



**La Escuela como escenario y territorio donde se viven y se perciben los cambios de miradas
de lo que significa ser maestra**

Paula Castañeda Vallejo

Erika Viviana Ortiz Ochoa

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Asesora

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita

(Castañeda Vallejo & Ortiz Ochoa, 2024)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Castañeda Vallejo, P. & Ortiz Ochoa, E. (2018). *La escuela como escenario y territorio donde se viven y se perciben los cambios de miradas de lo que significa ser maestra*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa.

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.

Agradecimientos

Agradecemos primeramente a Dios; a nuestras familias, por su amor y por su apoyo incondicional, fundamental para culminar el proceso; a nuestra asesora Hilda Mar, por su acompañamiento y orientación constante a lo largo de este camino, y a la profesora Eugenia Margarita, por su valiosa contribución en la revisión y en la corrección de este proyecto. Gracias por ser parte de este logro e inspirarnos en la labor docente de tantas maneras.

Tabla de contenido

Resumen8

Abstract9

Consideraciones iniciales10

Planteamiento del problema11

 El objeto de la investigación: la migración12

 Antecedentes17

Justificación.....22

Objetivos23

 Objetivo general23

 Objetivos específicos.....23

Marco teórico24

 Experiencia escolar24

 Identidad cultural.....25

 Narrativas, voces y relatos26

 Inclusión educativa.....26

 Pérdidas y duelos.....27

Metodología30

 Método cualitativo.....30

 Etnografía escolar.....30

 Técnicas e instrumentos31

 Observación participante31

 Encuestas orales para los niños.....32

 Cartografías corporales para los niños y niñas32

 Entrevista semiestructurada para niños y niñas32

Dibujos para niños y niñas.....	33
Fotografías de los niños y niñas (mural de situaciones)	33
El contexto: una Escuela inclusiva.....	34
Características de la institución.....	35
Consideraciones éticas	36
Vicisitudes y cambios.....	37
De la migración al desplazamiento	37
De la escuela urbana a la escuela rural.....	38
Dos relatos, dos historias, dos circunstancias, un solo oficio: ser maestras	39
Contar lo que nos pasó: una forma de hablar de la experiencia de ser maestras.....	42
Inclusión y socialización	42
Iniciando el recorrido	46
Interculturalidad y etnoeducación.....	49
Encuentros que confrontan	53
Participación desde la diversidad	56
Lenguas nativas y criollas de Colombia	57
Reconociéndonos en nuestro propio mundo.....	59
Momentos, historias y reflexiones.....	62
La escuela primaria y el aprendizaje de la diversidad	64
Conclusiones	66
Una cosecha de palabras.....	66
Recomendaciones.....	68
Referencias	69

Lista de tablas

Tabla 1. Normatividad para la inclusión educativa de población migrante proveniente de Venezuela 14

Lista de figuras

Figura 1. Niños venezolanos cantando el himno nacional de su país.	45
Figura 2. Niños emberá danzando los bailes de su cultura.	45
Figura 3. Fotografías de la Institución Educativa Granjas Infantiles.....	49
Figura 4. Niños emberá realizando artesanías de su cultura.	52
Figura 5. Niños emberá y estudiantes del Colegio alemán	53
Figura 6. Fotografía del curso de 4 grado en la I. E. Granjas Infantiles	56
Figura 7. Lenguas nativas y criollas de Colombia.	57
Figura 8. Niños emberá celebrado el Día de las lenguas nativas	59
Figura 9. Actividad de autobiografía con el curso de 5 grado.	62
Figura 10. Niñas emberá acogiendo a la niña que vivió la situación.	63

Resumen

El presente proyecto de grado da cuenta de una experiencia de práctica en dos instituciones educativas del Área Metropolitana, que tienen modelos de educación inclusiva. De un lado, educación indígena en la ciudad en una institución de Medellín, que recupera la idea de la educación propia; y de otro, un modelo de Escuela Nueva para niños y niñas de zonas rurales del municipio de Copacabana y de un grupo de niños que viven en un internado. Estas dos realidades son narradas desde relatos etnográficos que buscan describir encuentros con la diversidad en las aulas de estas escuelas para, a partir de ellos, ubicar la experiencia escolar como una que constituye una trama vital para apropiar conocimientos y construir un lugar en el mundo. Además, este estudio da cuenta de cómo lo inusitado del mundo de la Escuela es materia viva para construir el lugar de maestras, desde la reflexión en la acción y a partir de la acción con el fin de dar cuenta de lo que acontece en las relaciones pedagógicas. Nuestra presencia en las escuelas durante seis meses fue ocasión propicia de configurar nuestra identidad docente, aprender de la vida en ebullición de las aulas, identificar los múltiples ejes de acción, ubicarnos respecto de los saberes y las prácticas necesarias para atender cada situación y construir, como conclusión, ideas múltiples sobre el oficio de ser maestras en entornos particulares.

Palabras clave: Experiencia escolar, Educación intercultural, Práctica pedagógica, Maestras.

