiantes debían elegir el grado con el que se identificarán según su experiencia y expresarla.

Por ejemplo “Albol” elige el – 4, que es violencia verbal..., y expresa que cuando estaba más pequeña le hicieron bullying y una niña casi la corta con una navaja; y el -1, por los comentarios discriminatorios como “devuélvete a tu país” o “muertos de hambre”, entre otros. Es importante aclarar que en este ejercicio se eligieron diferentes “temperaturas”, positivas, negativas y en su mayoría neutras.

En segundo lugar se propuso un conversatorio, con preguntas sobre el clima escolar y el currículo: cómo perciben el ambiente en su cotidianidad, cómo se sienten, si hay motivación, respeto por sus diferencias y orgullo por la institución, si se siente que lo que aprenden es útil, si hay inclusión de Venezuela en los contenidos, cómo ha sido su desempeño académico, que opinan de las metodologías, si hay xenofobia en la enseñanza, aculturación, y por las diferencias de infraestructura.

Por último se planteó un árbol de problemas, donde la raíz, es la problemática, y se guio con la pregunta, ¿Qué ha sido lo más difícil de estar en un colegio de Colombia?, el tronco serían los efectos o consecuencias de esa problemática en los sentimientos de los estudiantes, y en las ramas, las alternativas o posibles soluciones, que se guio con la pregunta ¿Qué podría hacer la comunidad educativa, (compañeros, profesores, directivos...) para que las experiencias y sentimientos de los migrantes venezolanos fuese mejor?

“Lluvia” por ejemplo, pone como problemática la adaptación; en los efectos la frustración al no poder adaptarse tan rápido como quisiera, y como soluciones pone la orientación sobre el funcionamiento del colegio, las notas... cabe resaltar que además de la adaptación, otro de los problemas más recurrentes en este ejercicio fue el bullying.

Entrevista – estudiantes

Las entrevistas no estructuradas se realizan mediante conversaciones y en medios naturales. Su objetivo es captar la percepción del entrevistado, sin imponer la opinión del

investigador. Si bien el investigador, con base en el problema, los objetivos y las variables elabora las preguntas antes de realizar la entrevista, puede modificar el orden, la forma de encauzar las preguntas o hasta su formulación, para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio (Monje, 2011).

En estas entrevistas se buscó más, un acercamiento a la historia de vida de estos estudiantes, desde su vida en Venezuela, las razones de traslado, como fue su migración o el viaje como tal, en donde han vivido, como es su economía; para entrar de nuevo en asuntos como la facilidad para el ingreso al colegio, las relaciones con los compañeros, sus acciones o practicas dentro del colegio, aprendizajes significativos, la percepción de inclusión, y las cosas que le gustaría haber vivido de otra manera. (Ver anexo # 4)

Por mencionar algunas respuestas, hay diferentes causas de la migración, verbigracia la violencia, la salud, la economía; los recorridos fueron hechos en buses, en avión, caminando; y disponen de una economía actual que suple sus necesidades más básicas, aunque no con amplitud.

Consideraciones éticas

La población que participó en la investigación, compartiendo sus experiencias y sentimientos, fueron los estudiantes migrantes venezolanos, pues son ellos quienes tienen la experiencia de haber estudiado en un colegio en Venezuela, y luego estar en el sistema educativo colombiano; dichos estudiantes cursan en 2023 el grado séptimo en sus 4 diferentes grupos, en uno de ellos realicé mis prácticas como docente, y en los demás, el maestro cooperador también ejecuta su práctica educativa; fueron en total 28 estudiantes migrantes, que voluntariamente participaron en alguna de las técnicas propuestas. También se realizó una entrevista a los profesores de ciencias sociales de este grado en la institución.

Para cada uno de los estudiantes, se hizo uso de un consentimiento informado (Ver anexo # 5) con el fin de solicitar permiso a su acudiente, y que el estudiante, al que se le informó con anterioridad en que consiste la investigación, participe de las actividades, en las que a partir de diferentes técnicas como talleres, entrevistas, grupos focales desarrollados dentro de la institución, pueda expresar sus sentimientos y experiencia, en el colegio colombiano, a nivel de clima escolar y curricular. Se informa además que eventualmente, su voz será grabada y se tomarán algunas fotografías de sus productos escritos, esto solo para los fines de la investigación y respetando siempre su identidad, la confidencialidad, sus deseos, decisiones y libertad de participar o retirarse. Así pues, para proteger la identidad de los estudiantes, su nombre ha sido remplazado por un seudónimo, elegido por ellos, o en su defecto asignado.

Resultados

Migrantes Cruzados

Si la luna suave se desliza

Por cualquier cornisa

Sin permiso alguno

Por qué el mojado precisa

Comprobar con visas

Que no es de Neptuno.

Ricardo Arjona.

En las siguientes páginas se presenta una construcción textual, en la que convergen los relatos de las experiencias y sentimientos que los estudiantes migrantes protagonizan y observan. Se organiza temáticamente, con el foco en su experiencia migratoria; así, es posible encontrar apartados sobre su vida en Venezuela, las situaciones que los llevan a migrar, su llegada, acompañantes y condiciones en Colombia; su ingreso al colegio colombiano, con sus facilidades y dificultades, el descontento con su ubicación de grado, el choque de novedad, con las materias, el nivel de exigencia, los horarios, los profesores y sus formas, la comida, el uniforme, la infraestructura; y la complejidad de la relación con los otros, sus peleas y sus amigos, lo que callan y lo que les gritan, los que odian y los que ayudan; para finalizar con un poco de sus esperanzas y su futuro.

Estas, son las voces y las palabras de los estudiantes, que se entrecruzan, para explicar una misma historia; pero en cada voz se puede encontrar diferencia de expresión, de parecer, de punto de vista, de perspectiva, de enfoque, de acontecimientos, de gustos y disgustos; por ello es una manera acertada de acceder al mundo de la vida de los estudiantes participantes.

Allá, todos nos llevábamos bien, nadie odiaba a nadie, todos éramos amigos

Mont: Mi vida en Venezuela fue muy feliz, porque tenía a mi familia ahí, vivía con ellos, a veces salíamos al Ávila, que quedaba cerca, es una montaña de allá, pero también es cierto que me enfermaba mucho, muy seguido y tomaba bastantes medicamentos, más de los que tomaba aquí.

Albol: Ay si, para mí también fue súper feliz, porque obvio, es mi país y todo el mundo quiere su país.

Clark: Mi infancia si fue un poquito dura, porque lo que pasa es que mi mamá, como yo era hijo único, antes que nacieran mis hermanos, ella era muy exigente conmigo; además fui el primero que nació de la familia de mi mamá.

Pero bueno, yo vivía en un barrio, así de casas normales como aquí, pero allá mi mamá si me dejaba salir, todos los niños que vivíamos en ese barrio salíamos a la calle a jugar, y casi todas las casas de allá tienen patio, todas, y son grandes.

Mont: Yo allá vivía en una casa, que era de tres pisos, en el piso de abajo vivía mi abuela, en el de arriba un tío mío, y encima estábamos construyendo nosotros para vivir ahí arriba, pero dejamos de construir porque me enferme en el 2018, como 6 meses, y dure casi un mes en UCI, porque me dio Pseudomona, que es una bacteria que afecta a los pulmones, y me había contagiado porque me habían desentubado y dejaron el tubo ahí donde había una agua estancada y se metió ahí, y luego me lo pusieron otra vez.

Yo había ido al médico porque tenía mucho dolor de estómago, pero luego me cambiaban a cada rato el diagnóstico, además como yo tengo Drepanocitosis, me contagio muy rápido y me pusieron junto a otras personas que ya estaban contagiadas. En una ocasión me tuvieron que hacer una transfusión, porque se me bajó la hemoglobina, porque yo andaba molesto en la UCI, porque no podía ver a mi mamá ni nada, y luego se iba la luz, y siempre que me despertaba, en la ventana de atrás, eso tiene un cristal negro, entonces yo pensaba que siempre era de noche, entonces me estaba empezando a volver loco, porque siempre que me despertaba era de noche; las enfermeras lo trataban a uno mal, a cada rato se moría gente al lado mío, luego se iba la luz y no podía orinar porque yo tenía una sonda y me estaban doliendo bastante los riñones, y entonces en la transfusión me dio hepatitis C; una enfermedad que más que todo es de

transmisión sexual, es de sangre con sangre, pero como a mí me transfundieron, la sangre del donador se juntó con la mía, y él tenía hepatitis c.

Después de ese tiempo en la UCI, fui como dos meses al colegio, pero iba en silla de ruedas, porque no podía caminar bien, y antes de eso iba normal, a veces me enfermaba por el frío; iba al colegio caminando y me venía caminando, entonces allá me daba clase una profesora que nos daba desde primer grado; sino que nosotros veíamos tres materias, proyecto, matemáticas y lengua; ya me vine cuando estaba en tercer grado, pase a cuarto, pero me hicieron repetir aquí.

Albol: Yo vivía en Zulia, y en el barrio uno conocía a todo mundo. El colegio yo te había contado, que era súper bueno, tenía hasta piscina, clases de natación de todo, y era privado. Bueno en el preescolar que yo estudiaba era al frente de mi casa, pero me llevaban y me traían; y de ahí me cambiaron a otro privado; mi mami no quería que estudiáramos en un colegio público, pero después ya no teníamos como pagarlo, y me toco uno público, después de cuatro años de estar en privado, uno en público y luego me vine pa este chicharrón.

Mont: Allá en el colegio, todos nos llevábamos bien, nadie odiaba a nadie, todos éramos amigos, y en el preescolar donde yo estuve también, porque allá casi no peleábamos, había veces que peleaban pero muy poquitas.

Clark: El colegio si, allá iba excelente en el colegio, hasta sabia escribir corrido, pero se me olvido; allá escriben muy bonito, de hecho tenemos una clase que se llama ortografía, algo así, donde te ponen en un cuaderno a escribir y escribir bastante; yo escribo feo porque se me olvido como escribía, cuando me fui para república dominicana, allá perdí un año, porque no pude estudiar.

Yo, bueno, nací en Venezuela y cuando tenía como 5 años, me fui para república dominicana, estuve como dos años, como hasta los 7, cuando llegamos del viaje que era largo, no había cupos y nos regresamos en navidad básicamente a Venezuela otra vez, y después de la navidad, de unos 3 – 4 meses, salimos para Colombia.

Allá la cosa estaba muy dura

Clark: Allá la cosa estaba muy dura, mi mamá a veces se pone hablar conmigo; mi mamá así cuando yo estaba chiquito, mi mamá si ha cambiado mucho, ahora cuando soy el hijo mayor,

no es que me presten la mayor atención del mundo, ni yo esté al lado de mi mamá, pero si a veces me siento a hablar con mi mamá y me habla de eso, entonces yo le pregunto; y me dice que nos vinimos porque, es que allá la situación estaba... de hecho una vez cuando yo estaba chiquito, cuatro años que tenía, nosotros teníamos una casa; y la tía mía en estados unidos nos mandaba de todo, teníamos dos cuartos, televisión, Xbox, dos Tablet, la casa grandota; y resulta que arriba, ni mi papá, ni mi mamá sabían, vivían unos de un cartel allá, unos malandros, entonces un día que llego la policía, eso allá arriba se mataron a tiros, entonces cuando bajaron; a mi papá lo metieron preso 3 días, la policía, pensando que era de los de arriba; y de paso la policía era corrupta porque nos quitaron todo lo de la casa, rompieron las camas, se llevaron los televisores, todo, y los policías amenazaron a mi papá diciendo que si decía algo lo iban a matar, y allá si te dicen y tú haces, te matan enseguida, entonces esa fue una de las razones.

Albol: Si, la economía estaba muy mala, ya no comíamos, solo había comida para mi hermanita pequeña, y ya, por eso nos vinimos.

Mont: Nosotros, de allá salimos porque casi la salud no es buena, se iba mucho la luz y como yo estaba entubado me podía morir, entonces salimos por eso; y ahorita este año fue que ya me tome el tratamiento, fueron 84 días y ya me cure de la hepatitis C.

Albol: ¡Ay! ese viaje fue horrible, nos vinimos en bus, nos engañaron, nos robaron plata, nos dejaron en un terminal chiquito; éramos como doce, con mis tíos, mis primos, y a todos nos tocó dormir ahí en el terminal.

En Venezuela se quedó mi tío, mi abuela cuando estaba, mi primo, de los que estaban ahí cerquita, y ya los conocidos míos. Los únicos que quedan allá son la madrastra de mis primos, mi tío y el hermano y ya, algunos están en barranquilla porque tienen familiares.

Clark: Yo, me fui para República Dominicana, en avión y de vuelta creo que fue una parte en autobús y luego llegamos a una parte a la que mi tío de Venezuela viajó hasta esa parte a buscarnos en carro, y nos fuimos en carro hasta allá; y de Venezuela a Colombia, creo que fue en autobús, pero de hecho casi ni llegamos aquí, porque nos tuvimos que bajar y subir casi 6 veces en los autobuses, y llegando a una zona que el conductor no aparecía, nos tuvimos que quedar despiertos, cómo hasta que hora, literal amanecí, un día completo, fue demasiado horrible, eso fue horrible, nos demoramos como tres días, nos bajamos de un bus y nos teníamos que subir a otro y otro y así. Estaba viajando con mi mamá, mi papá y mis dos hermanos.

Mont: Aquí en Colombia estoy con mi papá, mi mamá y mi hermano; mi abuela se quedó allá con mi abuelo; una tía que es hermana de mi mamá se fue a Ecuador y luego se llevó a un primo que yo tengo, que vivía con nosotros porque la mamá casi no lo quiere, también se lo llevo pa Ecuador, y mi abuela quedo allá sola en estos meses con mi abuelo. Entonces allá tuvimos unos problemas porque el tío que yo tengo, que construyo la casa arriba de mi abuela, cuando mi abuela vino para acá en diciembre, se metió y se robó los papeles de la casa; ya habíamos tenido problemas con él, entonces nos íbamos a traer a mi abuela, pero esta con esos problemas, porque ya le dijo a un juez y tiene los papales, que se quiere quedar las tres casas; y mi abuelo no sé, porque ha tenido muchos problemas con mi mamá porque él vive tomando.

Albol: En mi infancia, le cuento que una vez se metieron a robar a la casa, y nos mamamos un susto porque estábamos solas, mis hermanas y yo; era un amigo y nos iba a robar igual, pero llegó mi papá y le partió la cabeza.

Y mi abuela murió. Mi primita que vive conmigo, vivía con ella, ella la cuidaba, porque el papá como es hombre y tiene puros hermanos, mi mamá la dejo con la abuela, porque la que era mi tía política, la abandonó, a ella y al hermanito; entonces a ella la quedo cuidando mi abuela, cuando ella tenía como 3 años y el hermano 10; y después que mi abuela murió mi primita queda con la madrastra, pero ella la trataba mal, mi mami se enteró que a ella la trataban como mal y eso, entonces fue pa Venezuela, y nos la trajimos.

Mont: Ah, mi papá se vino primero, y luego vinimos nosotros tres en avión; estábamos en un apartamento chiquito, luego nos mudamos al frente a una casa más grande, y luego allá, los dueños nos estaban corriendo porque iban a construir algo encima de esa casa, entonces nos mudamos para acá cerca, allí arriba en campo Valdez, y ese barrio es tranquilo, hay un policía que vive a dos casas debajo de nosotros, muy tranquilo, casi no hay drogas ahí, no como en la otra casa, que a cada rato pasaba gente por ahí de noche; en esta casa estamos tranquilos.

Clark: Aquí si hay gente que consume drogas, porque por Kennedy, el barrio donde yo vivo, tu pasas y están todos ahí; pero en Venezuela no es que no haya gente que lo haga, pero no lo hacen en público, ni delante de las personas, entonces en Venezuela no se ve mucho eso.

De hecho la otra vez creo que fue, uno les pasa por al lado, le dicen cosas a uno pero normal y ya; la última vez que yo pasé por ahí a hacer un mandado a mi mamá, la policía los metió presos, pero en el barrio no roban, es tranquilo, los vecinos si se ponen a pelear a veces,

no es muy fuerte, solamente dicen que no sé qué, “porque pusiste la moto ahí, que no puedo sacar tal cosa de la casa”, cosas así

Y bueno yo aquí vivo con mi abuela, mi papá, mi mamá y mis hermanos, porque mi tía y mis otros tíos están en Bogotá; cuando llegamos, estaba ya mi abuelo y mi tía, luego llegamos nosotros, luego llegó mis otras tías y mi abuela, llegamos a la casa de ellos y después nos mudamos; allá viví en 5 partes como en cuatro años, después de Bogotá, Medellín, dos años por ahí y he estado en diferentes barrios, he estado en Moravia Aranjuez, por el centro y acá en Kennedy, también en una casa que está más abajo, esa fue la que me gusto más, porque esa casa era grande, tenía una sala grandísima, era alta y tenía bastantes ventanas que entraba el viento, en la de ahora también hay ventanas, tiene una ventana grande que entra el viento.

Albol: Yo vivo en Moravia, por el centro cultural, ese barrio es un mojón, porque la gente hace mucha bulla y no deja dormir.

Clark: Primero yo estuve en Bogotá, después me vine para acá porque mi papá trabaja en una empresa, entonces la empresa lo mandó para acá, y eso porque mi papá es técnico en refrigeración; mi papá está trabajando de técnico en refrigeración, y no nos hace falta nada, nada más creo que hace falta en la casa, nada, estamos bien, tenemos todo; la mayoría de veces que llega mi papá a los países consigue trabajo, porque siempre se busca mucho técnico en refrigeraciones, técnico en electricidad, técnicos así, entonces mi papá si consigue trabajo fácil; pero si, mi papá siempre trabaja mucho, mi papá trabaja particulares y trabaja en el trabajo de él; él se fue de la empresa, entonces, él tiene una moto, entonces lo que empezó a hacer él, es que lo contrataron en una compraventa de lavadoras y cosas así, y él ahí arregla esas lavadoras con garantía a los clientes, y cuando termina ese trabajo él tiene la moto, entonces cuando no está haciendo nada, hace trabajos particulares; solo al día, si le va bien y tiene mucho trabajo, se puede estar haciendo 300 mil pesos, sino se puede ganar 180, 120 al día.

Albol: Yo soy rica que te pasa, no mentiras, a nosotros nos va bien, comemos, no nos falta la comida ni nada; mi papá y mi mamá trabajan juntos, mi papá en una fábrica de muebles, y ella los vende.

Mont: A nosotros maso menos, porque mi papá primero trabajaba en un restaurante, que queda por allá arribota, luego en la pandemia al restaurante le fue mal, y se tuvo que buscar otro trabajo; entonces entro a un trabajo que es cuidando abuelos y ahí si le pagaban bien, pero como era pandemia tenía que quedarse 15 días allá y 15 días aquí en la casa; entonces luego que

termino la pandemia él se fue y busco otro trabajo, y consiguió trabajo en Frisby de la playa y ahora trabaja ahí. Y mi mamá ha tenido muchos trabajos, porque ella ha trabajado en distribución de dietas, pero allá había muy pocos y los trataban mal, entonces trabajaban 3 para cocinarle a mil pacientes y luego le pagaban mal, y de paso en las noches solo era una persona; intentaron demandar, ahí no se pudo y busco otro trabajo; luego en el otro trabajo pasó casi lo mismo, cuando ella llegó se fue yendo gente y se tuvo que cambiar de trabajo otra vez; ella se había quemado con uno de esos carros que llevan, porque esos carros son muy pesados y calientes, entonces la había rosado y se quemó un pedazo, y cuando se incapacita, no le querían pagar la incapacidad, entonces consiguió un trabajo en un colegio y ahí está ahorita, le está yendo bien pero casi no le pagan bastante y ahorita viene navidad entonces se queda sin trabajo, aunque ella dijo que intentaría buscar trabajo en navidad.

Y ya pues bien, mi papá tiene varias deudas, pero él las va pagando ahí, y comida a veces que se nos acaba, pero ya es faltando como dos días para que les paguen.

Si me he sentido un poquito frustrada, porque yo conozco niñas de 15, que ahorita están en 10º

Clark: Para entrar a estudiar, en el otro colegio, el de sexto fue fácil, pero cuando estaba en 5to, en Bogotá, no fue fácil, porque era un colegio complicado de entrar, era un muy buen colegio, al final si entré al colegio, me iban a hacer pruebas pero no me las hicieron, entré al colegio pasé 3ro, 4to y 5to, y ya luego aquí en Medellín 6to, y 7mo que lo voy a pasar ahorita; y para entrar aquí, no me costó.

Luvia: Cuando yo llegué no conseguí colegio, sino que yo tengo un hermano, entonces mi mamá quería que él y yo estudiáramos en el mismo colegio, entonces buscamos por bastantes colegios, nos mandaron pa acá, me inscribí en septiembre por ahí, porque no conseguí colegio, porque o sea, si conseguíamos era pa mi grado, no para el de mi hermano. Entonces mi mamá decía que yo debía estar en 5to y me volvieron a pasar a 4to, o sea yo pasaba pa 5to y me pasaron pa 4to, sino estuviera en octavo o noveno, uno de los dos; y también si me he sentido un poquito frustrada porque yo conozco niñas de 15, que ahorita están en 10º, o sea yo ya el otro año cumplo 15 y voy a estar en 8º, entonces sí, o sea, yo voy muy atrasada, en mi perspectiva, voy muy atrasada, porque yo he conocido personas 15 decimo y 16 ya salen.