Abstract

The present degree project presents an account of a practicum experience in two educational institutions within the Metropolitan Area, both of which follow inclusive education models. On one hand, it explores indigenous education in an institution located in Medellín that seeks to revive the concept of indigenous self-education. On the other hand, it examines a New School model for children from rural areas in the municipality of Copacabana, as well as for a group of children living in a boarding school. These two realities are narrated through ethnographic accounts aimed at describing encounters with diversity in the classrooms of these schools. These narratives position the school experience as a vital framework for acquiring knowledge and constructing a place in the world. Furthermore, this study highlights how the unexpected dynamics of school life serve as a living foundation for teachers to construct their professional identity. It emphasizes reflection-in-action and action-based inquiry to understand the occurrences within pedagogical relationships. Our six-month presence in these schools provided a valuable opportunity to shape our teaching identity, learn from the vibrant dynamics of classroom life, identify multiple axes of action, and position ourselves regarding the knowledge and practices required to address each situation. Ultimately, this project offers diverse perspectives on the craft of teaching in specific contexts.

Keywords: School experience, Intercultural education, Pedagogical practice, Teachers.

Consideraciones iniciales

El texto que tienen en sus manos es el relato de la experiencia de la práctica pedagógica durante el primer semestre de 2024. Esto es, un problema de indagación (Eisner, 1998) que surge de la formación previa, de los intereses personales que recogen las expectativas de la vida profesional de inquietudes sobre la educación; una revisión de antecedentes que dan cuenta de estudios relacionados con ese tema.

A partir de allí, todo es contextualizado; pues, se enfoca en una Escuela, en un grado para ejercer como maestras para comprender lo que pasa en las aulas. Sin embargo, este proyecto tiene un elemento adicional; se trata de la narración de un cambio en este proceso que la mayoría de veces es lineal y previsible. En este caso, ocurrieron eventos inusitados que pasan todos los días en las escuelas que permitieron redefinir algunos asuntos. Por ello, se ha dividido este escrito en dos partes.

Inicialmente, el deseo de ser maestras en las aulas, de articular la formación universitaria en un espacio que requería habilidades prácticas y conocimientos teóricos sobre las infancias y las situaciones actuales que definen, moldean, determinan sus espacios, concepciones y políticas. Está, además, la migración como tema que crea tensiones y disputas en el ámbito político y que tiene repercusiones en la educación, en la Escuela; pues, esta se convierte en centro de integración y garantía de derechos. También puede hablarse, en ambos procesos, en perfilado y aplicado, de las reflexiones a partir de nuestra acción, como una forma de reconstruir el conocimiento pedagógico. Finalmente, hay otro aspecto a considerar común a ambos procesos. Se trata de la respuesta de la Escuela a contingencias sociales, que a veces pueden vivirse como dramas y tragedias, para hacer sentir a niños y niñas que hay un espacio seguro, una fracción de tiempo en la cual es posible construir un fragmento de felicidad.

A continuación, se presenta la formulación investigativa del problema de indagación y de las preguntas que orientaron para buscar respuestas sobre la migración y la educación. Se empieza con un relato sobre cómo se llegó a este tema, entendiendo lo que pudo ser al inicio de la experiencia investigativa ese primer intento de organizar el deseo de saber en la Escuela para llegar a lo que es posible practicar en la realidad de las instituciones educativas donde se habitó. Ambas partes tienen elementos comunes.

Planteamiento del problema

La inquietud acerca del tema de migración surgió en el espacio de formación del Seminario de actualización. Durante este curso, se practicaron una serie de ejercicios que fomentaron el diálogo, la interacción y la construcción colectiva de conocimiento. Estos ejercicios abordaron temáticas actuales que como maestras deben considerarse, siendo una de las principales el fenómeno de la migración en Colombia, el cual tiene incidencia en el contexto escolar.

A lo largo de la carrera, se vivieron experiencias y prácticas docentes con niños migrantes en los grados de primero y segundo de primaria. Estas experiencias han permitido observar y asumir intervenciones que llevan a cuestionamientos sobre los procesos migratorios, sus implicaciones y los procesos de socialización de los niños y niñas migrantes en la Escuela.

Se tuvo la oportunidad de acompañar procesos nivelatorios con un niño de seis años en una institución privada de Medellín. Este niño de nacionalidad colombo-china llegó a Colombia hace un año debido a que su padre perdió su empleo en China. Sin embargo, el niño tiene dificultades para interactuar con sus compañeros y comunicarse adecuadamente, lo que ha llevado a la discriminación y exclusión. Esto también afecta su aprendizaje, ya que las maestras no comprenden su lengua materna, lo que ha ocasionado un retraso en su nivel escolar.

Emergen por lo tanto interrogantes sobre la dinámica escolar que viven los niños migrantes, cómo se dan los procesos de acogida, cómo son incluidos en el nuevo ambiente y cómo se identifican en un nuevo territorio donde son extranjeros y deben afrontar experiencias positivas y negativas en las aulas de clase, las cuales, según Otero et al. (2021):

Puede afectar y entorpecer la integración y la autoestima del estudiante migrante. Si es tratado de manera positiva el sujeto se siente dignificado y competente, lo que favorece la adaptación. Por el contrario, las respuestas ante las expresiones negativas pueden variar desde la construcción de una identidad desvalorizada o desarrollar resistencia a la Escuela y a los procesos de enseñanza aprendizaje (p. 4).

Por esta razón la indagación se dirige a comprender y analizar estas dinámicas además de conocer el lugar de la inclusión en la Escuela; teniendo en cuenta los procesos de adaptación del

estudiante. Así mismo se refiere al interrogante que lleva al investigador a buscar respuestas concretas. Es la definición del problema que se aborda con la investigación.

Posteriormente, en el equipo conformado, surgieron diferencias de sincronización en el objeto de investigación y de intereses en el estudio, por lo cual se reorientaron las cuestiones de hipótesis y la formulación en torno a las narrativas de los niños y niñas migrantes en un contexto escolar. Por eso se integraron otras de las experiencias vividas como maestras en formación para dar lugar a esta temática.

El objeto de la investigación: la migración

Esta experiencia surge de contactos cercanos con familiares y conocidos que decidieron migrar a Colombia en busca “un mejor futuro” (L. González, comunicación personal, 16 de abril de 2023), como ellos lo mencionan, y los niños quedaron allí en Venezuela con sus abuelos y familiares, pero después viajaron a Colombia para reunirse con sus padres. Esto implicó adaptarse y ser acogidos en una nueva Escuela en pleno año escolar, lo que les resultó difícil debido a los requisitos para validar sus estudios en el grado correspondiente. Además, tuvieron que renunciar a sus vínculos familiares y a su acervo cultural, lo que causó en los niños un desarraigo de sus costumbres donde extrañan y viven estados emocionales difíciles en las diferentes situaciones que enfrentan, aduciendo “estoy triste porque quiero estar con mi abuelo, quiero regresar a Venezuela” (A. Montecristo, comunicación personal, 15 de febrero de 2023), y cómo esto los lleva a expresar sus sentires, a narrar sus experiencias donde añoran ser reconocidos y a su vez volver a su lugar de origen.

En ese orden de ideas, Montoya et al. (2020) plantean que:

En el caso de Colombia, la migración venezolana se ha dado principalmente por la crisis social y económica de ese país, lo que ha resultado en un aumento significativo de las cifras de migración hacia nuestro país. Problemáticas como la pobreza, la desnutrición, la inseguridad, el desempleo, la hiperinflación, la escasez de alimentos, medicinas, y el deterioro de los servicios sociales, hacen que la situación en Venezuela sea insostenible para garantizar condiciones de vida a millones de familias que deben buscar oportunidades de vida más favorables (p. 6).

Por esta razón, los venezolanos dejan su país en busca de nuevas oportunidades, exponiéndose a riesgos y retos durante su desplazamiento, muchos viajan con pocos recursos, lo que agudiza la situación, pues al contar con poco dinero se convierten en personas vulnerables ya que el acceso a los alimentos es muy reducido, duermen en lugares no adecuados, y sus vidas incluso peligran sometidos a abusos y a explotación física y sexual, así como la falta de servicios básicos que ocasiona enfermedades, afectando directamente a los niños que pueden tener retrasos en su crecimiento y desarrollo.

Esta situación produce múltiples efectos, cuando ingresan al contexto educativo; enfrentan discriminación y rechazo, debido a su condición socioeconómica y a su origen, además de tener que hacer frente a la inequidad y a exclusión en la Escuela. Esta situación se agrava porque allí se construyen imaginarios que los niños reproducen mediante costumbres adquiridas en sus familias o por los medios de comunicación. Estos efectos dificultan la adaptación social, cultural y las relaciones interpersonales, así como los procesos de enseñanza aprendizaje (Marrugo, 2022). Además, también se presentan afectaciones emocionales y mentales en los niños migrantes debido a la forma como son recibidos, lo que causa episodios de estrés y angustia al estar lejos de su familia, amigos, lengua, cultura, costumbres y territorio. Estos factores relevantes que han tenido que dejar de lado debido a múltiples problemas dificultan aún más su proceso de duelo interno. Al respecto, Otero et al. (2021) considera que:

La migración confronta al sujeto a niveles de estrés que pueden superar su capacidad de adaptación; migrar supone diversas pérdidas significativas que lo obligan a expandir sus recursos psicológicos adaptativos que están en el límite entre la salud mental y la enfermedad. Algunas de estas pérdidas son: duelo por la familia y amigos, por la lengua, la cultura, la tierra, el estatus social, contacto por el grupo étnico y riesgos para la integridad física (p. 4).

Por consiguiente, el sistema educativo se ha visto afectado por esta situación y obligado a intervenir en esta nueva forma de socialización que surge con la llegada de migrantes a un nuevo territorio. Esto implica la aparición de un nuevo orden social dentro del contexto local, que afecta de diversas maneras a todos los actores dentro del entorno escolar. Es necesario brindar espacio y

atención a aquellos que vienen de fuera, lo cual conlleva implicaciones significativas. Es así como el estado colombiano ha implementado un marco legal que busca garantizar el acceso a la educación a los niñas y niños migrantes, acogiéndose a una normativa internacional y partiendo desde la constitución política de Colombia hasta lineamientos del MEN y políticas públicas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Normatividad para la inclusión educativa de población migrante proveniente de Venezuela

Categoría	Norma aplicable	Artículo y/o párrafos relevantes
Derecho internacional	Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales	Artículo 13. (...) Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita. c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
	Protocolo adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador"	Artículo 13 " (...) 3. Los Estados parte en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación: a) a. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente (...)"
	Convención sobre los derechos del niño	Artículo 28 1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad".
Constitución Política	Bloque de constitucionalidad	Artículo 93. Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los