Abi: Bueno yo soy de Venezuela, estuve en Perú y luego Colombia; yo estudié en Perú 5to y 6to, cierto, entonces cuando llegué ya yo me había graduado de 6to, e iba para 7mo. Bueno, entonces mi mamá no me conseguía colegio, entonces me dijeron que a “juro a juró” (Necesariamente, forzosamente, o por obligación) tenía que repetir 6to, yo ahorita debería estar estudiando octavo e ir para noveno.

Mor: Ya espérate, espérate, hay una vaina ahí que me quedo como dudosa, tú me estás diciendo que de octavo a noveno ibas a pasar dónde, ¿en Venezuela?

Abi: No, acá.

Mor: Ah, eso le pasa por burra.

Abi: A usted también la pusieron a repetir.

Mor: No, pero no fue por burra, fue porque mi mamá quiso.

Abi: No, yo fue porque eso, me obligaron.

Mor: Ah ya, mi mamá me metió de 8vo a 6to, y tuve que repetir sexto.

Lak: ¡Eh!, yo no he perdido años, mi mamá me coloco a repetir cuarto, que pa que aprendiera más, que no sé qué.

Sielo: Yo no he perdió años, pero a mí me bajaron uno, yo venía de 5to y me bajaron a cuarto.

Anny: Yo no perdí ninguno, yo cuando llegué aquí a mí me querían poner a repetir segundo grado, pero mi mamá... es que mi mamá tiene un carácter muy fuerte, entonces pa que mi mamá no se pusiera a pelear ahí con el coordinador, el coordinador me puso en el grado que yo iba.

Keka: Si yo llego a perder un año, mi mamá me hecha de la casa.

Albol: Bueno yo.

Keka: ¿Cuántos años ha perdido?

Albol: Estuve en Venezuela, me pusieron a repetir cuarto, pase a 5to, perdí 5to, pase a 6to, perdí 6to y ya 7mo, y ahora este año que no lo voy a perder.

Pint: ¡Uy!, usted perdió 5to.

Keka: Amiga va salir de 22 años.

Albol: No, el otro año me meto en aceleración y ya de ahí 10 y 11, pero 10 y 11 si lo voy a hacer solo, y ya octavo y noveno sí; es que yo me quiero meter a octavo y noveno, pa adelantar los dos años que yo perdí, porque el cuarto no se cuenta, porque como yo estaba en Venezuela, siempre le bajan un año a uno.

Mont: Eso no me gusta.

Pint: Uno esforzándose allá, pa pasar el año y aquí se lo bajan.

Mont: A mí me dicen que porque estoy en séptimo si tengo 13 años, y a mí me hicieron repetir cuarto cuando vine aquí.

Keka: ¡Ajá!, verdad, a mí también me hicieron repetir cuarto.

Mont: Y de paso aquí es muy complicado, porque o tenemos que repetir o traer unos papeles especiales que no sé qué.

Keka: Hasta la firma del alcalde.

Maradona: A mí me hicieron perder dos años.

Albol: Pero es que dicen que eso lo hacen repetir porque la...

Mont: Dizque pa ver si saben.

Albol: Porque supuestamente aquí el nivel es más avanzado y allá es menos, pero allá, a mí me parece que uno aprende más que aquí, hay más paciencia, y aunque son poquitas materias, más que todo matemáticas; y explican muy bien.

Cuándo estaba allá en cuarto grado, nos enseñaban las tablas de multiplicar, todos los años nos las ponían a repasar; y aquí yo soy muy aplicada y todo lo hago, así que nada se me hace difícil. Al principio, o sea estaba en cuarto, nada más se me dificultó español, porque no entendía mucho los verbos.

Keka: Pero usted ha perdido un poco de años.

Albol: Pero yo los he perdido por pereza, pero no se me dificultó.

Lluvia: Yo en desempeño académico he sido buena, sino que en cuarto no era tan buena, porque no entendía nada, o sea, a mí me pusieron un pocotón de materias encima, yo no sabía,

yo apenas conocía sociales, matemáticas, ciencias naturales y educación física, esas cuatro que me daban, y aquí son el doble, entonces, yo me quedo, o sea, me decían esto y esto, yo qué hago, cómo así; pero fue en 5to que me adapte y ya soy, he sido el primer lugar desde 5to.

Maradona: En Venezuela cuántas materias hay ¿12?

Albol: Cuales 12.

Maradona: ¿Cuántas son?

Keka: Son como 6, acá son 16.

Albol: Acá son 17.

Keka: Maluco.

Albol: A mí me parece muy raro, porque sacan dizque speaking e inglés; en ingles podrían dar lo mismo, porque uno es pa hablar inglés y el otro pronunciar.

Y mira, aquí hay matemáticas, matemáticas operativas, geometría, estadística y razonamiento.

Mont: El profesor de matemáticas da artística, el de artística da ética y el de ética da su vida privada, es lo único que habla.

Keka: Porque pasa como inglés y speaking, son iguales, y ética es como español. Yo creo que nada más deberían dar español, matemáticas, sociales, inglés y ya.

Mont: Biología, química, y bueno educación física pa no engordar.

Albol: ¡Jum! esas cosas que nos pone By, nos pone a correr, ay no, me da hasta de todo, en ese tiempo no iba al gym y casi me desmayó ahí.

Pint: Solo correr, solo correr, todos los años lo mismo.

Mont: 5 vueltas a la cancha y luego 5 corriendo.

Mor: Y si, matemáticas parece artística.

Abi: Que el leoncito bebe, el rompecabezas, el teselado.

Lluvia: Pero nosotros no tenemos salón de artística, no nos dan artística.

Mor: Pero el de matemáticas ya se pasa.

Mont: Si, que hagan un dibujo, que recuerden la carpeta, que una actividad que no sé qué; nos mandó hacer una actividad sobre la maqueta del FIFA del 2010, y que teníamos que pintar eso según los resultandos que nos daban unas operaciones, eso si esta como relacionado, pero esos dibujos que pone a veces.

Keka: Parece más artística.

Mont: Muchas cosas ahí, mucha cosas dibujando; sino le pasa margen se molesta, si se sale del margen se molesta, sino le pintan el dibujo se molesta.

Keka: Yo soy mera bruta pa matemáticas, he perdido los tres periodos de razonamiento; yo no le entiendo ni papa a W. porque no sabe explicar, explica una sola vez y ya.

Albol: Y al siguiente día examen.

Keka: Todas las semanas examen.

Albol: Yo también el año pasado perdí en todos los periodos razonamiento, y este año el primero, el segundo y ya.

Mont: El de razonamiento explica cosas muy complicadas, y unos le entienden y los que no X, y de paso cuando hace examen dice: "los 5 primeros que entreguen les pongo 5".

Albol: Pero es que si tú le dices que no entendiste algo, él te vuelve a explicar.

Monte: Dice, "ah no, no presto atención", y uno no puede ni ver la hora porque dice que está pasterleando.

Pint: Y les califica apenas a los primeros 5, si todos los hacen, le califica nada más a los primeros 5.

Lluvia: Yo entiendo con él, yo con W. él me explica y yo, me pone un ejercicio y yo me lo sé ya, no es necesario ni repasar el cuaderno ni nada de eso, yo pa los exámenes de él, no estudio.

Abi: Explica muy bien, yo no entiendo porque saco 5 en el cuaderno y cuando voy a hacer un examen no.

Lluvia: Él explica muy bien y J. también, pero P. casi no.

Abi: Pero P. no.

Didy: Yo a la profe P. le entiendo muy bien.

Albol: Con el profesor que uno si entiende es con B, él te explica bien y te hace apréndete todo pa que se lo digas.

Keka: Ese profesor es muy bueno, es el director de grupo de nosotros.

Albol: A mí me cae muy bien pa que, porque él es como que te molesta así por joder, es como chistoso.

Keka: Si, eso sí.

Lluvia: Aburrido que manden tarea, y que no sea aburrido.

Abi: Que sea divertido y que...

Lluvia: Porque como B. nos hecha vaina, o sea nos jode, o sea así como que, mama gallo.

Abi: Es cómico.

Mor: A ustedes, porque a mí me tiene en la mala.

Pint: De Venezuela, solo V. nos ha enseñado algo.

Mont: V. porque da sociales, y en español a veces; a veces, por ejemplo y otras porque hay estudiantes venezolanos.

Pint: El profesor de sociales nos puso a hacer una cosa de Venezuela, pero yo creo que es porque en la historia esa estaba Venezuela, en la Nueva Granada.

Lluvia: Bueno A. que es nuestra directora de grupo, ella a veces en la clase de ética, como son muy desordenados, entonces nos pone como cositas así tipo paz, meditación, espiritual.

Abi: ¡Ajá!, por ejemplo ella cuando toca esa, nos pone así como que muchachos traigan agua, una toalla, nos hace relajar pues.

Mor: ¡No, no, no! es que lo malo mío es que yo me quedo dormida, y ella me regaña; ella una vez nos hizo una cosita, que nosotros teníamos que acostarnos en el suelo, y yo me dormí.

Abi: Nos dormimos como 3.

Una profesora que casi no me gusta es P. ella es muy exigente, tú le haces algo, y por más bonito que este, para ella no es suficiente.

Lluvia: Es que mira, ella tiene una carpeta del año pasado, entonces mira, nosotros hicimos un examen, cierto, entonces o sea, yo digo que respondimos bien las cosas, le hicimos los dibujos, le hicimos todo, pero nos puso 3.5. Sino que ella tiene una carpeta de una alumna del año pasado, que o sea tiene todo bueno, y ella dice que tiene que ser igualmente el de la carpeta que ella tiene o mejor; pero tampoco.

Didy: A mí si me gusta, porque ella pone muchas actividades así, operaciones.

Mor: ¡Ay! a mí me parece artística.

Abi: Es que literal, vea la carpeta.

Mont: Por mí parte me ha ido muy bien académicamente, porque yo me grabo todo lo que aprendo y cuando aprendo casi no se me olvida; al principio si un poquito durito porque no conocía las materias, y a mí no me daban ingles en Venezuela y aquí si lo daban, entonces se me dificulto un poquito, pero después fue fácil.

Clark: Ah sí, eso sí, si fue un poquito duro cuando entre a 3ro, si tuve que recuperar porque fue más difícil, porque habían más materias, y me generaban presión, y bueno, pero ya después de tercero, ya me acostumbre y ya.

Sielo: Yo estaba asustada porque empezamos a estudiar cosas que nunca me habían enseñado.

Mont: Bueno si, las materias como son distintas de aquí que allá, hay muchas que me gustan, otras que casi no; me gustan las de razonamiento lógico, hay veces las de biología, física, pero el profesor se retiró y casi no tuvimos clase con él.

Clark: A mí me ha gustado ciencias naturales, porque la profesora le enseña a todo el salón a tener orden en el cuaderno, entonces tú tienes el cuaderno bien bonito, así coloreado, con dibujitos, y todo pegado así.

Albol: A mí, que aprendí a no tener pánico escénico, porque muchos profesores me ponían a hablar, y yo cuando hablo en público; yo te voy a ser muy sincera, yo puedo cantar en

público, gritar a todo el mundo y a mí eso no me da pena, pero hablar, una maqueta o algo, me pongo a llorar, me pongo muy nerviosa, pero como me ponían a hacer eso; aunque todavía tengo un poquito, pero ahí vamos.

Mont: Este, a mí me ha ido bien porque los profesores dicen que como soy de Venezuela, soy muy inteligente, que escribo bonito, que presto atención que da buen ejemplo que no sé qué.

Keka: No eso, a mí no.

Mont: A mí me dicen que como soy de Venezuela, es muy inteligente, que escriben bonito, que si prestan atención, y si vieran los estudiantes allá, escribimos todo feo, solo que ellos lo ven bonito.

Keka: Yo escribo asqueroso.

Mont: Si yo escribiera bonito, con letra cursiva nadie me entiende.

Pint: Yo escribía así corrido como Albol, pero la profesora de español E. ella una vez me bajo la nota que porque yo escribía así; el periodo de ella lo perdí prácticamente.

Mont: Y también muchos profesores y alumnos se quejan de mi letra y dicen que no la entienden, que es fea y yo me acostumbre a escribir así y ya se me hace muy difícil cambiar la letra.

Maradona: Bueno, yo tampoco he perdido años.

Pint: Yo sí, perdí dos años, perdí 6to y 7mo, porque no hice nada, me daba pereza y este año de pronto lo pierdo.

Albol: No es de pronto, él lo va perder.

Maradona: Por inglés, ¿con cuántas materias se pierde el año?

Keka: Con una

Mont: Si

Albol: No, el año pasado como que la rectora, como que dejo pasar a los estudiantes así, por ejemplo los de aceleración, no pueden perder, así sea por comité los pasan perdiendo todas las materias, porque aceleración no se pierde, pero este año está como no sé, más exigentes.

Lluvia: Sino que el año pasado con todas esas vainas, la mayoría de nuestro salón pasó así como...

Mor: Le regalaron el año.

Lluvia: ¡Ajá!, entonces que como, le vamos a regalar porque perdió 5 o 6 materias, porque así.

Mont: Yo creo que la única materia que uno puede pasar si la pierde es ed. Física.

Pint: Ah sí.

Albol: Y quién va perder educación física.

Mont: Alguien que no viene nunca.

Keka: A quién le toco grabarse haciendo ejercicio.

Pint: En la pandemia.

Mont: A mí me pasó en la pandemia también.

Albol: ¡Ay no!, cuando pedían esos videos así, ¡ay no!

Keka: Con uniforme y grabarse.

Mont: Y subirlo.

Albol: Y las video llamadas que se tenía que poner el uniforme, que prender cámara, que no sé qué, y uno todo dormido.

Mont: Yo me ponía solo la parte de arriba.

Keka: Yo en clases virtuales siempre tenía el micrófono y la cámara apagada, y si me preguntaban yo me hacía la boba.

Albol: Yo una vez en clase virtual, me quede dormida.

Anny: Será que puedo hablar; a mí me parece que pues aquí los colegios casi no tienen color, y en Venezuela si tenían color, pero allá, en mi colegio, o sea no enseñaban mucho, era muy fácil como pasar de un grado a otro, en cambio aquí el aprendizaje es más como se dice eso, ¡ay! se me olvidó la palabra.

Mor: ¡Ay! niña no le entendí.

Lluvia: Ella está diciendo que en Venezuela es más fácil pasar y acá no es tan fácil, y ahí si le...

Mor: ¡Ay no!

Lluvia: Espere que yo hable; y ahí si tiene razón porque en Venezuela no es que sea tan difícil pasar, porque pa mí, pasaba por joda.

Anny: Era muy fácil.

Abi: Yo allá sacaba puro 20 y 19, 20 y 19.

Mor: O sea que era A.

Abi: A es 20, B es 19.

Lluvia: A es 20 y 19, B 18, 17 y 16, y C era 15, 14 y 13 y ahí se seguía, yo siempre sacaba A y B.

Lak: Si, allá es del 1 al 20.

Abi: De letra y número, mira a, b, c y d es súper malísimo.

Lluvia: Allá en Venezuela califican así.

Mor: Yo, que iba a decir yo, se me olvidó, y todo porque Lluvia habla más que un loro; bueno otra cosa como dice Lak es que, ¿qué dices tú?

Lak: Que; yo estaba diciendo era...

Mor: Y también en Venezuela es fácil porque así tú pierdas 10 mil materias, con solo barrer el salón tu pasas.

Sielo: Ah no, en mi colegio no.

Lak: No, oigan.

Mor: Pues ahorita como está el sistema.

Lluvia: Ahorita sí, pero allá el colegio...

Mor: Ahora esta re fácil.

Lluvia: Allá, pues cuando yo estudié allá era, uno perdía una materia, “no, quédate en el grado, vuelves a hacerlo y ya”, y no había recuperaciones, allá no había recuperaciones, y como era solamente mitad de año, solamente hay un periodo; se da de enero a junio.

Anny: Lluvia, pero será en tu colegio, porque en el mío no era así.

Lluvia: De junio a julio era como descanso, y de julio a diciembre el grado siguiente.

Abi: ¡Ajá!

Anny: Ah no, en el mío no.

Didy: En el mío tampoco.

Lluvia: En el mío sí.

El primer día que conocí y vi el colegio, dije esto parece una cárcel, este colegio no tiene color, el uniforme me parecía feo

Lak: Yo cuándo llegue a Medellín estaba feliz porque iba a conocer nuevas personas, iba a conocer amigos en el colegio, estaba ansiosa de conocer Medellín, cuando llegue me fui a vivir a Campo Valdez; cuando llegue, al siguiente día, salimos a comprar cosas y a conocer, después empezamos las clases y el primer día que conocí y vi el colegio, dije esto parece una cárcel, este colegio no tiene color, el uniforme me parecía feo, los zapatos, pero después fue algo de lo que me fui acostumbrando.

Albol: Si verdad.

Mont: Literal, palos por allá afuera, cubriendo el perímetro del colegio.

En Venezuela, hay jardines, lo embellecen más.

Albol: Es que no es lo bonito, es que aparenta una cosa fea, como si uno lo trajeran aquí a estar encerrado y allá no.

Mont: Y lo peor de todo, la casita de allá de los celadores que se la pasan ahí cuidando la puerta como si fuera una cárcel, solo le falta las dos torres, y ahí apuntando.

Keka: En Venezuela, las paredes ahí arriba, tienen alambre y botellas partidas.

Mont: Una cárcel más bonita.

Keka: Al menos tiene colores, y allá como no sé; en los colegios hay mata de mango.

Mont: Mata de plátanos.

Keka: Eso es gente tirándole piedras pa bajar un mango.

Mont: Tiene más vida y más...

Albol: Si obvio, en Venezuela uno puede salir pa todos lados.

Mont: Hay más vida por dentro, no se escuchan gritos así extraños, todos están felices y también hay actividades extra escolares que hace el colegio.

Albol: Pero allá, ¡ay yo recuerdo! cuando yo estudiaba que me daban tizana, más bueno, es un vasito así que le meten frutas.

Mont: Salpicón.

Mor: En la infraestructura, si hay que mejorar un poquito sabe.

Lluvia: Porque está muy sucia; como el salón de la profesora A. ella es muy buena, y tiene ese salón tan bonito, está pintado de verde y tiene así como cosas pegadas, tiene plantas, esas plantas son muy lindas.

Abi: Llamativo.

Mor: Que le echen colorcito.

Lluvia: Yo pensaba que el día de las flores, pues el festival ese, yo pensé que iban a decorar el salón y no, nada.

Mor: Ah no, pero los salones de Venezuela son peor mami; cuando yo estudiaba sí.

Lluvia: Muy depende del colegio, porque donde estudiaba mi hermano que es un colegio militar, porque yo entré mucho a ese colegio, era así los salones eran más o menos chiquitos, pintaditos de verde como el color natural y con aire, pero los patios no eran como la gran cosa, el patio, las canchas y ya, o sea algo muy básico.

Donde yo estudié había un parquecito y dos canchas, ah no, habían tres canchas, porque en el patio grande habían dos canchas, una que no tenía techo y otra que tenía el techo así como pa no asolearse, y dentro había otra mini cancha, y afuera estaba el parquecito como pa los niños de kínder y al frente habían como sillitas para uno sentarse y hacer cosas.

Mor: ¿Lluvia ya?

Lluvia: Sí ¡ja, ja, ja!

Mor: Dónde yo estudiaba era; bueno yo estude en un colegio de monjas, y los jardines si los mantenían muy limpios, porque eran que si rosas y cosas así; pero yo siempre he sido rebelde, así que yo le machucaba las rosas; y si había cancha pero era pa las niñas como de 11, las que ya se iban a graduar, había como una cancha de militares y una piscina, pero obviamente a nosotras no nos dejaban meter ahí.

Lluvia: El colegio donde yo estudiaba, había una parte donde los profesores que tenían carro, metían su carro, y otra parte donde había jardín, que una vez nos llevaron a sembrar plantas; era grande, demasiado grande.

Abi: Yo desde chiquita he estudiado en un colegio privado cierto, y en todos los salones que estudié, tenían los salones decorados, con aire, llamativos.

Lluvia: Lo que no me gusta de aquí son los ventiladores, porque es que hace un calor hijuemadre y un pichiruche de esos, o sea una cosita, avienta solamente pa cierta parte, y allá en Venezuela teníamos nuestro aire acondicionado, el salón era cerrado, o sea si tenía ventanas pero no de abrir, pero tenía aire acondicionado, entonces así eran allá.

Albol: El baño de aquí una porquería.

Keka: No hay ni papel, no hay nada.

Mont: En el de los hombres, solo hay dos inodoros funcionando, además están cerrados, están todos rotos.

Albol: El colegio horrible porque todo está roto y parece una cárcel.

Lak: Ah no, es que la diferencia es muy grande.

Albol: A mí me parece una exageración que entremos a las 6:15.