		<p>derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno.</p> <p>Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia.</p>
	Derecho a la educación	<p>Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.</p> <p>Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (...)</p>
Leyes	Código de infancia y adolescencia Educación de calidad y obligatoriedad y gratuidad de la educación preescolar y básica.	Artículo 28. Derecho a la educación. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación
	Ley 1997 de 2019	Por medio del cual se establece un régimen especial y excepcional para adquirir la nacionalidad colombiana por nacimiento, para hijos e hijas de venezolanos en situación de migración regular o irregular, o de solicitantes de refugio, nacidos en territorio colombiano, con el fin de prevenir la apatridia.
Decretos	Decreto 542 de 2018	Por el cual se desarrolla parcialmente el artículo 140 de la Ley 1873 de 2017 y se adoptan medidas para la creación de un registro administrativo de migrantes venezolanos en Colombia que sirva como insumo para el diseño de una política integral de atención humanitaria
	Decreto 1288 de 2018	"Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos
Resoluciones	Resolución 740 de	Por la cual se establece un nuevo término para

	2018	acceder al permiso especial de permanencia (PEP), creado mediante Resolución 5797 del 25 de julio de 2017 del Ministerio de Relaciones Exteriores, y se dictan otras disposiciones sobre la materia”.
	Resolución 5797 de 2017	Por medio de la cual se crea un Permiso Especial de Permanencia
	Resolución 8470 de 2019	Por la cual se adopta una medida administrativa de carácter temporal y excepcional, para incluir de oficio la nota "Valido para demostrar nacionalidad" en el Registro Civil de Nacimiento de niñas y niños nacidos en Colombia, que se encuentran en riesgo de apatridia, hijos de padres venezolanos, que no cumplen con el requisito de domicilio.
	Resolución 624 de 2019	Por el cual se modifica la Resolución ICFES 284 de 2018 con relación a la presentación del Examen Saber 11 para los nacionales venezolanos inscritos al Examen Saber 11 con el NES.
	Resolución 010687 de 2019	En esta resolución se estableció la posibilidad de que los migrantes de Venezuela puedan aportar el PEP cuando no cuenten con cédula, cédula de extranjería o pasaporte vigente. Adicionalmente, estableció un límite de tiempo máximo de 120 días para la convalidación de los títulos de provenientes de Venezuela, otorgando celeridad al proceso.
Circulares	Circular # 16 del 10 de abril de 2018	Por la cual se dicta un Instructivo para Gobernadores, alcaldes, secretarios de Educación, Rectores y directivos docente de las entidades territoriales certificadas y director regionales de migración Colombia para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos en Colombia.
	Circular # 1 de 2017	Por la cual se dictan Orientaciones para la Atención de la población en edad Escolar Proveniente de Venezuela.
	Circular # 7 de febrero de 2016	Por medio de la cual se da alcance a la anterior circular y presenta las orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela.
	Circular # 45 de septiembre de 2015	Por medio de la cual Solicita a las ETC, en especial al Departamento de Norte de Santander, desarrollar las acciones necesarias que permitan garantizar el derecho fundamental a la educación de la población en edad escolar afectada por la movilización por el cierre de frontera.
Documentos de política pública	El Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026)	Documento orientador de la política educativa que establece lineamientos estratégicos.
	Conpes 3950 de 2018: Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela	Documento orientador de política que plantea las líneas de acción de la política migratoria en Colombia.

Fuente: Adaptado de Montoya et al. (2020, p.16)

En este contexto y desde el marco legal mencionado, Colombia está obligada a garantizar el derecho fundamental a niños y niñas migrantes, partiendo desde la Constitución colombiana de 1991, allí se menciona este derecho, donde en diferentes artículos su obligatoriedad está establecida. En el artículo 44 declara que “la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”, al igual que “los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”. Asimismo, el artículo 67 enuncia que “el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (Colombia. Presidencia de la República, 1991). Cabe señalar que Colombia ha hecho muchos esfuerzos para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas sin importar el estatus migratorio. En los últimos años, según la Presidencia de la República (2020), el número de estudiantes de origen venezolano ha aumentado en un 900 %, esta situación genera influencia en las instituciones educativas ya que deben adecuar los espacios físicos, sus aulas, las estrategias educativas y el material pedagógico.

Todo lo anterior implica para las instituciones estatales inversiones económicas que a menudo no se resuelven, lo cual dificulta brindar una educación de calidad. La falta de infraestructura adecuada y de personal docente suficiente para atender a un número considerable de alumnos contribuye al hacinamiento en las aulas. Otros factores que pueden influir por parte de los estudiantes son la falta de habilidades, de aptitudes y conocimientos necesarios para desempeñarse adecuadamente, lo que puede llevar a la desmotivación.

Antecedentes

El rastreo bibliográfico asumido permitió indagar en las diferentes investigaciones y estudios en cuanto al tema central de las narrativas de niños y las niñas migrantes y su escolarización, permitieron abordar la problemática y la metodología pertinente para su intervención.

Se encontraron numerosos referentes sobre infancias migrantes en los contextos de Venezuela y de Colombia, incluyendo algunas investigaciones como *La extrañeza del otro: Identificaciones narrativas de niñas y niños migrantes venezolanos* (Ceballos, 2022) y *La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia* (Otero et al., 2021). Sin embargo,

las investigaciones centradas en las narrativas y en la escolarización son escasas, por lo cual se exploran otras categorías como la identidad, las pérdidas y las narrativas para ampliar la investigación y profundizar en el tema.

Para obtener información actualizada sobre el tema que se pretende abordar, se consideraron investigaciones y artículos publicados en español entre 2017 y 2022 en bases de datos como Scielo, Dialnet, Google Académico y repositorios institucionales.

En la esfera nacional y de Latinoamérica, en países como Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica, Bolivia, México y Colombia, se han encontrado investigaciones relacionadas con la temática. Estas investigaciones abordan acercamientos a las categorías planteadas y tienen como tal los siguientes criterios: país donde se aplicó el estudio, la población intervenida y los resultados encontrados que ayudaron a enfocar la conceptualización de la temática.

La mayoría de las investigaciones consultadas con niños y niñas en edad escolar en Colombia pertenecen a Gutiérrez & Medina (2021), Ceballos (2022) y Otero et al. (2021). En primer lugar, Gutiérrez & Medina (2021), con el estudio Migración venezolana en Colombia y su impacto en la educación, la población que intervinieron fueron niños, niñas y adolescentes venezolanos que emigraron a Colombia debido a la crisis social y política que afronta Venezuela, lo que ha causado la movilidad de miles de sus habitantes al exterior; este estudio tuvo como objetivo preguntarse “¿Cuál ha sido el impacto para la educación que ha generado la migración de venezolanos?, para ello es importante hacer una reflexión inicial sobre el derecho a la educación desde su carácter universal y desde la Constitución política colombiana” (Gutiérrez & Medina, 2021, p. 5).

Se encontró también que Ceballos (2022) en la investigación La extrañeza del otro. Identificación de narrativas de niñas y niños migrantes venezolanos, su población objetivo fueron los niños entre los cinco y los once años, pertenecientes a los diferentes grados desde preescolar hasta grado quinto, provenientes de Venezuela, que llegan a ubicarse en una zona rural de Pereira. Esta investigación plantea preguntas sobre sus identidades a través de la narración, sus formas de vivir el día a día, interactuar con la escuela, los compañeros y, sobre todo, la experiencia de estar en una vereda de Pereira, donde transcurren sus infancias. Estas infancias, entre paréntesis, están inmersas en dinámicas cotidianas de trabajo, cuidado y otras responsabilidades. El objetivo principal de Ceballos (2022) fue:

Pensar la responsabilidad radical que tienen las instituciones de educación a lo largo de dos fenómenos que afectan significativamente a la sociedad colombiana. Por un lado, la niñez migrante y las transformaciones sociales-culturales que se empiezan a manifestarse y por otro lado, los efectos de la pandemia del COVID-19 en las formas de estar en la escuela (p. 7).

El autor, mediante una metodología cualitativa, se centra en entender el fenómeno caracterizado desde la información de los actores del contexto de la comunidad, donde las narrativas de estos cobran importancia en la experiencia, utilizando un enfoque etnográfico y análisis hermenéutico fenomenológico.

Por su parte, Otero et al. (2021) en la investigación *La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia*, buscaron analizar la experiencia de los niños migrantes venezolanos en la institución Educativa Álvaro Marín Velasco del municipio de Medellín. En los últimos años, las transformaciones sociales, económicas y políticas en Venezuela han tenido un impacto significativo en la dinámica familiar de la región y se han extendido más allá del continente, siendo la migración uno de los efectos más destacados actualmente. El flujo de migrantes venezolanos hacia Colombia ha propiciado cambios, no sólo en la dinámica social del país receptor, sino también en las interacciones dentro de las instituciones educativas, debido a la presencia de niños y niñas migrantes, se focalizó en el análisis en los procesos de socialización secundaria y la experiencia de duelo migratorio (Otero et al., 2021). La metodología empleada fue de enfoque cualitativo y se enfocó en el estudio de casos, el cual da a conocer descripciones que permiten teorizar y analizar diversas experiencias utilizando murales de situaciones, entrevistas semiestructuradas, entre otros, para la obtención de los datos.

En relación con los hallazgos y los resultados, Otero et al. (2021) encontraron que, para que se dé una buena adaptación escolar y contextos seguros, cobra un lugar predominante la socialización con los demás actores en el contexto educativo entre docentes y el ambiente físico. Otro aspecto importante que destaca se relaciona con los duelos, los cuales —desde la población migrante— se entienden como estados normales ante la pérdida, a los cuales es importante dar un acompañamiento psicológico para su gestión. A su vez, abordando a López Villamil et al., (2018) en *Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación* resalta que Colombia ha tenido avances en cuanto a la garantía de derechos de protección de niñas y niños migrantes, sin

embargo, aún faltan políticas públicas que permitan acercarse a la comprensión de las implicaciones de las migraciones, de especial relevancia en niños y niñas.