Pint: Pues en Venezuela que yo fui este año, allá todos entran a las 8 y salen a las 12:30.

Albol: Es que en Venezuela no hay muchas materias como aquí.

Mont: Uno se acuesta como a las 10 de la noche, haciendo como 20 carteleras que mandan para el día siguiente, y luego dicen que porque uno viene así como todo dormido.

Maradona: Y con ese frio que hace, ¡uy parce!

Albol: Ah yo no tengo frio, yo me paro tempranísimo, y siento que hay frio, pero siempre sudo.

Yo vengo; yo nunca vengo motivada, a mí siempre me gusta dormir.

Pint: Porque no ha cambiado de novio.

Albol: ¡Ja, ja, ja! me paro con sueño y ya cuando llego del colegio me acuesto a dormir otra vez y ya, siempre mantengo durmiendo y me cuesta pararme, esta mañana puse la alarma a las 6:10, luego 6:20 y me paré a las 6:40.

Pint: Y llegó tarde.

Abi: No que sueño, lo que es pararse todos los días a las 5:30.

Mor: Que pereza esa madrugada.

Abi: Uno no puede dormir bien.

Mor: Allá entrábamos a las 7:30 y salíamos a las 11:40.

Abi: ¡Ajá!

Lluvia: Yo no sé, yo siempre estudié en la tarde.

Mor: Los que estudiaban lejos, si se tenían que parar temprano.

Abi: Yo estudiaba en un colegio donde tenía que estar allá a las 6 en punto, y a las 7:30 abrían el colegio, y salía a las 11.

Mor: Yo siempre estudié en una escuela de monjas y allá me dejaban hasta los fines de semana.

Lluvia: Yo me paraba muy tarde, porque o sea aquí estaba mi casa, caminaba de aquí a la esquina, subía, y ahí.

Keka: La diferencia de los colegios de la vestimenta, allá los uniformes son obligatoriamente largos, el cabello recogido y los niños con el cabello corto; y acá los uniformes es del largo que las estudiantes quieran y el cabello largo, y se maquillan y allá no se puede.

Maradona: Allá no dejan entrar con tatuajes, pelo pintado, ni con rayas, ni con sarcillos.

Albol: Bueno a mí me parece muy bien eso, así si se ven hombres.

Pint: Allá en Venezuela no aceptan que vayan ni con gomina en el pelo, no aceptan estudiantes que tengan tatuajes, que se pinten el pelo que...

Albol: Pues a mí me parece muy bueno, siempre se guarda el respeto.

Allá nos ponen, apenas que llegamos, nos ponen a hacer unas filas a todos.

Pint: Así como dirección de grupo.

Albol: Nos ponen a hacer la fila y a todos a cantar el himno, y el que no cante a veces lo mandan pal frente.

Pint: Pero es bueno.

Albol: A mi si me gusta.

Keka: Ah, y que allá, no más uno usaba jumper en primaria, de resto es pantalón, y la camisa del color que depende del colegio.

Albol: Bueno pero en el colegio privado, yo si usaba, pero era cerrado, era como un vestido de princesita, y también la camisa y la faldita y los zapatos no eran estos horribles, parecen zapatos de abuelo, son horribles, estos zapatos son como máquina de guerra.

Keka: Nos podemos venir también con diferentes zapatos, pero tienen que ser negros.

Albol: Sino que yo, como no quiero ser una extraña, me pongo los feos esos.

Como si nunca hubieran visto un venezolano, lo miran a uno raro por allá

Albol: Yo cuándo entré al colegio, no tenía el uniforme, y me vine con una falda y una camisa, como estaba en Venezuela, y todo el mundo me miraba raro; me sentí horrible porque todo el mundo era como mirando así, como un bicho raro así, me pelaban los ojos.

Andes: Si, como si nunca hubieran visto un venezolano, lo miran a uno raro por allá.

Maradona: Yo cuando llegué, ya tenía amigos ya.

Andes: No, yo también, pero otros.

Keka: Yo dure como dos años usando pantalón y camisa blanca.

Clark: Aquí la gente es muy diferente que allá en Venezuela, es muy diferente, a veces aquí la gente me parece rara, porque lo que pasa es que en el salón o en todos los demás salones, le dicen raro a uno, cuando uno no es raro, o le dicen raro a cualquiera porque tiene un nivel de madurez, más alto que los demás; yo pienso de una forma diferente que ellos, por ejemplo yo pienso que las cosas son así, no veo el mundo de una manera infantil, ni de una manera de juego, y ellos lo ven de otra, entonces le dicen rarito a uno, cosa que en Venezuela no pasa.

Lak: Yo el primer día de clases estaba feliz, no me dieron nervios, mi profesor de grupo recuerdo que fue el profe J. me cayó súper bien, los compañeros de clases eran bien amables, había unos que decían que soy venezolana, y cosas, pero yo no le daba importancia. Y por donde yo vivía conocí a 3 amigas y 2 amigos, una de ellas era venezolana como yo y la otra es de aquí, y ella decía que los venezolanos eran ladrones, que no se la pasarán con nosotros, porque éramos venezolanos.

Y otros decían, que “¡ay! cómo entiendes el idioma de ellos” y yo le dije, “ni que habláramos inglés”; siempre he pensado que todos somos iguales, que nosotros no éramos extraterrestres, y me dejaron de hablar, eso sí me afectó un poquito, pero yo me coloqué a pensar que no debería pararle a las otras personas, porque lo único que cambiaba era que teníamos un acento diferente.

Keka: Cuando yo estaba en aceleración, un grupito de muchachos me excluyó, decían que no hablaran conmigo por ser venezolana, yo les hablaba y me ignoraban; al principio me dolió, pero yo no lloro, me da es como rabia, pero ya yo entendí y me aleje de ellos.

Didy: Cuando yo llegué me trataron súper bien, aunque a veces los niños me molestaban y yo les pegaba para defenderme; y me sentí bien, cuando llegue hice muchos amigos, aunque también comenzando en 7mo, habían unas peladas que me trataban súper mal etc. pero el resto del colegio me ha gustado, fue una experiencia buena y a la vez mala; los profesores me tratan súper bien.

Liz: A mí me han hecho sentir muy bien aquí en Colombia, he visitado lugares muy hermosos y fantásticos, y he conocido personas fabulosas; y en el colegio me ha ido muy bien, en algunos momentos si me han hecho sentir mal algunos compañeros, pero esas malas emociones me las han quitado mis amigos, sacándome una sonrisa o dándome consejos para que no me sienta mal; pero el resto me han tratado bien.

Mont: Sino que hay personas que si me entienden, que me apoyan y son mis amigos; hay otras que se toman todo de chiste, que andan fastidiando a uno y de paso como yo soy discapacitado se burlan de las dos, de la nacionalidad y de la discapacidad, hay como tres en el salón.

Pint: Pues a mí no me tratan mal, ni bien, no me discriminan por ser venezolano, me tratan igual que a los colombianos, la verdad no hay discriminación; y la verdad, mi mejor amiga que es colombiana me hace regalos, no me discrimina, me trata súper bien y yo me siento bien acogido.

Sielo: Pues a mí me tratan bien y me siento feliz.

Mor: A mí nadie me trata de diferencia, ya que yo soy temperamental con las personas que humillan a otras personas.

Lluvia: A mí nadie me dice nada, todos van normal conmigo, como si fuera de acá; y me invitan mucho a salir y joder.

Lak: Si a mí también me invitan, y eso es bueno.

Albol: Cuando yo estaba más pequeña me hicieron bullying, y un día una niña tan envidiosa, casi me corta con una navaja; y a veces a muchos nos dicen comentarios discriminatorios como “devuélvete a tu país”, “muertos de hambre” y otras cosas así.

Abi: Cuando yo llegue a este colegio me insultaban y humillaban mucho y también me humillaban y me amenazaban de muchas cosas malas.

Clark: Al principio no fue fácil acostumbrarme, porque las personas son diferentes que allá, y no era igual, no me gustaba porque las personas me llaman como “veneco” y eso me pone molesto, pero yo me controlo.

Keka: Una vez llegue muy feliz al colegio, y mis compañeros me empezaron a decir “chamo”, que no tiene nada de malo, pero otras palabras que me dijeron, me hicieron enojar mucho y ellos usan esas palabras para ofender, me hicieron sentir triste, me causó molestia.

Mont: Sino que a veces ellos escuchan palabras que uno dice en Venezuela, la dicen aquí, como en tono de burla o dicen otras cosas y se burlan por el acento, que “chamo”, que no sé qué, que “vale mía”.

Pint: Que “muertos de hambre”.

Albol: ¡Ay sí! Gas.

Mont: También dicen que uno viene aquí a dañar la economía del país a robar, que no sé qué, y no todos son así, sino que no nos dan trabajo y luego esperan que ayudemos al país.

Keka: Si, ellos escuchan palabras de Venezuela y después tratan a uno con esas palabras en tono de burla.

Y en estos momentos la economía de Colombia no es la mejor y ellos nos culpan por haber emigrado.

Mont: Aquí en el colegio hay veces que la gente se burla del país de donde vengo y eso me molesta, pero tengo amigos que me ayudan y me defienden; también hay veces que me pongo triste y molesto porque solo ven lo malo del país y no lo bueno.

También generalizan y dicen que todos somos iguales, que no estudiamos y que robamos y dañamos el país y no todos los venezolanos son así.

Clark: Como un niño que andaba diciendo que mi papá robaba, eso me molesto, porque en mi familia pueden ser de Venezuela, pero nosotros somos muy honrados, y por ser de Venezuela no es que somos ladrones, esa vez me moleste, también me puse un poquito triste; pero la verdad no me gusta mucho Colombia, la ciudad de Medellín es bonita, Bogotá también y también hay personas muy buenas, pero más que todo personas malas.

Albol: Venezuela es mil veces mejor, y Colombia es una cagada.

Maradona: Entonces pa que te viniste p’acá

Andes: Pa que te viniste p’acá.

Albol: Tocó, y cuando los colombianos se iban pa allá qué.

Keka: ¡Ajá!

Maradona: Les tocaba irse pa allá.

Yo sé que Venezuela es mejor, ¡pero ajá!, como vas a decirle así.

Albol: Todo el mundo sabe, que todos los colombianos acá son unos chirretes de mierda.

Maradona: Algunos, algunos, no todos.

Albol: Pero a mí; es mi opinión y ya.

Andes: Me acuerdo cuando llegué por primera vez aquí, y apenas entrando a la clase, ya me habían robado el lápiz, enserio, cuando entro a la clase, yo ¡ay! dónde está el lápiz.

Albol: Aquí son unos ladrones.

Andes: No, allá también roban.

Keka: Allá también roban bastante.

Albol: Pero allá te roban por recocha.

Keka: La primera vez que yo llegué aquí, me caí, casi me parto la mano.

Albol: Usted cómo va a decir que Colombia es mejor que Venezuela sabiendo que son de Venezuela, idiota.

Maradona: Yo dije que Venezuela es mejor.

Clark: Colombia si es mejor, pero en economía.

Maradona: En eso sí.

Albol: No, Venezuela era uno de los países más ricos del mundo.

Clark: Antes si era mejor, pero ahorita si está mejor Colombia que Venezuela.

Albol: En estos momentos, nada más.

Mont: También se iban para Venezuela los brasileros.

Andes: De Estados Unidos también iban pa allá.

Clark: Porque eso tiene muchos lugares turísticos.

Lluvia: Estamos hablando que los venezolanos están aquí y los discriminan, que eso pues no debería ser porque un tiempo Colombia fue pa Venezuela, y así pasó, porque no sé qué pasó aquí.

Mor: También estaba en quiebra; no hablemos de quiebra porque en realidad todos están en quiebra.

Abi: Digamos que Venezuela ayudó a Colombia, cuando Colombia se estaba cayendo.

Sielo: Y yo conozco a una señora que yo le digo abuela, que ella es de barranquilla y es colombiana, toda, mi familia es de Cali, toda mi familia paterna.

Lluvia: A mí me confunden mucho por una costeña, o sea con costeño, entonces a mí me dicen que yo soy costeña.

Anny: Y yo del todo no soy venezolana, yo soy colombo venezolana.

Que la arepa, que es venezolana, que es colombiana

Mont: También sucede que cuándo como comida de mi país me fastidian por lo que como y aquí tienen distintos nombres, entonces pelean por lo que como y porque dicen que le robamos la comida y que es de aquí.

Keka: Por ejemplo la arepa.

Andes: Que la arepa, que es venezolana, que es colombiana.

Albol: La arepa amarilla esa con anemia.

Keka: Pálida.

Andes: y la hallaca.

Keka: Ah, se pelean dizque la hallaca es de aquí.

Albol: En sus sueños será.

Keka: En el salón...

Albol: Dizque les ganamos el partido, la arepa es venezolana.

Mont: Literal, todos dijeron eso.

Keka: Comentarios de mierda.

Maradona: Aquí es que le echan al palito dizque la salsa esa de piña.

Albol: ¡Uy no!, “sape gato” (Expresión usada coloquialmente por los venezolanos, para expresar una absoluta negación de un tema, asunto o situación. También se refiere a apartarse, huir de algo, mantener distancia).

¿A quién le gusta esa pizza con piña?

Keka: ¡Ay! a mí no, ¡ay gas!

Y dizque el helado con queso.

Albol: El helado con queso sabe bien, pero; o el arroz con leche con queso.

Maradona: El arroz con leche también es bacano.

Albol: Sabe bien, pero se ve raro, como uno está acostumbrado a otras cosas se ve raro.

El primer día que yo entre aquí, dieron y que arroz con leche, con queso y yo quede como que qué.

Clark: En las tiendas venden un paquetico de arepas.

Andes: El paquetico de arepa, esa arepa no tiene ni sal.

Keka: Ni sal, son pálidas.

Albol: Las aplastadas esas.

Bueno lo único que me parece bien acá es la bandeja paisa, pero lo demás como que es mejor allá.

Keka: A mí no me gusta el panzerotti que tiene piña, ni la pizza con piña.

Albol: El panzerotti es bueno pero con maíz.

Keka: Si, y que, un panzerotti de queso con arequipe, qué es eso.

Albol: Bueno lo que me gusta que hacen aquí en restaurante, es cuando, hacen el maicito con queso y le echan como no sé, cómo se llama eso, sabe muy bueno.

Mor: Yo le digo una cosa, hay un profesor, y yo me pongo a pelear con él...

Abi: Que dice que la arepa es co...

Mor: ¡Cállate!

Abi: Que dice que la arepa es colombiana.

Lluvia: Él me explicó que “la arepa no es de Colombia, ni de Venezuela” sino que...

Abi: Antes Venezuela y Colombia estaban juntos y después se separaron.

Lluvia: Sino que la arepa es de Venezuela y Colombia unidas.

Abi: Pero yo digo que la arepa es venezolana y es venezolana.

Anny: Yo también digo eso; si probaras las arepas venezolanas, vas a decir que la arepa es venezolana, sino que las arepas aquí son como simples, son aplastadas, de paso no saben a nada, las tienes que calentar.

Lluvia: Mira, él nos decía, que “la arepa es colombiana, porque la arepa tiene varias maneras de hacerse, con varias harinas”, como o sea, la arepa de chócolo; y que “la de Venezuela solamente son de relleno”, pero en Venezuela se hace arepa con también masa, la arepa normal, con mantequilla, con queso.

Mor: ¡Ay!, hay una cosa que yo voy a decir, y no, no me gusta la bandeja paisa.

Lluvia: A mí sí.

Abi: A mí me encanta.

Lak: A mí no me gusta la cosa esa de papa, que tiene huevo también.

Lluvia: A mí no me gusta, pero hay personas, o sea depende la persona que la haga porque, porque por allá en mi casa, sábado y domingo, hace una señora así, que la empanada lleva arroz, pero a mí me gusta, no sé pero saben muy bien, pero yo he probado otras que son como que ah.

Abi: Y son secas.

Luvia: Y la bandeja paisa es porque; porque yo una vez fui pal parque de las aguas, y tuve que comprar almuerzo allá, ¡y ajá maluco!, y yo también he probado bandeja paisa de personas que son de acá y si, y a mí me encanta de aquí es la mazamorra

Lak: ¡Ay no!

Mor: ¡Ay! a mí tampoco me gusta.

Luvia: A mí me encanta la mazamorra.

Mor: Allá no la hacen de esa manera, sino que muelen el maíz y...

Luvia: Se llama chicha.

Mor: Ah sí...

Luvia: Y a mí me encanta la mazamorra, yo me jarto eso como, ¡ay que delicia!

Mor: ...O sea dejan que se picha, o sea que tenga días ahí, después le vuelven a hacer.

Anny: La mazamorra, si me gusta pero me la tienen que licuar con leche, porque si no, no me gusta.

Luvia: A mí no me gusta la almojábana.

Lak: Ah, no le echan sal a la comida.

Anny: No le echan azúcar.

Luvia: La almojábana, nos dan el pan como vencido, ya como dos, tres días, a mí no me gusta la almojábana, aquí el restaurante era rico en cuarto y quinto grado, que ahí sí daban unas cosas deliciosas.

Abi: ¡Ay sí!, hamburguesa, papas fritas, waffles con frutas.

Luvia: A mí no me gusta la ensalada de frutas que nos dan.

Anny: El arroz con leche de aquí del restaurante no le echaban azúcar, era agua con arroz, según yo, porque eso yo creo que ni leche tenía, no sé porque le dicen arroz con leche, vamos a decirle arroz de agua.

Uno tiene paciencia, pero llega el límite

Mont: También pasa que aquí las cosas se llaman diferente, y cuando digo el nombre que me sé, se burlan o molestan y lo mismo pasa con el acento y eso me pone triste y molesto. Pero hay personas que me entienden y apoyan, y a veces molestan a esas personas que me defienden.

Yo no hablo con acento venezolano porque luego dicen cosas de uno.

Albol: Es que yo supongo, que como estamos en nuestro ambiente, se supone no, todos podemos tener opiniones.

Pint: Si, pero o sea, yo me camuflé el idioma de uno, o sea el lenguaje de uno, porque aquí ya están todos acostumbrados y ya se entienden, en cambio uno decir otra palabra de Venezuela, ellos no entienden.

Albol: A mí me parecen muy brutos, sabes por qué, porque uno llega de Venezuela, uno llega aquí, y uno lo pueden insultar y uno obviamente entiende, pero en cambio ellos no.

Lluvia: Yo hablo como hablo.

Abi: Yo hablo como hablo.

Lluvia: A veces digo hijueputa gonorra, a veces digo, ah, mira coño de tu madre.

Albol: Bueno, yo me juntaba con niñas, pero como las niñas aquí son unas chismosas me aleje de ellas, me empecé a juntar con niños.

La del salón estoy que la reviento; malparida esa que desde que empezó el año, me está molestando; desde que empezó el año con una molestadera, y que ¡ay! que mira, ¡ay! que esto, ¡ay! aquello.

Andes: No mire.

Keka: Así es una peladita de 7°3.

Albol: Es que yo no la miro.

Andes: Yo si quería pelear, pero no.

Albol: ¡Ay! yo perdí un año, por pelear todo el año.

Keka: Eso no es de dios.

Albol: Si tú no sabes ni pelear, y este.

Andes: Cállate la jeta que no estamos hablando contigo.

Albol: Cállate la jeta tú.

Andes: Yo he peleado con el primo mío.

Albol: ¡Ay! yo una vez me pelee con mi hermana, me pegó un puño y me reventó.

Maradona: Ah, uno juega así, pero cuando le da rabia.

Clark: Resulta que un niño me tenía de mani....

Albol: Que le tenía la cosita.

Mira yo te voy a ser muy sincero, aquí a veces cuando llega una venezolana, una linda, que no sé qué, empiezan a molestar la vida, y a tirarle la vaina, y eso da rabia, y vos le respondes y dice que ¡ay no!, usted es una envidiosa.

Habla Clark, o sea que le tenía la vainita.

Clark: ...Lo que pasa es que mi abuelo es Árabe, y mi papá es venezolano, entonces me decía que era árabe y me decía que era veneco, y me hacían bullying, que porque, que yo soy árabe, que yo soy veneco.

Albol: Ellos son unos mojones.

Clark: Entonces un día que yo estaba jugando, y se fue el profesor, llegó el niño y me pegó un empujón en la espalda, y yo lo agarré a golpes en el piso, y al final terminé suspendido yo, y a él no le hicieron nada y él fue el que empezó.

Andes: Así es que es manito, así es que es.

Albol: Pero le diste duro, le diste duro.

Andes: Hay que defenderse.

Albol: Bueno yo una vez, tuve una pelea tan boba, me tropecé con una niña y le tumbe el mango; que no sé qué, que no sé qué, y yo le pegué porque me estaba gritando mucho.

¡Ay! a mí me da miedo pelear acá y que me peguen una cascada, y que lo rieguen por todo el colegio, ¡ay no que pena! no vuelvo más nunca.

Clark: Uno tiene paciencia, pero llega el límite donde a uno se le acaba la paciencia, porque yo no soy mucho de pelear.

Mont: A veces que uno tiene problemas, y uno le dice al C. y le dice que no me meto en negocios, no me meto en pelea, entonces pa que esta, y yo le digo a la R. entonces, y dice que yo soy un mentiroso, que no sé qué.