Por su parte, Gutiérrez & Medina (2021) concluyeron que si bien el Estado ha ejecutado acciones que posibilitan el acceso de los niños y niñas a la educación, aún no puede garantizarse el derecho a una educación de calidad para los migrantes, siendo este un tema primordial en las políticas públicas sobre migración y estos son datos que presenta la Unicef los cuales son importantes considerar: “Más de 130.000 niños venezolanos están matriculados en las escuelas de todo el país, en comparación con los 30.000 que había en noviembre del año pasado” (Unicef, 2019). Este dato resulta importante porque resalta el creciente aumento en número de niños migrantes que llegan al país y que de una u otra manera terminan influyendo en el contexto escolar. A su vez, la migración de venezolanos a nuestro país y la exigencia de garantizarles educación como parte de sus derechos fundamentales se convierten en un tema que impacta las políticas públicas. Es necesario resaltar que debe existir igualdad de derechos y condiciones, tanto para nacionales como para extranjeros. Por lo tanto, el Estado colombiano debe asumir el siguiente reto: “garantizar que niñas y jóvenes colombianos y migrantes de Venezuela tengan acceso a los servicios y estrategias de formación, regularización e información” (Gutiérrez & Medina, 2021, p. 23).

Los hallazgos de Ceballos (2022) nos muestran que los niños y las niñas pueden cambiar en sus ideas y en las formas que expresan sus narrativas, por ello no es fácil la tarea de analizarlas. Por lo anterior:

Los correlatos se hacen cruciales al momento de comprender lo que narran los sujetos en relación con sí mismos. Por ende, es necesario hacer énfasis en que somos un compendio de historias narradas como la ficción de sí mismos y de otros, una suma de interdependencias entre generaciones y perspectivas relacionales (p. 94).

Por esta razón, nos enfocamos en el contexto latinoamericano y colombiano, donde se evidencia que la migración es un fenómeno social presente y que afecta a los territorios. Observamos que las personas enfrentan diferentes problemáticas sociales, políticas y económicas que las llevan a pensar y sentir que las condiciones de vida de su lugar de origen son extremadamente precarias, difíciles o peligrosas. por esta razón, deciden abandonar su hogar, la

familia, los amigos y trabajo para establecerse en otro país, con la esperanza de encontrar mejores condiciones de vida, de educación y de trabajo, dejando de lado su cultura para insertarse en otra, totalmente diferente que puede recibirlos con rechazo o aceptación, y aprender nuevas prácticas como la alimentación y un nuevo idioma o simplemente entender nuevos modismos a la hora de hablar y relacionarse.

La comprensión de este fenómeno nos lleva a revisar cómo se define el concepto de migración para acercarnos a su contextualización, para ello referentes como la Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2019), en el Glosario de Migración, lo precisan de la siguiente forma:

Los migrantes son considerados personas que se trasladan de su lugar habitual de residencia, dentro de su mismo país o a un país extranjero, de forma permanente o temporal, por causas diversas como la búsqueda de mayor estabilidad y calidad de vida (p. 51).

Justificación

Las múltiples realidades relatadas al inicio, con los incipientes conocimientos del tema, la situación que viven las escuelas que reciben niños y niñas en condición de migración, así como la necesidad de comprender qué hacer en estos escenarios educativos, llevó a elegir el tema y a buscar respuestas de diverso orden para comprender, analizar y construir esquemas de acción sobre la relación migración escuela. Este es uno de los elementos que justifica una investigación de esta naturaleza. Los otros, tienen que ver con la importancia de analizar las realidades escolares actuales, identificar sus perspectivas e implementar un punto de vista para actuar en las aulas de clase. Siguiendo a Van Manen (1998), lo que justifica este proyecto de investigación está relacionado con la construcción de tacto para actuar en los entornos escolares. En cuanto a la formación de maestras y maestros para educación infantil (incluida la educación inicial), este tema resulta útil y necesario porque permitirá conocer el fenómeno y actuar según las perspectivas relacionadas con el duelo migratorio y la Escuela como espacio de acogida.

Objetivos

Objetivo general

Reconocer el lugar que tienen las narrativas y los imaginarios de los niños migrantes de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, que permita la identificación de esos símbolos, imágenes y conceptos que, relacionados entre sí, conformen su manera de ver el mundo.

Objetivos específicos

- Percibir las voces y los relatos de niños y niñas para que sean tenidos en cuenta por la comunidad que los acoge y se sientan incluidos.
- Explorar cómo los niños viven y reflejan sus identidades en las prácticas escolares desde las experiencias vividas.
- Conocer la trayectoria migratoria de los niños para identificar sus experiencias individuales y destacar acontecimientos que son significativos para ellos.

Marco teórico

El abordaje del problema planteado pretende desde referentes teóricos el enfoque en conceptos y categorías que acercan a la investigación del estudio que convoca. Para ello se plantean unos referentes desde donde se definen las categorías, haciendo un breve recorrido a nivel histórico que dé cuenta de la migración de extranjeros al país, la experiencia escolar, la identidad cultural, la inclusión educativa, narrativas, pérdidas y duelos, evidenciando el enfoque que tienen para el despliegue reflexivo de la investigación.

Experiencia escolar

Según Eisner (1998) en su libro *El ojo ilustrado*, la experiencia se basa en la percepción sensorial y la interpretación personal, y es un proceso activo en el que el individuo construye su propio conocimiento desde la reflexión y la interpretación.

El autor defiende que la educación debe proporcionar experiencias significativas y auténticas y destaca la importancia de la educación artística para el desarrollo de la experiencia única y personal de los estudiantes. Entendida, por lo tanto, como una construcción personal de cada niño y niña de los sucesos que les acontecen en su transitar en la Escuela, dando lugar a concepciones y a formas de ver el mundo desde su perspectiva individual, acentuada por sus vivencias y en la relevancia que dan a cada una de ellas.

Por su parte, Dubet y Martuccelli (1998) definen la experiencia escolar como “la manera cómo los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran El Mundo Escolar” (p. 79). Allí confluyen la construcción individual de los niños de su identidad, como también las acciones que definen la experiencia y que corresponden al entorno escolar que son impuestas y no por elección del individuo. Estos autores ponen en juego la teoría de la experiencia en el análisis de la Escuela, en el texto los autores tienen la intención de responder a la pregunta ¿qué fabrica la Escuela? Desde su perspectiva plantean que la Escuela moldea al sujeto que en ella transita a partir de las experiencias vividas en el contexto escolar proporcionando

estrategias que les permiten interactuar en la sociedad pues en ella aprenden valores y habilidades sociales; la transmisión de conocimientos y habilidades académicas; la construcción de identidades y roles sociales; y la influencia de las interacciones con compañeros y profesores en el desarrollo personal y social.

Identidad cultural

La identidad cultural se refiere a la forma como una persona o grupo se identifica y se relaciona con una cultura específica, incluyendo su lengua, costumbres, tradiciones, creencias y valores. Es una parte importante de la individualidad y de la pertenencia a una comunidad.

Se hallan diversas concepciones de identidad, pero cabe señalar la que nos acerca a los grupos migrantes, la que se define como:

El conjunto de características o rasgos que conforman la identidad, generalmente enunciados como una variedad de elementos propios de la familia, el país, las prácticas culturales, la religión y el lenguaje, entre otros, constituyen la base de un grupo etnocultural, sin los cuales no se puede constituir como un grupo, y no se puede reivindicar una identidad cultural auténtica (Cuche, 1996, p. 110).

Estas nociones de identidad cultural son fundamentales en la construcción de la individualidad de niños y niñas y en la conexión que éstos establecen con una comunidad determinada. Desde el lenguaje, las costumbres, las tradiciones, las creencias y los valores se identifican y se relacionan con una cultura específica. Es mediante la identidad como encuentran un sentido de pertenencia y se enriquecen al compartir experiencias y conocimientos con los demás. La diversidad cultural les brinda la oportunidad de aprender, crecer y de valorar las diferentes formas de ser y estar en el mundo.

En este proyecto, este concepto aporta elementos para pensar de qué manera en la experiencia escolar las identidades de niños y niñas migrantes deben ser expuestas, no invisibilizadas, ocultadas o despreciadas; debe dárseles un lugar a estas para que la vivencia de la migración sea menos traumática.

Narrativas, voces y relatos

Reconocer y validar las voces de los niños y las niñas migrantes es fundamental para conocer su historia, sus sentires, la forma cómo conciben las experiencias y el transitar por el camino que han vivido en su recorrido migratorio, asimismo permiten comprender sus emociones y desafíos, sus formas de relacionarse con los otros, al igual que su entorno social, cultural y familiar.

Es así como los relatos, a través de su voz, distanciándose de las concepciones de los adultos, muestran sus intereses, reflexiones y deseos desde su mundo particular e individual, eso que los hace únicos y protagonistas de historia, ya que como sujetos sociales tienen un lugar en la sociedad y una posición frente a las situaciones que enfrentan. Por lo anterior, la comunicación por medio del lenguaje se hace esencial en sus relaciones con los otros, porque:

Es uno de los elementos que establecen las interacciones sociales y sólo a través de la interacción con los otros, es cómo los niños entienden de que trata la cultura y como se concibe el mundo, y es donde la intersubjetividad se considera como esa capacidad de entender a los otros, a través del lenguaje verbal (Santamaría, 2019).

Inclusión educativa

La inclusión se ha visto desde hace varios años desde el marco del cuidado y de la protección de los niños con discapacidad, con una mirada asistencialista de cuidado, donde la Escuela debe garantizar su acceso y garantía de derechos. Desde este estudio que convoca tomando distancia de dicha posición se hace necesario trabajar desde la diversidad y la interculturalidad; teniendo en cuenta todos los actores que confluyen en el contexto educativo. Se busca garantizar que los niños migrantes tengan acceso a la educación, que sean acogidos y apoyados en su proceso de adaptación escolar, que sean aceptados y valorados en el entorno escolar.

Es por eso que el derecho a la educación enmarcado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la política de educación inclusiva se ha flexibilizado y adaptado para incluir a los niños y niñas migrantes evitando la discriminación y la exclusión, conjuntamente con la estrategia de Acogida, Bienestar y Permanencia definida en el Plan Nacional De Desarrollo (PND) 2018-2022, el cual orienta al conjunto de ETC (entidades territoriales certificadas) en educación en la promoción de condiciones de acceso y acogida, inclusión educativa, y permanencia escolar, en un amplio cuerpo normativo. (MEN, 2020), lo que ha llevado a las instituciones educativas a asumir en estos procesos inclusivos en los ámbitos escolares, para que no se vea al migrante como alguien que viene a usurpar un puesto, un lugar, un espacio, sino que sean reconocidos sus derechos en igualdad de condiciones como un niño colombiano.