Me robaron dos mil pesos, y le voy a decir al C. y dice que, ¡ay! yo no me meto en negocios, le digo a la R. y me dice que si me voy a poner a pelear por dos mil pesos.

Albol: ¡Ay! eso dicen aquí, que lo que pasa fuera del colegio, no tienen nada que ver con el colegio, pero cuando uno se pelea fuera del colegio con el uniforme ahí sí.

Mont: Sino que, es un poco tranquilo mientras no toque S., porque es dónde más pelean.

Pint: ¡Uy sisas!

Albol: Que pasa, porque el profesor ese no hace nada.

Pint: El profesor lo que hace es, les voy a bajar la nota; en Venezuela era, pa coordinación y pa fuera.

Albol: Si porque ellos no hacen nada, ven cosas que no están bien y no hacen nada.

Maradona: Algunos, no todos son así.

Mont: También que aquí le pegan a uno, pero uno les pega y dicen que empezamos el problema nosotros.

Keka: Es que uno se defiende y le echan la culpa a uno.

Clark: Un día que estaba en clase, un profesor se molestó porque un niño de Venezuela estaba molestando, y entonces el profe dijo que “los venezolanos vienen a fastidiar”, y eso me molestó porque no todos hacemos eso.

Mont: A veces, que no, que “los estudiantes de Venezuela no escuchan”, que “no ponen atención, y luego se quejan que es discriminación”.

Mor: Ah no, los profes no.

Abi: No, no.

Lluvia: Todo bien con ellos.

Mont: Hay unos profesores que lo entienden a uno, hay unos que son clasistas, dicen que uno es pobre, que viene aquí a dañar el país; el profesor mío guía del año pasado decía que “el que es pobre, es pobre porque quiere, y que la gente que no tienen trabajo no la contratan por eso mismo, porque no tiene trabajo, experiencia, ni nada”, como que no conoce la economía y los distintos problemas sociales.

Lak: Yo no sé, de qué están hablando.

Pero es que, es la gente, el colegio no, el colegio es bueno.

Sielo: Exacto, son los estudiantes.

Mor: ¡Ay no!, que pereza con esos niños.

Lluvia: ¡No, no, no!

Abi: Son groseros.

Mor: Pues nosotras somos groseras, pero no en la manera de ellos.

Lak: Uno dice, ¡ay! “me voy a cambiar de colegio”, y uno se pone a pensar, “me voy a cambiar de colegio”, pero no es el colegio, es la gente.

Abi: Es mejor ignorar.

Mor: Sabe que me encantaría a mí, que echaran a V. a S. y E.

Lak: Uno se pone a pensar, “no es el colegio, es la gente que está en el colegio”.

Lluvia: Yo estaba pensando en cambiarme, en vacaciones, pero no me dejaron.

Mor: Ah, yo no

Abi: Yo no, pero ya no voy a estudiar aquí, gracias a Dios, me voy para Ipiales, en la frontera entre Ecuador y Colombia.

Lak: Nos gustaría un colegio más ordenado, estudiantes más juiciosos, que se trataran bien, que nos traten bien, nosotras somos juiciosas.

Abi: Si vea, aquí estamos la primera, segunda, tercera y cuarta del puesto y esta como la décima.

Lak: No tanto pues que sean así; pues recochemos, pero en nuestro momento.

Mor: A mí sí me respetan porque yo les doy así; si uno no se da el puesto quién se lo va dar.

Abi: Donde un niño me ponga la mano encima, le mando una cachetada.

Mor: Chismosa.

Yo si me hago respetar, si ellos me faltan al respeto, de una ¡bum!

Albol: No, uno como se va sentir respetado, en un lugar que andan hablando a cada lado, murmurado, “¡ay muertos de hambre!”, “¡ay esto y aquello!”

Abi: Cuando yo llegué me hacían bullying; tuve un problema con una compañera, por un lapicero, que se fue agravando, hasta mi mamá vino al colegio, y la niña se burlaba cuando nos veía en rectoría; era muy asolapada, y a mi mamá le hablaba bien de mí.

Sólo aquí en Colombia he sufrido de bullying, nunca antes; me dicen cosas malas, sobre mi apariencia, mi nacionalidad, y yo no me defiendo, no más lloro, y me dio depresión.

Mor: A Abi, la agarró una depresión ni la hijuemadre.

Nosotras la defendemos.

Lak: No pero es que, ella si tiene pa contar.

Mor: A ella le hacen mucho bullying.

Abi: Bueno, aquí me desahogué.

No a la discriminación a los demás, no a la depresión por maltrato, no al sufrimiento que los niños sienten

Abi: Lo más difícil ha sido el bullying en el colegio, que me causó, sentimientos depresivos; la solución sería mandar a expulsar a los doble caras de mi salón.

Didy: Para mí también el bullying; fue por mi apellido y por mi físico; la solución es defenderse, decirle a la mamá, pegarles, o ir a coordinación y que echen a los pelados o peladas que hacen bullying.

Anny: Si, el bullying, se siente mal, hay que expulsar a los estudiantes que hacen bullying, o hablar con los padres y llegar a un acuerdo.

Mor: Lo difícil que es para algunas personas que sufren de bullying o sufren maltratos, pero hay otras que no se la dejan montar de nadie. No a la discriminación a los demás, no a la depresión por maltrato, no al sufrimiento que los niños sienten.

Lak: Para mí, la crítica de las personas, me ha hecho a veces sentir insegura de mi misma, mal, a veces quisiera irme y no volver a este colegio.

Lluvia: Para mí, el problema era que no podía adaptarme bien, eso me da frustración ya que yo me quería adaptar rápido, pero no fue tan rápido; eso mejoraría orientándolos, como son nuevos, no saben cómo hacer amigos, cómo funcionan las notas o cómo es el colegio; yo digo que un día, el mismo día que entre un alumno nuevo lo ayuden en todo y que aprenda lo posible.

Keka: Si, adaptarme a las diferencias de los colegios de acá y los de Venezuela, a los compañeros y las cosas nuevas, fue difícil, me hicieron sentir triste y rara a la vez, y se requiere que haya igualdad entre las personas migrantes.

Albol: ¡Ajá!, lo más difícil que me ha pasado es adaptarme a muchas cosas, me sentí muy rara, por los compañeros y por los profesores, mal, estresada; lo que puede hacer la institución, es tratar de evitar más la discriminación.

Pint: Lo más difícil son las materias, porque son muchas materias y uno tiene que cambiar de salón a cada rato, me enoja y me cansa, porque uno tiene que caminar de salón en salón y eso cansa, deberían hablar con los profesores, para que ellos pasen de salón y nosotros no caminar.

Mont: Son varias problemáticas, la xenofobia, discriminación, burlas hacia las costumbres, la cultura, el acento, la escritura, también por la comida o distintas palabras; eso trae consecuencias como peleas, mal entendidos, agresión física o verbal, que hacen sentir tristeza, molestia o impotencia por ambos lados y eso no ayuda a la convivencia entre países; como alternativas, hay que hablarle a los estudiantes sobre las diferencias y xenofobia, para prevenir

peleas o discusiones y educarlos, decirles que todos somos iguales y merecemos respeto, oportunidades y derechos iguales.

Albol: La verdad cuando llegue aquí, la verdad no me gustó tanto la idea, ya que dejé amigos, deje a mi familia, tíos, primos y amigos; cuando llegué me pareció que en los colegios casi no le prestan atención a los problemas que algunos alumnos tienen, hay mucha discriminación me parece a mí, hay muchos niños que incomodan a otros, ya que algunos no les gusta compartir cosas con otros; yo pienso que deberían aprender o enseñarles algo de valores y modales; hay muchas diferencias en estos colegios, que allá hay más disciplina, y aquí no la hay, aquí no dan una buena educación y aprendizaje.

Irene: La experiencia de cambiarse de casa o de país ha sido dura, porque ya no es lo mismo de tu antiguo colegio o país, las cosas no son iguales, de manera que los estudiantes no ofendían a otros, por ser de otra nacionalidad; y pues de manera que los estudios son buenos, las explicaciones buenas etc. También de manera que uno se tiene que acostumbrar al medio ambiente y las personalidades de las personas.

Lluvia: Mi experiencia aquí es rara, porque no la puedo explicar, es como miedo, emoción, felicidad, tristeza, todas a la vez; me gusta la forma de vestir, su cultura, así como sus historias y todo eso; estoy feliz por así decirlo.

Clark: A mí es que la verdad ya no me gusta presentar o sacar mis emociones, no me gusta sentir emociones, me gusta estar más solo que rodeado de personas que me juzgan o hablan a las espaldas de mí, prefiero estar solo, y si me gustaría estar en mi país, pero no podemos irnos; no me gusta, y si tuviera que decir mis emociones dijera que molesto, feliz, un poco triste y dijera que ninguna más.

Mont: ¡Ajá! es que son diferentes emociones, porque a veces me veo feliz por los distintos lugares que hay aquí, los distintos parques que he ido, pero a veces me molesto por cosas que pasan por las noticias; en la pandemia nos pusimos tristes porque no podíamos salir, entonces como mis papás se quedaban en el hospital, nos quedábamos solos, luego mi mamá en eso no trabajaba entonces teníamos que hacer distintas cosas en la casa; también muy feliz, en el colegio me ha ido muy bien, pero hay veces que tengo problemas y así, hay veces que me va bien, hay veces que me va mal. Pero me ha ido bien aquí en Colombia a pesar de todo, en el sistema educativo y de salud, porque me curaron de la hepatitis c, ya; y el colegio mal, cuando a

veces tengo problemas o me roban; que peleas conmigo, que se ponen a hablar de uno, pero uno les dice algo a ellos y ahí si se molestan.

Clark: Aquí ha sido frustrante, estresante o a veces irritante y normal, porque lo que pasa es que yo cuando yo estaba pequeñito, yo era una persona feliz, sociable, de todo era yo, pero cuando uno va creciendo, le dejan de gustar unas cosas, le gustan otras cosas, cambia bastante una persona o a veces no, entonces yo cambié, y a veces las cosas; a mí no me ha gustado nunca, ni de pequeño me ha gustado decir lo que yo siento a otras personas, o decir lo que pienso de eso, a menos que a mí me pregunten, no me gusta decir; por ejemplo, yo veo que tú me pegaste cierto, en vez de yo decir “eso me dolió” o que “porque me pegaste”, y armo una broma, voy o le digo a alguien que esté a cargo en ese momento, pero no digo nada de lo que me pasó, solo a esa persona; o si estoy viendo que no me gusta algo, que eso es malo, a veces que uno pasa por ahí, normal, pero yo tengo que cambiar eso, pero sí; y estresante porque es que en la casa mi mamá yo creo que soy el único que existe pa hacer todo lo que se hace en la casa, mis hermanos no, Clark, si es apagar la luz, “Clark apaga la luz”, “Clark barre el piso”, “Clark trapea”, “Clark frega”, “Clark, Clark, Clark”, entonces estoy estresado tratando de aprender lo que me gusta aprender y al mismo tiempo haciendo tareas y ella me manda también a hacer cosas.

Keka: A mí me gustaría que estuviera mi papá, él se quedó allá, casi no hablo con él, y lo extraño mucho.

Albol: ¡Ay!, no vaya a llorar.

Keka: Y que el colegio fuese mejor, porque parece una cárcel, exigen uniforme y cosas, pero el colegio no está en las mejores condiciones.

Mont: ¡Jum! es un poco complicado, sino que, con menos delincuencia y xenofobia, porque odian prácticamente a todos los venezolanos y a la gente que viene de otro país ahí si no le dicen nada; también que con buena economía, economía estable, con buenas condiciones de salud.

Pitbull: Yo me sentí feliz cuando llegué a Medellín, porque salí de un país donde había mucha pobreza y mucho malandro, y también me sentí feliz porque llegue a estudiar, aprender, a ser inteligente, me siento feliz cuando logro algo, tener una familia feliz; a veces me siento triste porque mi hermano está encerrado en un mundo de vicio, mi padre está enfermo, mi perro no lo quieren en la casa.

Albol: Yo feliz porque tengo mi perrita, es un amor, y por los gatos, me los dieron aquí. Pero el colegio horrible, la casa horrible, nada más tiene dos cuartos, y uno en un piso y en el segundo piso el otro, y el barrio está lleno de huecos.

Clark: Mi opinión es que no me gusta mucho, pero si un poco, porque a veces puedo pasar tiempo con mi familia y también tenemos las comodidades necesarias.

Mont: Y bueno, mi papá, él tiene un hermano, y él había venido a nuestra casa, se había quedado unos días y luego se había ido a México, porque él iba ir a Estados Unidos; él está en estados unidos, ahorita creo que está en Chicago algo así, y él había hablado con mi papá, para que me llevara a mí y se fuera él, y fuéramos donde esta él, a ver si puede buscar trabajo, porque mi mamá y mi hermano han tenido mucho problema pa sacar el pasaporte de aquí; piden un documento que es la partida de nacimiento, y yo tengo una, pero como yo nací en el 2010 era distinta y luego lo actualizaron y ya es la de mi hermano, y dicen que esa es falsificada porque no es igual que la mía; entonces están buscando que un juez allá en Venezuela apostille eso, pa que vean que no es falsificada; pero no hemos podido porque hemos tenido problemas con la casa.

Entonces estamos viendo, pa ver si vamos; porque si voy yo, por la discapacidad que yo tengo y la enfermedad, a mi familia la llevan pa Estados Unidos; porque allá hay una fundación que trata esa enfermedad. Sino que nací con Drepanocitosis, que es una enfermedad que afecta la medula ósea y la producción de glóbulos rojos redondos; la única forma de curarlo es con un trasplante de medula ósea, pero eso falla el 89% de las veces, y también tiene que ser compatible; los únicos compatibles de toda mi familia es mi hermano, y pa buscar otro que este bien sano es complicado, y mi hermano todavía está chiquito, y eso, le van a sacar un líquido, entonces todavía no se puede hacer, entonces para eso vamos a ir a Estados Unidos, pa ver si se puede hacer eso.

Y no sé, porque aquí tengo amigos y también el colegio, hay que ver, ya también nos cuesta mucho mantener la comida y eso, también a ver si busca trabajo, y allá nos queda mejor que aquí, porque allá la ciudad que vamos es a nivel del mar, no como aquí que es un poquito más alta del nivel del mar y eso me complica a mí un poquito, no puedo estar más alto de no me acuerdo cuantos metros del nivel del mar; yo no puedo ir a ecuador y eso que queda un poquito más alto que aquí, íbamos a ir pero no podemos.

Discusión

¡Toc toc! ¿Puedo matricular?

*Podemos plantar nuestra silla en la playa
tantas veces como nos plazca
y gritarles a las olas que llegan a la orilla,
que el mar no va a escucharnos
ni a retirarse de allí.*

Robert Winder

(como se citó en Bauman, 2016).

Como punto de partida, se presenta el proceso de matrícula, en el que los estudiantes no son los más implicados, esto corresponde principalmente a padres de familia o acudientes y a la administración escolar, por lo que se podría pensar que si un estudiante manifiesta que este proceso es complicado, es que lo es en tal magnitud, que este se ha enterado. Lo que los estudiantes comparten va desde la facilidad hasta lo complicado, lo que pasa también por diferentes colegios y ciudades, por ejemplo “Clark”, cuenta en la entrevista que:

En el otro colegio, el de sexto, fue fácil, pero cuando estaba en 5to, en Bogotá, no fue fácil, porque era un colegio muy complicado de entrar, era un muy buen colegio; al final si entre, me iban a hacer pruebas, pero no me hicieron las pruebas y entre al colegio (...) y ya para entrar aquí no me costó.

Y así, otros estudiantes aunque en un principio manifiestan que “me han matriculado bien a pesar de todo”, luego expresan que “aquí es muy complicado, porque tenemos que traer unos papeles especiales y no sé qué”, incluso se dice de manera un poco jocosa, pero muy dicente que piden “hasta la firma del alcalde”.

Si revisamos, la normatividad para la atención de NNA procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos, encontramos la circular conjunta no. 16 (2018) del Ministerio de Educación, en la que se reconoce el derecho fundamental que supone la educación desde la constitución para todos los NNA que se encuentren dentro del territorio colombiano,

independientemente de su nacionalidad o condición migratoria. También, que se trata de facilitar la matrícula al indicar que los establecimientos de educación, hasta la media académica, no pueden negar la matrícula aunque los menores no tengan una visa, pero se recalca el deber a cargo de la familia de adelantar con diligencia todas las gestiones necesarias para normalizar el estatus migratorio de sus hijos, obtener permisos que les autorice adelantar estudios y contar con los documentos necesarios, como los que dan cuenta del último grado aprobado en Venezuela, debidamente legalizados y apostillados. Lo que tomando en cuenta las condiciones en que muchos migran y la crisis generalizada de su país de origen, puede resultar muchas veces difícil obtener estos requerimientos, haciendo como relatan los estudiantes, que el proceso sea en ocasiones complicado.

Algunos autores han contribuido a la discusión de esta problemática como es el caso de Acosta (2021), la cual asegura que la accesibilidad ha sido facilitada, con la eliminación de algunos requisitos de documentación, y la disposición de infraestructura, cupos, materiales, transporte, entre otros beneficios; pero encuentra que hay desconocimiento de esa flexibilización que ha sido otorgada, lo que limita las acciones de los migrantes. Esta problemática de la matrícula de migrantes venezolanos no es exclusiva de Colombia, sino que otros países también enfrentan el reto, como es el caso peruano, para el cual Alcázar y Balarin (2021), realizan unas recomendaciones, que bien aplicarían para el caso colombiano, en las que se destaca la importancia de capacitar a los directivos de los establecimientos educativos en los procedimientos necesarios para llevar a cabo la matrícula de migrantes, que si bien han sido flexibilizados, sigue siendo un proceso engorroso para los directivos, principalmente con los migrantes que no tienen la documentación en regla, y esto puede desincentivar a las directivas institucionales de matricular a estos estudiantes.

Se hace necesario entonces, seguir trabajando para flexibilizar y facilitar la matrícula de los estudiantes migrantes, con el objetivo de cumplir su derecho de acceder a la educación; y que esta primera experiencia con el sistema educativo colombiano, sea más agradable; puesto que como es lógico, si para abrir las puertas de una casa, se hace necesario esperar demasiado, o se ponen trabas para el ingreso, se dará la sensación de que no se es bienvenido, y tanto padres, como estudiantes, no se sentirán bien recibidos.

La frustración suscitada por la ubicación de grado

*Altas expectativas**conducen a grandes frustraciones**De Sousa Santos, Boaventura*

Hay un asunto que genera bastante conmoción entre los estudiantes migrantes, y es esa regulación de los tiempos, los grados, los años y edades; la gran mayoría aseguran que al entrar al colegio en Colombia, les bajaron o hicieron repetir años. Como ilustración miremos lo relatado por "Abi": "Cuando llegué, ya yo me había graduado de 6to, pero mi mamá no me conseguía colegio, y me dijeron que a juro a juro tenía que repetir 6to; yo ahorita debería estar estudiando octavo e ir para noveno", "Sielo" comenta: "yo nunca he perdido años, pero a mí me bajaron uno; yo venía de 5to y me bajaron a cuarto", de igual manera a "Albol": "Bueno, cuando llegamos ponían problema, porque me bajaron un año, allá en Venezuela yo estaba en 5to grado pa terminarlo y aquí me pusieron en 4to"; "Mont" cuenta: "A mí me dicen que porque estoy en séptimo si tengo 13 años, y es que a mí me hicieron repetir cuarto cuando vine aquí"; y así sucesivamente el asunto se repite, aunque otros estudiantes manifiestan que fueron sus padres quienes quisieron que repitieran. Como es de esperarse, esto es algo que no los hace sentir bien, "Pint", expresa: "Mal, uno esforzándose allá, pa pasar el año y aquí se lo bajan", "Lluvia" dice:

Y me volvieron a pasar a 4to, ósea yo pasaba pa quinto y me pasaron pa 4to, sino estuviera en octavo o noveno, uno de los dos; y también si me he sentido un poquito frustrada porque yo conozco niñas de 15, que ahorita están en 10º, o sea yo ya el otro año cumplo 15 y voy a estar en 8º, entonces sí, ósea yo voy muy atrasada, en mi perspectiva, voy muy atrasada, porque yo he conocido personas, 15 en 10º y 16 ya salen.

Este atraso que nombran los estudiantes de edad y de grados, aunque se reconozca que la vida no es una carrera, que cada uno lleva su ritmo, o que algunos argumentan que no se pierde sino que se gana experiencia; de todas formas, no deja de causar malestar en los estudiantes, más cuando esa "perdida" de años o grados, no es porque efectivamente no lograron lo requerido para pasarlo, sino por una directriz o exigencia para ingresar a otro colegio en otro país.

Es difícil, pasar por la migración, dejar su país, su vida allá, y añadirle estas situaciones; si revisamos un caso, por ejemplo el de "Albol", ella cursó 4to y 5to en Venezuela y luego nuevamente 4to y 5to en Colombia, podríamos hablar de 4 años haciendo los mismos grados;

sin contar que ya en Colombia, ha perdido y repetido dos años más, 5to y 6to. Es claro, que esto no es de beneficio para la motivación de los estudiantes, o incluso para su proyecto de vida ya de por sí complejo. Rigal (2016), sintetiza los principales hallazgos de diversos estudios sobre la repitencia, y puede decir que esta, deteriora la autoestima de los alumnos, quienes presentan bajos niveles de motivación, ya que experimentan la repitencia como un castigo personal y una estigmatización por parte de sus compañeros, profesores e incluso familiares, siendo vivenciada como uno de los eventos más estresantes de sus vidas; Además el autor agrega el aumento del gasto educativo, la poca objetividad y que no es eficaz, es decir, no mejora el rendimiento a largo plazo de los alumnos. En palabras de Barrios y Ghibaudó (2023), hay coincidencias significativas entre los estudiantes que han repetido algún grado, con la baja motivación y el desempeño insuficiente.

Si nos remitimos nuevamente a la circular conjunta no. 16 (2018), encontramos algunas directrices sobre el tema de ubicación de grado; para el caso de los documentos que dan cuenta del último año aprobado en Venezuela, debidamente legalizados y apostillados, (con las dificultades que esto acarrea), es el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la entidad con facultad para la convalidación, y realizar la homologación o equivalencia de nivel o grado. Entonces, la ubicación de grado se debe determinar con la información entregada por el padre de familia o acudiente sobre el grado que cursó y aprobó o venía cursando el estudiante en Venezuela, usando la tabla de equivalencias presentada, del Convenio Andrés Bello en la que por ejemplo el 1° grado de educación básica primaria en la república de Colombia corresponde a el 1° grado de educación básica 1ra etapa, en la república bolivariana de Venezuela, el 2° al 2°, el 3° al 3° y así sucesivamente en una correspondencia lógica. En el caso de que el estudiante no haya terminado el año escolar, o no fueron promovidos, se deben ubicar en el mismo grado que venían cursando en Venezuela, de acuerdo a la equivalencia. Se recalca que de acuerdo con el decreto 1290 de 2009, no se debe ingresar al estudiante a un grado inferior al convalidado, y si hubiese lugar a una nivelación, después de realizar una evaluación diagnóstica, esta se debe implementar en el primer periodo del año escolar, para continuar el proceso formativo que corresponde; lo que de manera notoria, difiere de lo declarado por los estudiantes migrantes.

Incluso, en el caso de que los estudiantes no cuenten con la documentación o no esté debidamente legalizada y apostillada, según el decreto 1075, los establecimientos educativos, deben efectuar la validación de estudios, por grados, mediante evaluaciones o actividades académicas, y de manera gratuita; por ejemplo, si el estudiante manifiesta que el último grado

cursado es 5to de primaria, la institución educativa hace la evaluación o actividad para validar dicho grado y superado esto se entenderán por validados todos los grados anteriores, según establece la circular conjunta no. 16 (2018). Este es un proceso que puede resultar tedioso para las instituciones, y quizás por ello los estudiantes no evidencian que se hayan seguido estas instrucciones con ellos, dando como resultado sus inconformidades y malestares.

Una vez más, Alcázar y Balarin (2021), consideran importante establecer unos protocolos específicos para la aplicación de pruebas de ubicación de grado, y mejorar la capacitación de los directivos y docentes, con el fin de evitar la discrecionalidad; y consideran que la necesidad de elaborar pruebas propias para cada grado es algo engorroso, por lo que el MINEDU debería considerar la conveniencia de tener una prueba única que todas las escuelas puedan aplicar, con protocolos adecuados que guíen las acciones de los directivos. De esta forma se puede contribuir a la solución de esta problemática, y evitar otro tipo de justificaciones para la ubicación de grado de los estudiantes migrantes venezolanos; como en el caso de Millan Otero et al. (2021) donde se dice que hay una distancia curricular que afecta la valía de los niños migrantes, les genera inseguridad sobre sus conocimientos y competencias, ya que un niño que en Venezuela estuviera cursando cuarto grado de primaria sería un equivalente en Colombia a segundo o tercero de primaria.

Este tipo de razones se les han dado a los estudiantes, y sobre estas opinan que: “supuestamente aquí el nivel es más avanzado y allá es menos, pero allá, a mí me parece que uno aprende más que aquí, hay más paciencia y aunque son poquitas materias, más que todo matemáticas, explican muy bien” expresa “Albol”; otras estudiantes manifiestan que si era más fácil, “Anny” dice: “Allá en mi colegio, o sea no enseñaban mucho, era muy fácil como pasar de un grado a otro”, y “Lluvia” le da la razón: “Ahí si tiene razón, porque en Venezuela no es que sea tan difícil pasar, porque pa mí, pasaba por joda”; pero no hay una visión unánime al respecto, ya que otras estudiantes dicen que no era así en sus colegios, o que inclusive con una materia debían repetir grado. Tendría que pensarse que esa mayor dificultad, no siempre corresponde a un mayor nivel o calidad, y que de igual manera, cada que los estudiantes avanzan de grado, se les va haciendo más complicado; al mismo tiempo, el que se les complejice estudiar en Colombia, puede corresponder a las múltiples diferencias en los sistemas, puesto que la misma “Lluvia”, por ejemplo, dice que desde 5to “que me adapte, ya soy, he sido el primer lugar”.

Sin embargo, después de conversarlo, los estudiantes parecen concertar que en Venezuela “ahorita como está el sistema, esta re fácil”, y es que gran parte de estos estudiantes,

aprendían en colegios privados, que tienen una mayor calidad; además de haber migrado hace ya varios años, por lo que no les toco en carne propia el recrudescimiento de la educación venezolana que parece seguir avanzando año tras año. Lamentablemente la crisis en Venezuela, ha afectado directamente la educación; solo por mencionar algunos aspectos, se habla de los docentes peores pagados de América Latina, por lo que la mitad deben recurrir a un segundo trabajo, y hay una deserción docente constante que escala al 70%; también, para el 2023, en promedio, un niño tiene entre 8 y 12 días de clases al mes, y de 16 a 20 días libres, sumado a ello, nadie repite, el Ministerio exige el paso de los estudiantes de un grado a otro, aunque sin los conocimientos necesarios, entre otros asuntos, que aunque no es la intención ahondar en ello, si es una situación preocupante, que necesita ser mejorada por el bien de la educación venezolana, y que seguramente tiene muchos factores causales, uno de ellos como menciona la ministra de educación en el 2022, son las sanciones internacionales que han dejado al gobierno sin dinero para discutir nuevos contratos colectivos para los maestros, quienes incluso en lo más alto de la escala salarial, cobran menos de la mitad de un dólar al mes (Amaya, 2023).

La presión de tantas materias encima

Muchos ajos en un mortero,

mal los maja el majadero

Refrán

Una de las experiencias de mayor frecuencia en el proceso de los estudiantes migrantes, que ha dificultado su vida escolar, es la cantidad de materias enseñadas en Colombia, “Lluvia” dice:

Yo en desempeño académico he sido buena, sino que en cuarto no era tan buena, porque no entendía nada, o sea, a mí me pusieron un pocotón de materias encima, yo no sabía, yo apenas conocía sociales, matemáticas, ciencias naturales y educación física, esas cuatro que me daban, y aquí son el doble; entonces, yo me quedo, o sea, me decían esto y esto, yo qué hago, cómo así...

Este es un choque común que experimentan los venezolanos que llegan a estudiar en Colombia; lo encuentra también Aliaga et al. (2022), considerándolo como una dificultad para la

integración entre NNA, ya que en Venezuela en ocasiones cursaban entre tres y cinco materias, y en Colombia se cursan hasta catorce; lo que representa una gran diferencia.

Pero, será solo cuestión de decir, que se debe acompañar a estos estudiantes, para que ese choque sea más leve, para que se adapten con mayor facilidad, o también debemos considerar cambios en el sistema colombiano. En ese sentido, algunos estudiantes hacen unas recomendaciones, “Albol” dice: “A mí me parece muy raro, porque sacan dizque speaking e inglés; en ingles podrían dar lo mismo, porque uno es pa hablar inglés y el otro pronunciar. Y aquí hay matemáticas, matemáticas operativas, geometría, estadística y razonamiento”; Asimismo “Keka” y “Mont”, creen que deberían ser menos materias.

Esta idea de integrar materias, es un debate que se han estado dando numerosos expertos alrededor de mundo. En España por ejemplo, el ex ministro de educación José Wert comparte la idea de que se despistan a los alumnos de las cosas más importantes con tantas asignaturas que se les acumulan desde pequeños; José de Vicente, jefe de la Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato [Ancaba], en esta misma línea, afirma que la cantidad de asignaturas es excesiva, y que aquellas que solo tienen una hora a la semana no tienen mucho sentido, y como en el ejemplo que pone la estudiante inmigrante, explica que de lo que se trata es de plantear un horario que funcione mejor; en bachillerato, pone el caso, de la asignatura Economía de la Empresa y Administración y Gestión que bien podrían ser una sola, pero hace falta mucha coordinación entre unas áreas y otras para que así sea (Aunión, 2012).

Es así, como una de las bases de la educación moderna, era categorizar y segmentar las áreas de conocimiento y enseñarlas por separado, pero en la posmodernidad, está aflorando un nuevo paradigma, el de la transversalidad (Transversalidad educativa: ¿Cómo aprovechar este nuevo paradigma en tu escuela?, 2022). Al respecto, Constanza Burgueño, magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa, hablando de que la integración de asignaturas podría mejorar la enseñanza educativa, dice que desafortunadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje actualmente, es incoherente y de poca calidad, puesto que las materias están desconectadas de otro tipo de saberes, y son diseñadas para su enseñanza de manera aislada (Alvarado, 2013).

Estas concepciones parecen apoyar la mirada antes mencionada por “Albol”, cuando dice: “a mí me parece que uno aprende más que aquí, hay más paciencia y aunque son poquitas

materias, más que todo matemáticas, explican muy bien”; para lo que cabe recordar, el famoso refrán, “el que mucho abarca, poco aprieta”.

La importancia del tiempo no escolar

La cultura requiere un entorno en el que sea posible

una atención profunda.

Esta es reemplazada progresivamente por una forma de atención

por completo distinta, la hiperatención.

Esta atención dispersa

se caracteriza por un acelerado cambio de foco

entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos.

Dada, además, su escasa tolerancia al hastío,

tampoco admite aquel aburrimiento profundo

que sería de cierta importancia para un proceso creativo.

Chul Han, Byung.

El hecho de estudiar en un colegio de Colombia, ha traído para los estudiantes migrantes, muchos cambios en sus vidas, en sus rutinas; el horario escolar parece un asunto banal, pero estos estudiantes lo resaltan, como un aspecto que disminuye en gran medida su motivación y entusiasmo para ir a estudiar; “Albol” manifiesta: “A mí me parece una exageración que entremos a las 6:15” “Yo nunca vengo motivada, a mí siempre me gusta dormir”, “Abi” dice: “No que sueño, lo que es pararse todos los días a las 5:30” y “Mor” comenta: “que pereza esa madrugada”; así repetidamente, se nota un descontento con el horario de clases tan temprano.

A propósito, el diario La Opinión, hace un artículo, en el que se cuenta un poco la vida de Paola, ahora residente en Cúcuta, y en una parte dicen: “Son las 6:15 de la mañana y ya está abriendo su cuaderno de matemáticas, a esta misma hora, en Maracaibo – su ciudad natal -, apenas estaría alistándose para ir al colegio” (Vílchez, 2018, párr. 2); de esta manera, “Mor”

también recuerda que entraban un poco más tarde, “Allá entrábamos a las 7:30”, y “Pint” acota que: “Allá todos entran a las 8”.

De nuevo, inducen una inquietud, será que entrar a las 6:15, si es una exageración, o es un simple capricho por querer dormir. La conclusión a la que han llegado varias investigaciones en varios países del mundo sobre el tema; permite recomendar que a las escuelas que tienen estudiantes entre 10 y 18 años, retrasen el horario de ingreso hasta las 8:30 o más; el más reciente estudio realizado por la Universidad de Minnesota, encontró que los adolescentes que entran más tarde al colegio, registran mejores calificaciones, les va mejor en las pruebas y se encuentra en ellos menos depresión, uso de drogas, tabaco y alcohol (Sánchez, 2014).

Golombek, quién es biólogo y divulgador científico, explica a Infobae que para los adolescentes es natural, hacer actividades hasta muy tarde, lo que se convierte en problemático, ya que la escuela comienza muy temprano por la mañana; y en esas primeras horas los jóvenes están literalmente dormidos y acumulan una deuda de sueño, que causa ausentismo, enfermedades más frecuentes y menor rendimiento académico (Fernández, 2018a).

Según estudios médicos, señalados por la doctora Kyla Wahlstrom a la British Broadcasting Corporation [BBC], el cerebro de un adolescente registra cambios hormonales que llevan a que no puedan dormirse antes de las 11 de la noche, y conlleva el despertarse cerca a las 8 de la mañana, por lo que si están en la escuela antes de las 8, su cerebro aún no ha despertado; a las 8 de la mañana los adolescentes están aún en la fase de sueño más profunda, e interrumpirlo en ese momento les causa somnolencia durante horas, y no es inusual que se duerman en los asientos (Sánchez, 2014). Es fácil identificar esto en el colegio, puesto que a primeras horas de la mañana, se percibe un silencio, que se va perdiendo a medida que llegan las 8 o más; lo que es explicado por los docentes, con que los estudiantes a esa hora vienen dormidos.

Para el caso colombiano, el horario de la jornada escolar, es definida por el rector o director del colegio, al comienzo de cada año lectivo y debe cumplirse durante las 40 semanas lectivas que establece la ley, además, debe permitir el cumplimiento de las intensidades horarias mínimas, siendo para básica primaria 1.000 horas anuales y para básica secundaria y media 1.200 (Concepto E201821646, 2018). Ahora bien, si miramos la situación del colegio sede de esta investigación y de muchos otros; se presta el servicio educativo en tres jornadas; para preescolar, primaria, secundaria, media académica, media técnica y la nocturna, por ello deben

aprovechar el tiempo, incluso desde las 6:15 am; lo que realmente, junto con otras variables sociales, impide, retrasar la hora de ingreso. La bióloga y doctora en educación Melina Furman, sostiene que aunque los estudios avalan, principalmente en la adolescencia, el retrasar una hora el inicio de clases para mejores resultados, es muy complejo implementarlo en escuelas con mañana, tarde y noche, pues no entrarían los tres turnos en el mismo establecimiento (Fernández, 2018a). Y el cumplimiento de la jornada única en los colegios oficiales del país, aún no se ve cercano.

Posteriormente, “Mont” agrega algo más a este asunto, cuando dice: “Uno se acuesta como a las 10 de la noche, haciendo como 20 carteleras que mandan para el día siguiente, y luego dicen que porque uno viene así como todo dormido”. Rockwell (1995) en ese mismo interés de analizar y reconstruir la experiencia escolar cotidiana dice que “permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida” (p.13). Y aunque la autora quiere hacer énfasis en que es seguro que en este tiempo la escuela influya en los estudiantes, llama la atención la cantidad de tiempo que se pasa en la escuela, son por mucho más, la mitad de días al año, cada vez se llevan los niños más temprano, a preescolares, jardines, etc., la autora habla de unas 5 horas al día, en ocasiones son más, e incluso hay proyectos de aumentar estas a 8, sin contar las horas que deben pasar los estudiantes realizando las tareas; con lo que se queda atareado, con el tiempo limitado, y permanece la cuestión de qué tan adecuado puede ser esto; si en realidad puede el estudiante aprender con amor, entusiasmo y pasión, recibiendo este este volumen de responsabilidad; o por el contrario, lo que se logra es la mediocridad y el aburrimiento.

Además, la escuela no lo es todo en la vida, indudablemente tiene suma importancia, pero también hay que reconocer que hay otros aspectos que necesitan espacio, dónde queda en tiempo para el ocio, la recreación, el deporte, la familia; Rockwell (1995) también menciona que “por asistir a la escuela los niños pierden otras experiencias formativas”(p.16). Se requiere tiempo para estas otras experiencias, tal vez sea mejor no saturar esas horas de escuela, ni cargar demasiado a los estudiantes de tareas, para que esa profundidad en los contenidos, no sean tanto una obligación, sino un gusto de cada estudiante.

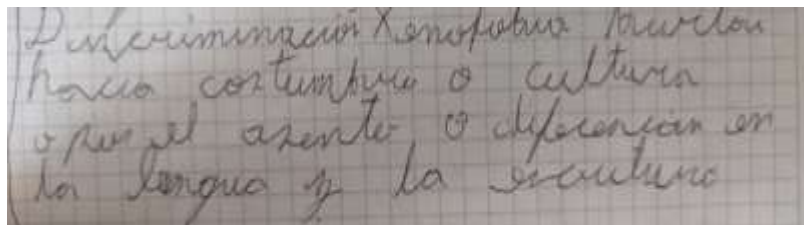
Más aún, si se tiene en cuenta que no hay una correspondencia fuerte, entre las horas de enseñanza, con los resultados educativos; en el caso de Finlandia, Corea del Sur o Estonia, que son considerados de excelencia educativa, tienen una carga con menos de 700 horas anuales dentro de las aulas, que contrarrestan con las 1000 o 1200 en Colombia, o con la media de la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], que es de 800 horas anuales (Fernández, 2018b); quizás, lo más importante no sea la cantidad, sino la calidad.

Lo difícil de lo diferente; letra, calificación y calendario

Figura 1

Letra corrida de participante



Algunos elementos como la forma de escribir de los estudiantes venezolanos, la manera como se califica en Colombia, o el calendario, generan malestar, incomodidad y confusión. En cuanto a la letra, la mayoría de estudiantes venezolanos están enseñados a escribir en letra pegada, cursiva o corrida como ellos le llaman, pero esto ha traído algunas problemáticas; “Pint” nos comenta una de ellas: “Yo escribía así corrido como Albol, pero la profesora de español E. ella una vez me bajo la nota que porque yo escribía así”; “Mont” también cuenta que “Muchos profesores y alumnos se quejan de mi letra, y dicen que no la entienden, que es fea”.

Es un asunto que es bueno considerar, y que tanto profesores, como estudiantes venezolanos y colombianos, deben trabajar en pos de una mejor comprensión entre todos; para los profesores y estudiantes colombianos es complicado entender este tipo de letra, puesto que no es común en este país; si el profesor por ejemplo, desconoce el origen nacional del estudiante y de su forma de escribir, fácilmente puede juzgar de que es un estudiante que no sabe escribir, que tiene una letra fea y que debe corregirla, y los compañeros pueden incluso hacer burlas por este tipo de escritura. Ahí hace falta un poco más de esfuerzo, tolerancia y paciencia pues como dice “Mont”: “me acostumbre a escribir así y ya se me hace muy difícil cambiar la letra”. Sin embargo, como es necesario que la letra la puedan entender todos para los procesos académicos, de ambos lados, se debe ceder un poco, y el estudiante también debe considerar

cambiar un poco su escritura para ser entendida por los colombianos; más allá de los beneficios que puede tener escribir en este tipo de letra.

En tanto la forma de calificación, y el calendario, se encuentra una diferencia entre sistemas educativos; en Venezuela suelen calificar como comenta “Abi”: “De letra y número, a, b, c, y d que es súper malísimo”, también “Lak” agrega que “Allá es del 1 al 20” y “Lluvia” explica que “A es 20 y 19, B 18, 17 y 16, y C era 15, 14 y 13 y ahí se seguía”. Efectivamente, esta es la forma como se expresa el resultado de la evaluación, con la conversión alfa numérica, en la que A es 19 y 20, B es del 16 al 18, C del 13 al 15, D del 10 al 12 y E del 1 al 9 (Convenio Andrés Bello [CAB], 2019, p.181). En Colombia por su parte, se tiene la autonomía para elaborar el Sistema Institucional de Evaluación Educativa [SIEE], en el que se define la escala de evaluación, que puede ser numérica, en cualquier rango de números, nominal, con letras, nombres, colores, símbolos, u otras, guardando relación con los desempeños superior, alto, básico y bajo, que se establecen a nivel nacional para facilitar la movilidad de estudiantes (CAB, 2019, p. 48). En el caso de la institución de estos estudiantes migrantes, se califica de manera numérica, siendo la nota más alta 5.0, y es además la forma de calificación más común.

Sobre el calendario académico, hay un poco de confusión, ya que en Venezuela el calendario comprende desde el primer día hábil de la segunda quincena del mes de septiembre, hasta el último hábil del mes de julio del año siguiente, por lo que las vacaciones son entre el 1 de agosto, y el 15 de septiembre, además de un asueto navideño, del primer día hábil del mes de diciembre al el primer día hábil de la segunda semana de enero (CAB, 2019, p. 178). En el caso colombiano hay dos calendarios, el A, que empieza en el mes de febrero y culmina en el mes de noviembre, y el B, que empieza en el mes de septiembre y finaliza en el mes de junio, similar al adoptado en Venezuela; sin embargo en la actualidad todos los establecimientos oficiales en Colombia desarrollan sus actividades en calendario A (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018).

Estos aspectos parecen sencillos, pero una orientación y explicación clara a los estudiantes venezolanos, va favorecer su proceso; esto es lo que de manera sabia, recomienda Lluvia: “Para mí, el problema era que no podía adaptarme bien, eso me da frustración ya que yo me quería adaptar rápido, pero no fue tan rápido; eso mejoraría orientándolos, como son nuevos, no saben cómo hacer amigos, cómo funcionan las notas o como es el colegio, yo digo que un día, el mismo día que entre un alumno nuevo lo ayuden en todo y que aprenda lo posible”. Por supuesto es una propuesta muy válida, que debería implementarse en todas las instituciones.

Lo que comunica la infraestructura del colegio

La arquitectura trata realmente sobre el bienestar.

Creo que la gente quiere sentirse bien en un espacio.

Por un lado se trata de refugio,

pero también se trata de placer.

Zaha Hadid

(como se citó en LP51, 2022).

Hay unas cuestiones estéticas, que se juzgan, e intervienen en el orgullo de pertenecer a la institución educativa, como lo es la estructura física del colegio; en primer lugar lo que dicen los estudiantes migrantes con recurrencia es la apariencia de cárcel que observan en el colegio; “Lak” cuenta: “el primer día que conocí y vi el colegio, dije esto parece una cárcel, este colegio no tiene color, el uniforme me parecía feo...”, “Mont” agrega:

Literal, palos por allá afuera cubriendo el perímetro del colegio (...) y lo peor de todo, la casita de allá de los celadores que se la pasan ahí cuidando la puerta como si fuera una cárcel, solo le falta las dos torres, y ahí apuntando.

Elsie Rockwell (1995), dice que la construcción misma de las escuelas, comunica unos esquemas de arquitectura preferidos, y que la disposición física de las escuelas, influye en las prácticas escolares cotidianas, como en el caso de las bardas, agregadas tardíamente a los edificios escolares, cercando el espacio escolar, y limitando la libre entrada y salida.

Acaso y Nuere (2005), trabajan este tema como el currículo oculto visual, el cual llega hasta el alumnado a través de varios sistemas, como lo son la arquitectura del espacio educativo, la decoración de zonas comunes, las imágenes que decoran las aulas, el uso o no del uniforme, entre otras. En cuanto a la arquitectura hacen una comparación entre un instituto público de enseñanza secundaria, situado en una zona deprimida de una gran ciudad, y que su apariencia visual, recuerda a una fábrica o edificio industrial, por el tipo de techo utilizado, los materiales de construcción, el ladrillo visto y los tubos de conducción situados en el exterior; a diferencia de una escuela empresarial de postgrados y másteres, que se ubica en una de las zonas más exclusivas

de la misma ciudad, y tiene una construcción de evidente estilo palaciego, según muestran las formas de las barandillas, con reminiscencias anglosajonas, también el color de las paredes y los techos de pizarra; todo esto según los autores son herramientas visuales que ambos edificios transmiten a sus habitantes, sobre quienes deben ser peones y quienes directivos de alta posición. Lo que percibe “Albol” por ejemplo de su actual colegio: “Es que aparenta una cosa fea, como si uno lo trajeran aquí a estar encerrado y allá no”; y se debe relacionar además con la ubicación del colegio, y su entorno social y económico, que se caracteriza por estar conformado por familias de bajos recursos, y donde las personas no tienen oportunidades reales para dar continuidad a su formación académica, lo que les permitiría, acceder a mejores empleos, con mayor remuneración, o incluso establecer sus propios negocios, con bases sólidas y tener una perspectiva de futuro sostenible (Institución Educativa Francisco Miranda, s.f.).

Frente a este asunto Gaviria y Ospina (2010), indican que en Colombia, y otros países de América Latina, existe una fuerte estratificación socioeconómica, demostrada en la segregación del sistema educativo y citan a Bourdieu y Passeron (1998), cuando hablan de la clasificación que la sociedad hace en clases sociales, y que el sistema educativo sigue, reproduce y perpetua, formando jóvenes para el trabajo técnico-práctico y a otros, para la universidad. Esto es desarrollado por Apple (1979/1986), quién habla del control social, ejercido principalmente por la escuela y el currículo, no solo en las formas de obediencia dentro de las escuelas, sino también del control social que se hace del conocimiento legitimizado, que se imparte e impone en ellas, y en como los intereses de los más poderosos económica y políticamente se producen y reproducen haciendo a los ricos más ricos y a los pobres más pobres.

Con todo esto, no sería solo la apariencia de cárcel que perciben los estudiantes en su estructura física, sino que quizás se pueda considerar la escuela una prisión, en el sentido de que hay una creciente presencia del Estado para ejercer control y autoridad, pues esto no solo se da en las poblaciones carcelarias como tal, sino sobre la sociedad en su conjunto (Aguirre, 2009). Las políticas e instituciones, como lo son la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc., actúan en conjunto por el imperativo jurídico de la modernización, ya que buscan disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo; en lo que el origen de las ciencias sociales tiene gran incidencia al enseñar y legitimar las políticas regulativas del estado; sin las ciencias sociales, el estado moderno no tendría la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas; así visto, desde la modernidad, en la educación lo que se busca es un comportamiento reglamentado y vigilado, sometido a la

adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que permitan asumir un rol productivo en la sociedad, según lo explica Castro-Gómez (2000).

Volviendo a la comparación hecha por Acaso y Nuere (2005), se añade la existencia de vegetación en la escuela de la zona exclusiva, y la completa carencia de esta en el instituto público; Los estudiantes migrantes también hacen mención de ello, “Mont” dice: “En Venezuela, hay jardines, lo embellecen más”, “Keka” expresa: “Allá, como no sé, en los colegios hay mata de mango” y conversa con “Mont” recordando: “Mata de plátanos”, “Keka”: “Eso es gente tirándole piedras pa bajar un mango”, “Mont”: “Tiene más vida”; “Mor” a su vez cuenta: “Los jardines si los mantenían muy limpios, porque eran que si rosas y cosas así”, “Lluvia” también recuerda del colegio donde estudiaba: “otra parte donde había jardín, que una vez nos llevaron a sembrar plantas”, y así reiteradamente los estudiantes notan esa carencia de zonas verdes, y les hacen falta, para sentirse más a gusto.

Todas estas consideraciones, podrían ser una crítica, para el reconocido y admirado arquitecto Laureano Forero, quién diseñó esta sede (Institución Educativa Francisco Miranda, s.f.); o bien una propuesta, ya que los estudiantes desean que se mejore; “Mor” dice: “En infraestructura, si hay que mejorar un poquito sabe” “Que le echen colorcito”, ya que es muy gris; “Lluvia” resalta que: “está muy sucia; como el salón de la profesora A., ella es muy buena, y tiene ese salón tan bonito, está pintado de verde y tiene así como cosas pegadas, tiene plantas, esas plantas son muy lindas” y “Abi”, prefiere salones más llamativos.

Hay en definitiva unos encuentros y desencuentros de la arquitectura con el acto educativo. Los espacios de aprendizaje y enseñanza, tienen muy poco de felices en algunos casos; se han transformado poco, se resisten a ello, se sigue trabajando con los mismo salones que se pueden encontrar en 1938; dando cuenta que no se ha cuestionado lo suficiente, si realmente los arquitectos, entienden de que se trata el espacio educativo, en su complejidad. Sin embargo, lo que queda, es dar a pensar, cómo en un futuro, se puede establecer dentro de la formación del arquitecto, que es la educación y la formación, pero también dentro de la formación de los maestros, la idea del espacio y los espacios para la formación (Facultad de Educación - Universidad de Antioquia, 2023).

En esta misma línea, se evidencian inconformidades con las dotaciones del colegio, “Lluvia” inicia diciendo: “Lo que no me gusta de aquí son los ventiladores, porque es que hace un calor hijuemadre y un pichiruche de esos, o sea una cosita, avienta solamente pa cierta parte, y

allá en Venezuela teníamos nuestro aire acondicionado”, “Albol”, “Keka” y “Mont”, hablan respectivamente del baño: “El baño de aquí una porquería”, “no hay papel, no hay nada”, “en el de los hombres, solo hay dos inodoros funcionando, además están cerrados, están todos rotos”, finalmente “Albol” dice “el colegio horrible porque todo está roto y parece una cárcel”.

Con estas apreciaciones, e incluso vinculándolas con las anteriores, se puede hacer una crítica por la forma en que se agrupan los estudiantes; Rockwell (1995) dice: “el que al niño le toque en una escuela completa o incompleta, o del turno matutino o vespertino, se relaciona de manera significativa con el nivel socioeconómico de su familia y además condiciona su experiencia educativa” (p.20), y no solo menciona esas condiciones, sino también en los docentes asignados, los grados, la cantidad de estudiantes por grupo, las dotaciones de la escuela, entre otros, diferencias que no deberían darse por criterios asociados al nivel socioeconómico del estudiante, sino que cada uno debería poder escoger sin limitación, cualquiera de estas escuelas, según su gusto o necesidad. Esta discriminación debería sorprendernos tanto como la racial; Harari (2011/2014) expresa lo siguiente:

A los occidentales modernos se les enseña a mofarse de la idea de jerarquía racial. Les sorprende que haya leyes que prohíban a los negros vivir en barrios de blancos, o estudiar en escuelas para blancos, o ser tratados en hospitales para blancos. Sin embargo, la jerarquía de ricos y pobres, que ordena que la gente rica viva en barrios separados, y más lujosos, que estudien en escuelas separadas y más prestigiosas y que reciban tratamiento médico en instalaciones separadas y mejor equipadas, parece perfectamente sensata a muchos norteamericanos y europeos. (p.155-156)

Ahora bien, algunos estudiantes hacen ciertas salvedades a sus compañeros, sobre las diferencias que mencionan. “Keka” dice sobre la apariencia de cárcel, que también: “En Venezuela, las paredes ahí arriba, tienen alambre y botellas partidas”, “Mor” comenta: “Ah no, pero los salones de Venezuela son peor mami”. La asociación civil Con La Escuela, informa según su estudio de finales del 2023 hecho en 79 escuelas ubicadas en 7 estados de Venezuela; que el 30 % de las aulas, el 53 % de los pupitres y el 30 % de los pizarrones no se encuentran en buenas condiciones; el 41% de escuelas reportan techos malos y el 36 % los pisos internos, entre otras dotaciones; algunos servicios como el agua potable se han dejado de recibir en un número cada vez mayor de escuelas, el 54% de las instituciones no tiene servicio eléctrico o lo tiene en malas condiciones, y el 50 % de las escuelas no cuenta con conexión a internet, (Nuestra Tele Noticias 24, 2023). Y así, varios factores lamentables, dan cuenta del deterioro en las

instalaciones educativas venezolanas; aunque a la fecha de este informe, ya los migrantes cruzados en esta investigación, llevaban varios años fuera del país, y no presenciaron esta situación, y muchos de ellos pertenecían a escuelas privadas, en otras circunstancias, por ello por ejemplo “Mont” responde: “Una cárcel más bonita” o “Lluvia” dice: “Muy depende del colegio” y van comentando como eran los colegios que conocieron en Venezuela que distan de los encontrados en dicho estudio.

No obstante, de lo que se trata no es de mirar cual es mejor o cual es peor, sino de considerar y aprovechar al máximo esos ojos de “turista”, esa mirada inquieta, que logra ver, aquello que por cotidianidad, por rutina o costumbre no vemos, o que ignoramos; para así poder evaluar y evaluarnos, con el fin de mejorar y brindar una mejor educación para todos.

El encuentro con el otro

Ahora bien, sólo cuando hablo con el otro

(no dándole órdenes, sino emprendiendo un diálogo con él)

le reconozco una calidad de sujeto,

comparable con el sujeto que yo soy.

Tzvetan Todorov

Para empezar a hablar de aquellas experiencias que han pasado por los estudiantes migrantes, aquellos sentimientos que los han afectado en su encuentro, en su relación con los otros, se precisa de otro tono, en el que se mezcla la reflexión, con las voces de los migrantes cruzados. Ya no se trata de formas, de modelos, de estructuras, o del hacer, sino del ser; y lo evidenciado en este aspecto, hay que decirlo, es lamentable.

Se suele escuchar que Colombia o Medellín es un gran anfitrión, que su calor humano, su recibimiento y bienvenida al extranjero es admirable; pero parece ser, que no es así, o que no es así con todos, que no es así para todo; hay tal vez en esa sonrisa, en ese abrazo y en esa mano amiga, un interés, un esperar un beneficio, una retribución, que cuando no la hay, toda esa solidaridad y amabilidad muere; es “xenofobia selectiva” (47s), como entona AlcolirykoZ (2023)

“ustedes no son amables, son interesados” (1m33s), y lo dice “Mont”: “odian prácticamente a todos los venezolanos y a la gente que viene de otro país, ahí si no le dicen nada”.

O cómo explicar el que un adolescente de tan solo 13 años, al meditar en su vida desde que llegó a Colombia, en las personas que se ha topado en ese transitar por el país, por la ciudad, tenga que decir, que “hay personas buenas, pero más que todo, personas malas”, que pensar de que un chica a sus 14 años, tenga que decirse así misma que no es una extraterrestre, que todos somos iguales, que es solo su acento un poco diferente, el que llevó a que sus amigos, los que acababa de conocer, le dejaran de hablar, la juzgaran de delincuente.

Qué siente una persona en las primeras etapas de su vida, que de un momento a otro, de una noche a otra, sin entender una razón o la otra, tenga que salir de su país natal a otro; con la esperanza, con la promesa de encontrar mejores condiciones, un mejor futuro, un país mejor, una ciudad mejor, y encontrarse con los susurros a sus oídos, con los murmullos a sus espaldas, con los gritos constantes de quienes le dicen “devuelte a tu país”, “muerto de hambre”. Será que eso era lo que imaginaban, lo que querían, lo que esperaban encontrar, tal vez después de un largo y difícil camino, deseaban encontrar un poco de agua fresca, pero se les ofreció una bebida con hiel.

Qué decir de su recibimiento en el colegio; que aun extrañando a sus compañeros, a sus amigos, sus profesores, su colegio en Venezuela, pueden decir “llegué muy feliz al colegio” “porque iba a conocer nuevas personas, iba a conocer amigos en el colegio, estaba ansiosa de conocer Medellín”, pero oh sorpresa, cuando aún en la distancia, sin la necesidad de acercarse, ya habían miradas raras, como si fuese un “bicho raro”, “como si nunca hubieran visto un venezolano”; desde esa primera interacción, tan solo con la expresividad de los ojos, ya se sentía “horrible”.

Estos acontecimientos, ajenos a sí, exteriores a sí, fuera de sí, de sus planes, de sus ideas, de su voluntad, de sus deseos, de su querer, llegan generando un choque, se siente como un puñal, metafóricamente hablando, aunque literalmente también se halla intentado, y afecta sus sentimientos, su seguridad, su estado de ánimo, su vida, su felicidad; porque aunque “cuando yo estaba pequeñito, era una persona feliz, sociable, de todo era yo”, ahora, a la verdad “ya no me gusta presentar o sacar mis emociones, me gusta estar más solo que rodeado de personas que me juzgan o hablan a las espaldas de mí, prefiero estar solo, y me gustaría estar en mi país, pero no podemos irnos”.

Son experiencias que marcan, que afectan, puede ser una mirada, puede ser una palabra, puede ser la intención de una palabra, puede ser una broma, puede considerarse un chiste, pero el corazón sensible de quién lo recibe, no lo siente igual, pasa por sí y lo transforma; puede una chica, un día llegar “muy feliz al colegio, y mis compañeros empezar a decir chamo, que no tiene nada de malo” pero lo “tratan a uno con esas palabras en tono de burla”, y cambian esa felicidad inicial, por molestia, por enojo, por tristeza.

Esa es la experiencia de los estudiantes venezolanos, en un colegio en Colombia, es así como se sienten, es así como los hacen sentir, así es como se pasa de ser un niño “normal”, uno más en su colegio, en su clase, entre sus compañeros, a ser el chamo, el veneco, y a recibir bullying “que porque yo soy árabe, que porque yo soy veneco”, es así como por primera vez se experimenta el bullying, aunque antes ya hubiese sido inmigrante, “sólo aquí en Colombia he sufrido de bullying, nunca antes; me dicen cosas malas sobre mi apariencia, mi nacionalidad, y yo no me defiendo, no más lloro, y me dio depresión”, “una depresión, ni la hijuemadre”.

De esta manera se toman las maletas, con lo más urgente que se pueda llevar, incluso lo más liviano posible, porque el camino es difícil, es “horrible”; para al llegar, y descargar esas maletas, darse cuenta que tienen que cargar con un peso aún mayor, con el peso de los problemas de un país, con el peso de los prejuicios y estereotipos contra su nacionalidad, “en estos momentos la economía de Colombia no es la mejor y ellos nos culpan por haber emigrado”, “dicen, que uno viene aquí a dañar la economía del país, a robar, que no sé qué, y no todos son así”, “generalizan y dicen que todos somos iguales, que no estudiamos y que robamos y dañamos al país y no todos los venezolanos son así”, “Hay veces me pongo triste y molesto porque solo ven los malo del país y no lo bueno”.

Por qué, porqué solo por el hecho de ser de Venezuela “un niño andaba diciendo que mi papá robaba, eso me molestó porque en mi familia pueden ser de Venezuela, pero nosotros somos muy honrados, y por ser de Venezuela no es que somos ladrones, esa vez me moleste, también me puse un poquito triste”. Todo esto se puede llamar como se quiera, quizás la teoría sobre xenofobia es la que más encaja, y se podría traer una o varias definiciones, como las presentadas en el marco teórico, de algún autor reconocido, de una organización, pero no es necesario, esta es una definición viva, de primera mano de lo que pesa ser un niño venezolano, en un colegio colombiano.

Estos estudiantes quisieran gritar, para liberarse de ese peso que se les ha impuesto, decir fuertemente “que todos somos iguales y merecemos respeto, oportunidades y derechos iguales”, quizás con su rostro lleno de indignación y de tristeza enunciar “no a la discriminación a los demás, no a la depresión por maltrato, no al sufrimiento que los niños sienten”. Pero cómo hacerlo, cómo levantar la voz, si ahora ni siquiera pueden hablar tranquilamente, “yo no hablo con acento venezolano porque luego dicen cosas de uno”; literalmente los están callando, no tienen libertad para expresarse, “la xenofobia, te hace callar tu voz por temor a que reconozcan tu acento, y ese miedo te hunde en el silencio” (Daniel Habif, 2021, 3m55s), ese miedo de mostrar aquello que se ama, aquello que se quiere, eso que les gusta, eso que son, su cultura, su forma de nombrar las cosas, esa comida que disfrutaban, porque eso puede ser objeto de burlas, de chistes, de “comentarios de mierda”, y de eso ya se está cansado, no se quiere más, es más, a veces desearían desaparecer, ser invisibles, o sordos no sé, “a veces quisiera irme y no volver a este colegio” aunque “no es el colegio, es la gente que está en el colegio”.

De repente, pasará por la mente de alguno de estos estudiantes, mientras está en una de estas situaciones, aquella famosa frase ¡Oh! Y ahora ¿Quién podrá defenderme?, y afortunadamente, siempre aparece alguien, de algún lugar siempre se escucha un ¡yo!, siempre se puede buscar ayuda, en un profesor, en algún directivo de la institución; pero lastimosamente, esta no es un comedia televisiva, “a veces que uno tiene problemas, y uno le dice al C. y le dice que no me meto en negocios, no me meto en pelea, entonces pa qué esta, y yo le digo a la R. entonces, y dice que yo soy un mentiroso, que no sé qué”; hay salones, hay clases en las que incluso se está más intranquilo de lo que ya se está, “porque el profesor ese no hace nada” de hecho, de esos de quién se espera recibir ayuda, son simple espectadores de la discriminación “ellos no hacen nada, ven cosas que no están bien y no hacen nada” “algunos, no todos son así”; cómo acercarse entonces, por una mano amiga, que los saque de esos malos momentos, si aquellos que potencialmente podrían hacerlo dicen que “los venezolanos vienen aquí a fastidiar” “a dañar el país”.

Qué está pasando aquí, que es lo que está sucediendo en nuestro país, en la ciudad, en el colegio, cómo la comunidad educativa, padres, profesores, directivos, están educando a las nuevas generaciones, qué se está haciendo por ellas, con ellas, para que se presenten estos niveles de discriminación en los niños y adolescentes; o quizás esto es demasiado ingenuo, no es solo un problema de los más jóvenes, es una problemática generalizada; qué pasa y qué pasan los medios de comunicación, qué dicen los políticos que gobiernan la nación; cuáles son

las creencias, ideas, sentimientos, actitudes y prácticas de esta sociedad, que conducen a ese rechazo o exclusión de las personas migrantes (UNODC, 2021).

Sobre todo, qué se está haciendo, para enfrentar esta situación, qué fibra del corazón se ha movido ante esta problemática, para cambiarla, para mejorar esa mala experiencia, esos sentimientos negativos de los estudiantes venezolanos, ese uso, mal uso o abuso, de la miseria, la aflicción y la impotencia en las que se encuentran los migrantes; ¿ha llorado alguien?, a tan solo llorado alguien hoy en el mundo, ojalá, pero la cultura de la comodidad, hace que pensemos solamente en nosotros mismos, nos vuelve insensibles a los gritos de otras personas, al sufrimiento de los otros, ojalá pudiésemos llorar por nuestra indiferencia, llorar por la crueldad de nuestro mundo, la crueldad de nuestros propios corazones (Bauman, 2016).

Y si, está bien, es cierto que todos somos etnocéntricos, que no es posible deshacernos de ese etnocentrismo, que siempre se ve e interpreta a los demás a través de filtros propios, de la cultura y el contexto al que se pertenece; quizás sea imposible evitar la formación de estereotipos, porque estos forman parte inevitable de la vida psicológica de los seres humanos; pero hay un límite, una delgada línea, que se está sobrepasando hasta llegar al prejuicio y la discriminación. Es por eso que se debe trabajar con perseverancia, en la escuela y en todos los espacios formativos al alcance, con el fin de que toda la gente, tome conciencia de los sesgos que se tienen al tratar de comprender a otros pertenecientes a contextos culturales diferentes; para ser conscientes de dicho etnocentrismo y convertirlo en un etnocentrismo flexible, donde se pueda aprender a ver el mundo desde otras perspectivas, desde el cual, se pueda ir más allá de aquellas reacciones que generan otras culturas, controlar los juicios morales, las emociones que emergen de manera automática por los mismos estereotipos; que dicha flexibilidad mental, permita ser libre, permita ver, reconocer, las bases falsas del estereotipo, que permita abrirse, ampliar el conocimiento ya sea directo o indirecto de otras culturas, ampliar el marco de la crianza, y así no llegar a pensar o sentir de manera prejuiciosa o incluso a actuar con discriminación hacia otros por su pertenencia a un grupo (Matsumoto, s.f./2000).

Sí, es cierto que este no es el único problema de la escuela, de la sociedad, que puede considerarse que hay otros mayores, o más graves, pero si no se hace algo, si se ignora, si se deja pasar; la xenofobia nos va a pasar por encima a todos, es importante que los funcionarios públicos, los medios, las ONG y la sociedad civil, no creen ni repliquen mitos, estereotipos, prejuicios, en donde se relacione a los migrantes, con la inseguridad o con otros males (Ospina, 2021), culpabilizándolos como hemos visto en los migrantes cruzados. Es preciso, que como

docentes, como instituciones educativas y demás, se intervenga ante la xenofobia, de manera inmediata y directa para detener la situación y evitar su repetición; hay que generar espacios pedagógicos y extracurriculares, en donde se integre y se reconozca la cultura de los migrantes y su experiencia migratoria, reflexionar con los estudiantes sobre los efectos, los estereotipos y prejuicios que existen frente a los migrantes (Colombia Aprende, 2021).

Es positivo también, realizar conversaciones, entre directivos y docentes, como las del Programa Juntos Aprendemos, en donde se comparte sobre aquellas experiencias con los migrantes en las escuelas; donde se reflexiona, se motiva, se incita desde lo realizado por cada uno de ellos, en sus ciudades y colegios, a abrir los oídos, a estar atentos, a escuchar a esos nuevos estudiantes migrantes, a sus padres, desde el mismo proceso de matrícula, esa historia que ellos traen; a poner a circular la palabra, para que los chicos cuenten su historia de migración, y que esto permita hacer reflexiones tanto a estudiantes como a profesores, permita abrir el panorama, flexibilizar el etnocentrismo. Se proponen acciones sencillas, que tal vez solas no resuelvan el problema, pero cada granito de arena cuenta para hacerlos sentir mejor, como poner el himno de Venezuela en los actos cívicos, invitar a los padres, que compartan una preparación de su rica culinaria; si se está hablando de la historia de Colombia, de una problemática en Colombia, traer también a colación a Venezuela. Y es que parece haber un enfoque entre los formadores, de solo las ciencias, las disciplinas, la teoría, pero hay que ir también al interior, a la humanidad; se desconoce el estado emocional de los estudiantes, se desconoce cómo fue ese viaje, si han logrado legalizar su estadía, incluso, a veces, se desconoce quiénes son estudiantes migrantes, se ignora, y solo se exigen buenos resultados; pero el alto nivel de xenofobia, de bullying, de etnocentrismo inflexible, tiene que ser un llamado de alerta, una fuerte sirena, para directivos y docentes, porque son estudiantes que llevan años en la instituciones, y son sus actores quienes los forman (Juntos Aprendemos, comunicación personal, 2 de octubre de 2023).

Hay en Colombia una cantidad de campañas, que pueden ser útiles para instituciones educativas y demás, con variadas herramientas que buscan hacer frente a la xenofobia contra los migrantes venezolanos, como lo es la estrategia Juntos Más Grandes, o la iniciativa Aquí Cabemos Todos, Colombia libre de xenofobia o Somos Panas: Mitos vs Personas reales.

No obstante, más allá de lo que puedan decir los expertos, los investigadores, las organizaciones, que sin duda es importante. Se trata de una cuestión de actitud, de sensibilidad, de querer escuchar a los estudiantes migrantes, sus necesidades, sus dificultades, sus propuestas; son ellos quienes tienen las respuestas para sí mismos, para su contexto, son ellos

los que conocen en carne propia, la problemática y sus actores; saben que les gusta, que les disgusta, que desearían, que esperan. Los migrantes aquí cruzados manifiestan esa necesidad de que docentes y directivos, tomen acciones disciplinarias con “los estudiantes que hacen bullying o hablar con los padres y llegar a un acuerdo”, porque “casi no se presta atención a los problemas que algunos alumnos tienen, hay mucha discriminación”, la institución debería “tratar de evitar más la discriminación”; que se le hable a los estudiantes “sobre las diferencias y xenofobia, para prevenir peleas o discusiones y educarlos”, porque hace falta, “deberían aprender o enseñarles algo de valores y modales”, ya que “hay muchos niños que incomodan a otros, que no les gusta compartir cosas con otros”, y es que por supuesto estos estudiantes desearían que hubiese “menos delincuencia y xenofobia”, les “gustaría un colegio más ordenado, estudiantes más juiciosos, que se trataran bien, que nos traten bien”.

Se reclama que haya un poco de memoria, un poco de conocimiento histórico, sobre los procesos migratorios de la región, porque “los venezolanos están aquí y los discriminan, eso pues no debería ser, porque un tiempo Colombia fue pa Venezuela”, “digamos que Venezuela ayudó a Colombia, cuando Colombia se estaba cayendo”; sin embargo, esto se desconoce, o quizás se intenta ocultar, pero aquí hay un llamado, un reclamo, por el qué se hace en las instituciones para este reconocimiento, qué hace el maestro de ciencias sociales para historizar toda la migración de Colombia a Venezuela, su época dorada, la bonanza petrolera, las condiciones y cultura en Venezuela; este ejercicio podría ser positivo, para dismantelar muchas percepciones, estereotipos y prejuicios acerca de los migrantes venezolanos, podría generar reflexiones en los estudiantes, que obstaculicen la discriminación y los comentarios xenófobos.

Finalmente, para dar un poco de esperanza, ante el panorama tan desolador presentado, en las experiencias y los sentimientos que afectan a los estudiantes migrantes, y que dejan mucho que desear, se debe decir, que no todo es negativo, que aunque se halla dicho que lo que más hay, son personas malas, también “hay personas que si me entienden, que me apoyan y son mis amigos”, también se han logrado establecer relaciones bonitas, justas, respetuosas, solidas, aquí en Colombia, con colombianos, en las que “van normal conmigo, como si fuera de acá, y me invitan mucho a salir y joder”, en las que “me tratan bien y me siento feliz”, en las que se logra omitir esa diferenciación, y “no me tratan mal, ni bien, no me discriminan por ser venezolano, me tratan igual que a los colombianos, y mi mejor amiga que es colombiana me hace regalos, no me discrimina, me trata súper bien y yo me siento bien acogido” “me han hecho sentir muy bien aquí en Colombia”.

Conclusiones y recomendaciones

En una primera lectura general de lo que se halla en los migrantes cruzados en esta investigación, como sujetos de su experiencia y de sus sentimientos, con respecto a su pasar, de Venezuela a Colombia, a sus procesos negativos o positivos, en un colegio de este país; es posible decir someramente que la gran cantidad de materias ha dificultado su adaptación, junto con la frustración al tener que repetir grado; que se reconoce un aprendizaje mayor aquí, en el que a muchos después de adaptarse, les ha ido muy bien; también que hay descontento con la gestión y resolución de conflictos por parte de los directivos y docentes, con la jornada escolar y por la infraestructura; además, la xenofobia y el bullying por aspectos de su nacionalidad es extendido y recurrente; por lo que tuvieron que ocultar aspectos culturales como el acento, palabras o costumbres; y lo que más se extraña es la felicidad de estar con toda su familia, sus seres queridos y sus cómodas casas en Venezuela; aunque agradecen su economía en Colombia.

De manera más detallada, se encuentra desde el proceso de matrícula, unas dificultades para los estudiantes migrantes, según expresan algunos de ellos; y pese a que hay voluntad política para cumplir el derecho de estudiar que tienen estos NNA, aun no es suficiente, y se hace necesario seguir eliminando trabas y actuar con mayor diligencia, para facilitar su ingreso a las instituciones educativas.

Ligado a la matrícula, se encuentra una de las experiencias más negativas que enfrentan los estudiantes sentimentalmente, y es el hecho de que por obligación se les ubique en uno o hasta dos grados inferiores al que deberían cursar según su recorrido académico en el vecino país. Pese a que legalmente no es lo indicado, la gran mayoría de estudiantes venezolanos manifiestan esta situación, a la que se le debe poner especial atención, ya que no favorece su vida académica, su motivación y su autoestima; por lo que, en un acto de respeto y solidaridad, se debe tomar con seriedad la ubicación de grado de los estudiantes venezolanos, con validaciones, evaluaciones diagnósticas, y nivelaciones, en las que se aconseja un trabajo conjunto y dirigido desde el Ministerio de Educación, para que se torne más sencillo; y aunque pueda considerarse engorroso, o demande más tiempo, se evidencia que es mucho más lo que pierden los estudiantes migrantes, sino se hace.

Por otro lado, como se esperaba, hay unas diferencias entre el sistema educativo de Venezuela y el colombiano; los estudiantes mencionan por ejemplo, la cantidad de materias, que

en Colombia son el doble o más, de las que cursaban en el país del cual emigran; esto les resulta complejo, les satura, los desubica, porque no es algo a lo que estén acostumbrados; sobre esto podría pensarse en que deberían adaptarse, y que con el tiempo les sería natural el volumen de materias que tienen a cargo; sin embargo, sus comentarios y propuestas, son una buena excusa, para pensar en la posibilidad de integrar o transversalizar materias, ya que esto trae beneficios en la calidad educativa.

Así mismo, su valiosa experiencia, de estudiar en un colegio en Venezuela y luego en Colombia, pone en relieve elementos que no son muy debatidos en el contexto local; es el caso de la hora de ingreso a clases, la cual consideran exageradamente temprano; y que según varios estudios a nivel internacional, es recomendable retrasar, sobre todo para el caso de los adolescentes, lo que traería numerosas ventajas. En Venezuela, comentan los estudiantes, la entrada no es tan temprano, y el madrugar tanto aquí, afecta su actitud frente al colegio y el estudio.

Agregado a lo anterior, se reflexiona sobre la importancia del tiempo libre, evaluando la alta cantidad de horas, y responsabilidades escolares que tienen los estudiantes, que no siempre corresponden con mejores resultados académicos, comparado con otros sistemas educativos del mundo. Así pues, es valioso el tiempo para otras actividades formativas, para permitirse el ocio, la recreación, el deporte, la atención profunda, aun el aburrimiento, que favorece la creatividad y el desarrollo como seres humanos.

Frente a las dificultades, que presentan los estudiantes venezolanos, con las diferencias entre países, una de las chicas, tiene una gran idea, para que sus procesos de inclusión se lleven a cabo de una mejor manera; es lo que un protocolo sobre visitas podría decir, al ser la primera vez, una labor del anfitrión sería ofrecerse a enseñar la casa; “Lluvia” lo enuncia como una orientación, para estos estudiantes que son nuevos, y desconocen gran parte del funcionamiento del colegio en Colombia, el tipo de letra utilizado, la forma en que se califica, el calendario académico, entre otros; y así, puedan ser ayudados a aprender lo posible. Cada institución tendría que plantear una inducción y hasta capacitación, ante la numerosa llegada de migrantes venezolanos, no solo para exponer el estilo del colegio, sino para acercarse a ellos, escucharlos, conocer su estado, sus formas, y tomar de ellas, para ofrecer un cada vez mejor, servicio educativo.

También se habla de la arquitectura y las dotaciones del colegio. Para los estudiantes, el colegio tiene una apariencia de cárcel, que no los hace sentir muy a gusto; y según varios autores, estos elementos visuales, hacen parte de un currículo oculto, que da unos mensajes, y se relacionan directamente con el nivel socioeconómico del sector y los estudiantes, haciendo de la escuela una herramienta que reproduce el estado de las cosas. Con esta visión, no es solo que aparenta tener a los estudiantes encerrados, sino que efectivamente cumple unas funciones de disciplinamiento, vigilancia, y control. Por lo pronto, los estudiantes abogan, por una estética con más colores y mejor decoración, que despierte sentimientos placenteros.

En último lugar, pero quizás más importante, están las relaciones interpersonales, las cuales son marcadas predominantemente por la xenofobia, la discriminación, la aculturación, el ocultamiento, el silenciamiento, el aislamiento, los prejuicios, los estereotipos, el bullying... que traen como consecuencia, sentimientos inevitables e inequívocos. Se hace un llamado de atención, a la escuela y a la sociedad en su conjunto, para evaluar su responsabilidad sobre esta condición, y su accionar frente a esta; desde los diferentes actores, líderes políticos, medios de comunicación, profesores, directivos, etc. Es necesario que no se repliquen estas situaciones desde las altas esferas, que se intervenga ante ellas, para detenerlas y evitar su repetición; que se reflexione junto con los estudiantes, se implementen acciones las cuales hagan sentir parte integrante de la institución a los estudiantes venezolanos, y en definitiva ser sensibles a sus problemas.

Consideraciones finales

En definitiva, sería posible analizar mucho más sobre lo encontrado y expresado por los migrantes cruzados, son relatos llenos de sentido y valor, que pueden suscitar cuantiosas reflexiones, pero también incitar a la ampliación de esta investigación. El interés aquí se centró en los estudiantes migrantes de origen venezolano; sin embargo, es posible llevarla a otras miradas, perspectivas, actores, situaciones y a otros contextos.

Si se desea dar continuidad y desarrollo a esta línea de indagación, se recomienda buscar en los estudiantes colombianos, el origen, las representaciones o las razones de algunas prácticas desfavorables y discriminatorias que unos cuantos tienen frente a los migrantes venezolanos, relacionando además esta problemática, con otras que se presenten en la

institución educativa, e inclusive en la institución familiar, que puedan potenciar estos comportamientos. Así mismo, ahondar en las condiciones familiares u otros factores de los estudiantes migrantes venezolanos, que consigan fortalecer, estados de ánimo, sentimientos y emociones de valencia negativa.

Del mismo modo, es posible dar un enfoque en lo institucional, sobre qué viene haciendo la escuela, desde lo administrativo, qué se ha pensado con los profesores, los diferentes empleados y con todos los estudiantes, frente a la presencia de tantos compañeros migrantes. Si se quiere, se puede dar relevancia a la labor del maestro de ciencias sociales, a su trabajo con migrantes venezolanos en la escuela pública, qué hace para historiar, toda la migración de Colombia a Venezuela durante la bonanza petrolera, los beneficios que se obtuvieron de ella y la manera en que se han dado esas migraciones entre los dos países.

En ese sentido, es pertinente, pensar, plantear y proponer, estrategias, protocolos o manuales, para las distintas entidades educativas, que guíen o ayuden a gestionar el recibimiento de los migrantes venezolanos; así, se puede realizar un trabajo conjunto, con diferentes actores y en especial, con los mismos estudiantes migrantes. Ahora bien, los estudiantes que participaron en esta investigación, llevan varios años estudiando en Colombia, lo que ha permitido una descripción, definición y reflexión de lo que ha sido su experiencia y sus sentimientos, muy apropiada; pero acercarse a estudiantes que migraron hace menos tiempo, y obtener sus relatos, más frescos y directos, sería también interesante.

Referencias

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205 – 218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551273010>
- Acosta, K. (2021). *El Disfrute del Derecho a la Educación Formal de los Menores Migrantes Venezolanos en el Sistema Educativo Colombiano*. Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/34851>
- Aguirre, C. (2009). Cárcel y sociedad en América Latina: 1800-1940. En E. Kingman (Ed.), *Historia social urbana. Espacios y flujos* (pp. 209-252). FLACSO. https://ucipfg.com/Repositorio/EPDP/001/uni-1/Aguirre_Carcel%20y%20sociedad%20en%20AL.pdf
- Alcázar, L. y Balarin, M. (2021). *El derecho a estudiar: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/el-derecho-a-estudiar-inclusion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-migrantes-venezolanos-al-sistema-educativo-peruano/>
- AlcolirykoZ. (30 de noviembre de 2023). *Medellificación* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TE1qzHz7goU>
- Aliaga, F., De la Rosa, L., Baracaldo, P. y Romero, L. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes. *Foro de Educación*, 20(2), 159 – 184. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1006>
- Alvarado, K. (10 de julio de 2013). *La integración de asignaturas podría mejorar la enseñanza educativa*. Universidad de Piura. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2013/07/la-integracion-de-asignaturas-podria-mejorar-la-ensenanza-educativa/>
- Amaya, V. (6 de diciembre de 2023). La educación pública venezolana hace aguas por todas partes. *RFI*. <https://www.rfi.fr/es/programas/grandes-reportajes-de-rfi/20231206-la-educaci%C3%B3n-p%C3%ABica-venezolana-hace-aguas-por-todas-partes>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. (Trad. R. Lassaletta). Akal. (Trabajo original publicado en 1979).

- Aunión, J. (2 de septiembre de 2012). Educación quiere menos asignaturas para centrar la atención de los alumnos. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2012/09/02/actualidad/1346620941_402605.html?event=regonetap&event_log=regonetap&prod=REGCRARTCLB&o=cerradoclb
- Baena Robledo, N. y Cardona Zuleta, E. (2021). ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla, México*, 15 (47), 325-342. <https://doi.org/10.35487/rius.v15i47.2021.675>
- Barrios, M. y Ghibaudó, Y. (2023) *Repitencia, motivación y rendimiento escolar en adolescentes de 12 a 17 años* [Trabajo de grado profesional, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16130>
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta* (Trad. A. Santos). Paidós. (Trabajo original publicado en 2016). https://www.marcialpons.es/media/pdf/34082_Extranos_llamando_a_la_puerta.pdf
- Benavides-Lara, M., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M. y Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 163-197. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Carvajal, S. (1 de febrero de 2024). Migración: 65 de cada 100 venezolanos en Medellín están en condiciones de pobreza. *El Tiempo*. [Migración: 65 de cada 100 venezolanos en Medellín están en condiciones de pobreza \(eltiempo.com\)](https://www.eltiempo.com/migracion/65-de-cada-100-venezolanos-en-medellin-estan-en-condiciones-de-pobreza)
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Tusquets Editores. <https://es.scribd.com/document/358666959/89794988-Castilla-Del-Pino-Carlos-Teoria-de-Los-Sentimientos-pdf>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf
- Chacón, M. (14 de octubre de 2022). En cuatro años los estudiantes migrantes pasaron de ser 34.000 a más de 580.000. *El Tiempo*. [Estudiantes migrantes pasaron de ser 34.000 a 580.000 en cuatro años \(eltiempo.com\)](https://www.eltiempo.com/educacion/estudiantes-migrantes-pasaron-de-ser-34-000-a-580-000-en-cuatro-anos)

- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50 – 67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio* (2ª edición). Herder.
- Circular conjunta No. 16 de 2018. Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescente procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos. 10 de abril de 2018. <http://www.suin-juricol.gov.co/derechos/circular162018.pdf>
- Colombia Aprende. (2021). *Prevenir la xenofobia en los colegios*. Mineducación. https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Infograf%C3%ADa%20Xenofobia%20Docentes.pdf
- Concepto E201821646 de 2018 [Secretaría de Educación del Distrito]. Concepto sobre jornada escolar, descanso pedagógico, periodos de clase y otros. 10 de junio de 2018. Secretaría Jurídica Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. <https://tinyurl.com/44v97d6d>
- Convenio Andrés Bello. (2019). Tabla de equivalencias 2019 de la educación primaria o básica y media o secundaria en los países de la organización del Convenio Andrés Bello. https://convenioandresbello.org/tabla/wp-content/uploads/2019/09/tabla_de_equivalencias_del_cab_2019.pdf
- Daniel Habif. (20 de agosto de 2021). *¡No a la xenofobia!* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2CpQpte-yss>
- Delgado Velesaca, D.I., García Herrera, D.G., Cabrera Berrezueta, L.B. y Erazo Álvarez, J.C. (2020). Migración en Educación: Una necesidad invisibilizada. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 265–288. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.783>
- De Sousa, B. (2020). *Izquierdas del mundo, ¡únanse!* y otros ensayos. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/Boaventura-Izquierdas.pdf>
- Díaz, J. (18 de julio de 2022). *Aumenta la xenofobia contra inmigrantes venezolanos en Colombia, según estudio*. Voz de América. <https://www.vozdeamerica.com/a/aumento-xenofobia-inmigrantes-venezolanos-colombia-estudio/6663758.html>
- Dorothea Liebscher, E. (2009). Integración de inmigrantes en Alemania. Análisis de la integración de niños con contexto migratorio en el sistema escolar. En V. Martínez Guzmán y E. A.

- Sandoval Forero (Eds.), *Migraciones, conflictos y cultura de paz* (1ª ed., pp. 119-140). Bonobos editores. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/46023.pdf>
- Ernesto, L. (s.f.). *La xenofobia contra la migración venezolana*. Ministerio del Poder Popular para Relaciones Exteriores. <https://mppre.gob.ve/opinion/xenofobia-migracion-venezolana-luis-ernesto-navas/>
- Facultad de Educación - Universidad de Antioquia. (3 de agosto de 2023). *Lo que dice la arquitectura escolar sobre las prácticas educativas* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FOGFdyI8LkA>
- Fernández, M. (15 de mayo de 2018a). ¿7:30 es demasiado temprano?: recomiendan retrasar una hora el comienzo de clases. *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2018/05/15/730-es-demasiado-temprano-recomiendan-retrasar-una-hora-el-comienzo-de-clases/>
- Fernández, M. (28 de marzo de 2018b). Los alumnos argentinos tienen 74 horas menos de clase que el promedio mundial: cómo afecta el aprendizaje. *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2018/03/28/los-alumnos-argentinos-tienen-74-horas-menos-de-clase-que-el-promedio-como-afecta-el-aprendizaje/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *Migración de niñas, niños y adolescentes*. <https://www.unicef.org/mexico/migraci%C3%B3n-de-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galeano, M. (2004). Enfoques cualitativos y cuantitativos. Dos maneras de conocer la realidad social. En M. Galeano (Ed.), *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (pp. 13-26). Fondo Editorial Universidad Eafit. <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/800039fbf3dbd9bc0b4c0a985bf6b4795613da05.pdf>
- García, B., Gonzáles, S., Quiroz, A. y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>

- Garza, C. (2011). Xenofobia. *Laboreal*, 7(2), 1-5. <https://journals.openedition.org/laboreal/7916>
- Gaviria, M. B., y Ospina, H. F. (2010). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?. *Infancias imágenes*, 8(1), 6-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662668>
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11-43). Morata. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Gómez, A. (24 de enero de 2023). *Medellín protege a niñas y niños migrantes, refugiados y de acogida con acciones de integración*. Alcaldía de Medellín. <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/medellin-protege-a-ninas-y-ninos-migrantes-refugiados-y-de-acogida-con-acciones-de-integracion/>
- Gutiérrez Silva, J. M., Romero Borré, J., Arias Montero, S. R., & Briones Mendoza, X. F. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(2), 299-313. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28063431024>
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad* (Trad. J. Ros). Debate. (Trabajo original publicado en 2011).
- Institución Educativa Francisco Miranda. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.franciscimiranda.edu.co/index2.php?id=131036&idmenutipo=8810&tag=>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (17 de septiembre de 2020). *La xenofobia, un fenómeno que debemos erradicar*. <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/la-xenofobia-un-fenomeno-que-debemos-erradicar>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte Blanquerna*, (19), 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- La pedagogía que vendrá. (13 de mayo de 2020). Jorge Larrosa - La experiencia - Parte 1 [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7kRamPWp1as>

- León, L. A. (2015). *Análisis económico de la población. Demografía*. Departamento Académico de Economía de la FACEAC de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, Perú. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/demografia-peru.pdf>
- LP51. (4 de julio de 2022). *Zaha Hadid, la reina de la línea curva*. <https://tinyurl.com/mw9ypssu>
- Matsumoto, D. (s.f.). *Etnocentrismo, estereotipos, prejuicios y discriminación* (Z. Sierra, Trans.). Universidad de Antioquia. (Trabajo original publicado en 2000). <https://es.scribd.com/document/340054800/Matsumoto-Et-No-Centrism-o>
- Mèlich, J.-C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder. https://www.google.com.co/books/edition/_/EgKIDwAAQBAJ?hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjD35brifaFAxXFSDABHYILA34Q7_IDegQIEhAC
- Migración Colombia. (28 de octubre de 2022). *Distribución de venezolanos en Colombia*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-de-venezolanos-en-colombia-corte28-de-febrero-de-2022>
- Migrantes venezolanos en Colombia serían más de 3 millones; 62 % quiere quedarse. (25 de noviembre de 2022). El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/migracion-venezolana-en-colombia-que-pasara-con-los-migrantes-720279>
- Millan Otero, K. L., Duran Palacio, N. M., Rodríguez Marin, L. A., y García Hincapié, A. (2021). La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psicoespacios*, 15(26), 1–15. <https://doi.org/10.25057/21452776.1410>
- Ministerio de Educación Nacional. (15 de enero de 2018). *Calendario y Jornada Escolar*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/364691:Calendario-y-Jornada-Escolar>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (s.f.). *Población-migrante*. <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/Poblacion-migrante.aspx>
- Molano, A. (2009). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. En V. Moncayo (Ed.), *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo* (pp. 491-499). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151023041701/AntologiaColombia.pdf>

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno Echeverri, L. F. (2020) *Exclusión educativa y violencia estructural en el modelo educativo flexible caminar en secundaria*. [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín]. <http://hdl.handle.net/11407/7071>
- Murillo, M., Ocampo, M., Rodríguez, S., y Usuga, D. (2021). *Derecho a la educación para los niños y las niñas migrantes venezolanos en la Institución Educativa Francisco Miranda de Medellín*. (Trabajo de grado Licenciatura en Educación Infantil). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín.
- Nuestra Tele Noticias 24. (6 de noviembre de 2023). Concretar un solo día de clases es tarea difícil en Venezuela: El estado de las escuelas en porcentajes. NTN24. <https://www.ntn24.com/noticias-actualidad/concretar-un-solo-dia-de-clases-es-tarea-dificil-en-venezuela-el-estado-de-las-escuelas-en-porcentajes-454781>
- Núñez, J. (13 de febrero de 2023). *Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa que sigue vigente*. Delfino. <https://delfino.cr/2023/02/historias-de-vida-una-metodologia-de-investigacion-cualitativa>
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas* (Trad. A. Santos). Paidós. (Trabajo original publicado en 2013).
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2021). *Hacia la erradicación del racismo y la xenofobia*. CONAPRED, COPRED, SDI, SURXE, CDMX. <https://tinyurl.com/568uyvf6>
- Organización Internacional para las Migraciones. (5 de julio de 2019). *Términos fundamentales sobre migración*. <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion>
- Ospina, J. (23 de marzo de 2021). Xenofobia en Colombia: un veneno que puede truncar el futuro. *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/es/xenofobia-en-colombia-un-veneno-que-puede-truncar-el-futuro-de-nacionales-y-migrantes-venezolanos/a-56963669>
- Todorov, T. (2014). *La conquista de América: el problema del otro* (Trad. F. Botton Burlá). SergioS. (Trabajo original publicado en 1982).

[https://www.academia.edu/31593585/LA CONQUISTA DE AM%C3%89RICA por Tzetan Todorov](https://www.academia.edu/31593585/LA_CONQUISTA_DE_AM%C3%89RICA_por_Tzetan_Todorov)

Transversalidad educativa: ¿Cómo aprovechar este nuevo paradigma en tu escuela? (16 de mayo de 2022). *Pearson*. <https://tinyurl.com/2ttrjwkd>

Pérez-Guevara, D.-J. y Puentes-Suárez, A.-I. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Revista Pensamiento y Acción*, (32), 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>

Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela. (30 de noviembre de 2023). Refugiados y migrantes de Venezuela. Recuperado de: <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>

Poblete Christie, O., López, M., y Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhé*, 28(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>

Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://libreria.cis.es/static/pdf/005.pdf>

Real Academia Española. (s.f.). Migración. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 18 de agosto de 2023, de <https://dle.rae.es/migraci%C3%B3n>

Ricardo Arjona. (3 de diciembre de 2014). *Mojado* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-FDZz7U-7-4>

Rigal, J. (2016). *Los regímenes de promoción de grado. Repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria* (Informe n° 5). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/05-rigal-regimenes-de-promocion-de-grado-issn.pdf>

Rincón Leal, O. Contreras Manrique, R. y Contreras Manrique, L. (2021). Estudiantes migrantes en la adaptación de la educación Colombiana. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 526–543. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1459>

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica. [https://www.academia.edu/37711936/Rockwell La escuela cotidiana](https://www.academia.edu/37711936/Rockwell_La_escuela_cotidiana)

- Rodas Serna, J. (2020). Del curriculum emigrante al curriculum inmigrante. Develar la ausencia, biografar la experiencia [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Salgado, J. (2003). Discriminación, racismo y xenofobia. *Revista electrónica Aportes Andinos*, No. 7. <http://hdl.handle.net/10644/626>
- Sánchez, M. (26 de agosto de 2014). Por qué es mejor que los adolescentes entren tarde al colegio. *BBC*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/08/140826_salud_estudiantes_retraso_escuela_horario_mes
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153 – 178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Thomen, M. (4 de octubre de 2021). *Qué son los sentimientos: lista, tipos y ejemplos*. Psicología-online. <https://www.psicologia-online.com/que-son-los-sentimientos-lista-tipos-y-ejemplos-4606.html>
- Uribe Chaverra, C. A. (2020). Los estudiantes venezolanos narran su experiencia: los rastros y rostros de la alterofobia [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Vílchez, K. (3 de marzo de 2018). ¿Qué tanto sufre un niño venezolano que llega a estudiar a Colombia?. *La opinión*. <https://www.laopinion.co/frontera/que-tanto-sufre-un-nino-venezolano-que-llega-estudiar-colombia>
- Zompo, C. (2009). La voz silenciada de los migrantes. En V. Martínez Guzmán y E. A. Sandoval Forero (Eds.), *Migraciones, conflictos y cultura de paz* (1ª ed., pp. 45-58). Bonobos editores. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/46023.pdf>

Anexos

Anexo # 1: Entrevista – Docente

1. ¿Qué estrategias, planes o proyectos, reconoce que se desarrollen en el Francisco Miranda, para facilitar la inclusión integral de los estudiantes venezolanos?

2. ¿Cómo se ha transformado su práctica curricular (metodologías, contenidos seleccionados, planeaciones, recursos, medios, objetivos...) con la presencia de migrantes venezolanos en el aula?

3. ¿Ha tenido alguna experiencia con los estudiantes migrantes, que haya estado atravesada por sentimientos? ¿Cuáles?

4. Según su observación ¿Cómo se han sentido los estudiantes en la institución? ¿Cómo ha sido la convivencia y el recibimiento entre los estudiantes? ¿Ha evidenciado episodios de xenofobia, discriminación, acoso o violencia con los estudiantes migrantes?

5. ¿Piensa que los estudiantes han tenido que ocultar su nacionalidad venezolana y su cultura? ¿Por qué?

6. ¿Qué facilidades o dificultades ha podido identificar en los estudiantes migrantes, ya sea dentro de la institución como fuera de ella?

7. ¿Considera que la comunidad académica, puede hacer algo más para mejorar la vida en la escuela colombiana de los estudiantes venezolanos?

8. ¿La llegada de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano, ha traído algún beneficio?

Anexo # 2: Taller

Inicio:

- Saludo

- Contextualizar el taller con la investigación y los objetivos
- Indicar las actividades a realizar
- Establecer acuerdos grupales (respeto, confidencialidad...)

Desarrollo:

- Presentación de cada uno de los participantes, dónde mencionen su nombre y cómo se sienten en el momento (sentimientos y emociones).

- Antes de iniciar la película, se orientará la visión de esta, para que incluso durante su trayecto, los estudiantes puedan ir escribiendo y respondiendo a la pregunta:

¿Qué experiencias han vivido o viven en la escuela Colombiana y cómo estas los han hecho sentir?

- Reproducción de la película (Intensamente: Las cinco emociones que conviven en el interior de una niña llamada Riley, alegría, miedo, desagrado, ira y tristeza, compiten por tomar el control de sus acciones cuando la pequeña se traslada, junto a su familia, a vivir a San Francisco. La adaptación a una nueva ciudad, una nueva escuela y unos nuevos compañeros no será sencilla para Riley.)

- Finalizada la película, se dará un tiempo, para que cada participante, pueda terminar o escribir acerca de sus experiencias y sentimientos (Con respecto a los estudiantes, profesores, a la infraestructura del colegio, a las cosas que les enseñan, a las materias...); Se expondrá un ejemplo de la película, en la que una experiencia de Riley, activó una emoción; al mismo tiempo, se compartirán fichas con algunos sentimientos y sus definiciones, para facilitar la expresión de estos y la vinculación con las experiencias.

- Luego, nos dispondremos en círculo, para compartir y conversar de esas experiencias y sentimientos expresados en la escritura previa.

Final:

- Evaluación del taller por parte de los participantes
- Despedida

Ejemplos:

1: Cuando Riley, llega al nuevo colegio, hay algo que le da mucho miedo, o pena, y es que la maestra la llame para presentarse, y es efectivamente lo que pasa; y al contar como era Minnesota, el lugar donde vivía, lo comienza a extrañar y llora; entonces, ese momento, se convierte para ella, en un recuerdo triste.

2: Bing Bong, el amigo imaginario de Riley, se siente muy triste y llora, cuando botan su cohete, entonces tristeza se sienta a su lado, lo escucha y hablan al respecto, lo que hace sentir mejor a Bing Bong.

Anexo # 3: Grupo focal

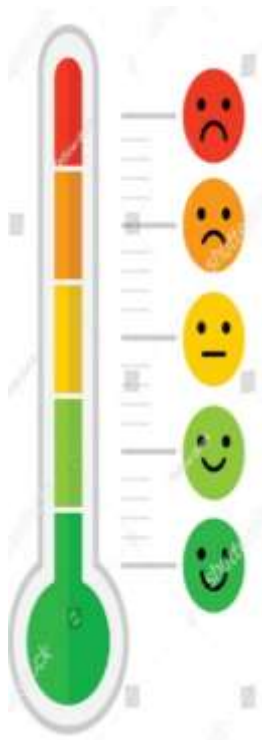
Inicio:

- Saludo
- Indicaciones sobre el desarrollo (agenda, objetivos, acuerdos, consideraciones éticas)

Desarrollo:

- Termómetro: Xenofobia – Filoxenia

Se presenta a los estudiantes un xenómetro, para que según su experiencia escojan uno o varios niveles y expresen aquellos acontecimientos vividos que los llevan a elegirlo y los sentimientos que estos causaron.



- 5 Violencia Física: Te persiguen, te golpean, te amenazan de muerte
- 4 Violencia Verbal: Te insultan, humillan, te amenazan con violentarte
- 3 Discriminación: Eres excluido de grupos sociales, de estudio o de diversión
- 2 Prejuicios: Te culpan por problemas nacionales o locales
- 1 Estereotipos: Chistes o comentarios discriminatorios debido a tu nacionalidad
- 0 Neutro: No hay un trato diferencial, la nacionalidad no afecta el trato

- 1 Se hacen comentarios positivos o de agradecimiento a los inmigrantes
- 2 Te felicitan o agradecen por todos los aportes sociales, económicos y culturales que hacen los inmigrantes
- 3 Te invitan a unir a los grupos de estudio, socialización o recreación
- 4 Se expresan palabras de admiración, halago o elogio por ser de Venezuela
- 5 Te hacen regalos, detalles, o acciones para que te sientas bien acogido/a

- Conversatorio

Propuesta de conversación con base en las siguientes preguntas:

° ¿Cómo es el ambiente cotidiano en el colegio, cómo se sienten, seguros, inseguros, tranquilos, intranquilos, molestos, tristes, felices? ¿Hay motivación y alegría para ir al colegio? ¿Se sienten respetados en sus diferencias? ¿Están orgullosos, satisfechos de estudiar en el colegio?

° ¿Sienten que lo que se enseña y aprenden es útil y significativo?

° ¿Se ha incluido en su enseñanza, contenidos sobre Venezuela, o todo gira entorno a lo colombiano?

° ¿Cómo ha sido su desempeño académico? ¿Han perdido años? ¿Por qué?

° ¿Qué opinan de las metodologías, formas o maneras de enseñar de los maestros en Colombia?

° ¿Han detectado la promoción o discursos xenófobos desde la enseñanza?

° ¿Tuvieron que ocultar, disimular, camuflar algún aspecto de su identidad cultural en las aulas y colegio colombiano?

° ¿Qué opina de las diferencias de infraestructura entre los colegios de Venezuela y Colombia?

- Árbol de problemas

Cada participante, individualmente, dibuja un árbol en un trozo de papel; en la raíz ubica una situación problemática de las que se han trabajado en los ejercicios, en el tronco pone los efectos o consecuencias, y en las ramas las alternativas o posibles soluciones. El grupo se divide en subgrupos y en cada subgrupo se socializan las elaboraciones individuales de sus integrantes. Luego a cada subgrupo se le entregan tarjetas de tres colores diferentes para identificar los problemas, los efectos y las alternativas respectivamente. Se las ubica en un árbol común que ha sido dibujado previamente en un pedazo de papel y fijado en un tablero o pared. El contenido de las tarjetas se socializa frente a todo el grupo. Finalmente se interpreta, ¿Cuáles son las respuestas más recurrentes? ¿Quiénes hacen parte del problema?, ¿Quiénes pueden hacer parte de la solución? ¿Qué se quiere cambiar y por qué?

Raíz – Problemáticas - ¿Qué ha sido lo más difícil de estar en un colegio de Colombia?

Tronco – efectos o consecuencias de la problemática en los sentimientos de los estudiantes

Ramas – Alternativas o posibles soluciones - ¿Qué podría hacer la comunidad educativa, (compañeros, profesores, directivos...) para que las experiencias y sentimientos de los migrantes venezolanos fuese mejor?

Final:

Comentarios sobre la técnica y generales

Despedida

Anexo # 4: Entrevista – estudiantes

Nombre, edad y tiempo de estar en Colombia

1. Cuénteme un poco de su vida en Venezuela, ¿dónde nació? ¿Cómo fue su infancia?
¿Qué recuerda del colegio? ¿Qué les enseñaban?
2. ¿Por qué decidieron salir del país?
3. ¿Si pudiera definir o resumir su vida en Venezuela, diría que fue feliz, triste, frustrante, divertida...?
4. ¿Cómo fue ese viaje migratorio? ¿Cuáles fueron los medios? ¿Con quienes viajó?
¿Quiénes se quedaron?
5. ¿A dónde llegaron? ¿En qué lugares ha vivido? ¿Qué piensa de la casa y el barrio donde vive?
6. ¿Cómo es su situación económica? ¿Quiénes de la familia trabajan?
7. ¿Cómo fue el ingreso al colegio colombiano? ¿Fue fácil, o difícil matricularse?
8. ¿Tiene amigos o enemigos en el colegio?
9. ¿Qué suele hacer en los descansos?
10. ¿Qué ha aprendido, que considere significativo, interesante, bacano?
11. ¿Ha sido fácil o difícil estudiar, sacar buenas calificaciones, alcanzar los objetivos y lo que quieren los maestros?
12. ¿Ha pensado en salirse de estudiar?

13. ¿Se siente aislado de los demás, como un extraño, que no se ha podido integrar completamente, o por el contrario ya se siente bien incluido, como uno más entre todos los estudiantes?

14. En un mundo y una vida ideal, ¿cómo le hubiera gustado que fuese su experiencia en Colombia?

15. ¿Si pudiera resumir su vida aquí, diría que es indignante, frustrante, esperanzadora, alegre?

Anexo # 5: Consentimiento informado

Cordial Saludo

Señor@ acudiente

Mi nombre es Samuel David Zapata Cardona, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, y profesor practicante en la Institución Educativa Francisco Miranda.

Estoy adelantando una investigación, sobre la inclusión educativa de migrantes venezolanos; con el objetivo de acercarme a la experiencia y sentimientos de los estudiantes venezolanos en el sistema educativo colombiano.

La presente es para solicitar su permiso, y que el estudiante, al que ya se le informó en que consiste la investigación, participe de las actividades, en las que a partir de diferentes técnicas como talleres, entrevistas, grupos focales desarrollados dentro de la institución, pueda expresar sus sentimientos y experiencia, en el colegio colombiano, a nivel de clima escolar y curricular. Para ello, eventualmente, su voz será grabada y se tomarán algunas fotografías de sus productos escritos, esto solo para los fines de la investigación y respetando siempre su identidad, la confidencialidad, sus deseos, decisiones y libertad de participar o retirarse.

Si usted autoriza, por favor, complete el siguiente texto.

Yo _____ acudiente y _____ del
estudiante _____ estoy de acuerdo en que
participe en la investigación.

Firma del acudiente: _____

Número de identidad: _____