La educación inclusiva, como señalan Echeita y Sandoval (2002), es un mecanismo para:

«Frenar» y cambiar la orientación de unas sociedades en las que los procesos de «exclusión social» son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos (y a países enteros) a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho (p. 31).

Esto nos permite reafirmar lo que plantea la Unesco (1996) sobre la educación, que esta “puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social” (p. 59).

Es decir, la educación inclusiva es una propuesta política y ética que busca el logro de la justicia social, para aumentar las posibilidades de una sociedad más equitativa que reconozca a las personas y propicie espacios para el desarrollo de sus potencialidades. Esto, como señalan Reina y Lara (2020), se ha llevado a cabo a lo largo de una amplia historia política, social, económica y legal que permite que se ajusten las instituciones para ofrecer estrategias de recepción y permanencia.

Pérdidas y duelos

Es importante aclarar que una pérdida se refiere a la ausencia de algo o alguien significativo, mientras que el duelo es el proceso emocional y psicológico que se experimenta al enfrentar una pérdida, en este sentido las pérdidas y duelos son las experiencias significativas que han enfrentado los niños que han migrado, debido a la separación de su país de origen, familiares y amigos, así como los cambios culturales y lingüísticos, lo que implica la adaptación a un nuevo entorno cultural. Estas experiencias pueden tener un impacto significativo en su bienestar emocional y psicológico.

Desde una perspectiva psicológica, Santamaría y Bothert (2011), en *Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias* manifiestan como el relato permite expresar situaciones difíciles, conflictivas y dolorosas que al sentirlas de otro modo una vez relatadas, plantean un reto para el niño o niña al ajustar su vivencia a las formas narrativas que le han mostrado los adultos, facilitando desde esta práctica que los niños y las niñas se expresen y también puedan desahogarse.

El tacto pedagógico

Desde una perspectiva cotidiana se ha concebido el tacto como una serie de habilidades y acciones que implican ser prudente, ser delicado, actuar en el momento preciso, saber decir y hacer las cosas, ser sutil, meticuloso, entre otras características, que deben manifestarse en las relaciones sociales y en situaciones complejas. Sin embargo, desde el enfoque pedagógico va mucho más allá de algo meramente físico e intelectual. Este concepto se deriva etimológicamente del latín *tactus*, y significa tocar, a su vez el diccionario de Webster lo define como: “manejar o tratar de apreciar o entender con delicadez” (Van Manen, 1998, p 138)

Por lo tanto, estas concepciones nos llevan a comprender como desde el habitar la escuela y ser maestras en los diferentes entornos educativos, se hace imprescindible desarrollar el tacto en las diferentes interacciones con los niños y las niñas, dado que el tacto como lo expresa el autor que mencionamos, se manifiesta de diversas formas entre las cuales resaltamos:

Es la práctica de estar orientado hacia los otros: Pensar no solamente en cumplir los objetivos profesionales o académicos, sino centrar el enfoque en las necesidades, deseos y expectativas de los niños.

Es ser capaz de tener en cuenta los sentimientos de los demás: La escucha como un factor fundamental para estar abiertos a sus formas de ver y percibir el mundo, sus sentires y la forma como asumen las diferentes situaciones.

Estar abierto a la experiencia del niño: Que la palabra del niño sea tomada en cuenta a la hora de evaluar las diferentes opciones, sin imponer una única alternativa.

Lo anterior nos lleva a un campo de reflexión en la práctica educativa donde como maestras en formación desde el tacto pedagógico asumimos una responsabilidad de proteger, educar y ayudar a los niños en su desarrollo, sin tener el derecho a esperar que sea algo correspondido ni de presencia hacia nosotros, pero nosotros si debemos estar para ellos.

Metodología

El componente metodológico de esta investigación se orienta desde el paradigma de investigación cualitativa, con enfoque etnográfico, entendido como aquel que permite caracterizar las experiencias de vida de un sujeto dentro de un grupo o comunidad determinada, con el fin de describir y comprender dichas experiencias.

Método cualitativo

La investigación cualitativa es un conjunto de técnicas de investigación que se utilizan para obtener una visión general del comportamiento y la percepción de las personas sobre un tema en particular. Las ideas y sus suposiciones pueden ayudar a entender cómo es percibido un problema por la población objetivo, así como a definir o identificar opciones relacionadas con este.

La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Según lo anterior, Eisner (1998) afirma:

La indagación cualitativa influye en los hechos cotidianos de la vida diaria. La indagación cualitativa, se extiende por nuestros juicios diarios y proporciona las bases para nuestras decisiones más importantes: a quién elige uno como compañero, dónde elige uno vivir, el tipo de carrera que uno quiere ejercer, cómo se relaciona uno con la familia y los amigos (p. 33).

Etnografía escolar

Para Velasco y Díaz de Rada (2006), “la etnografía de la Escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución

escolar” (p. 10). En esta investigación cualitativa con enfoque etnográfico, el cual se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, desde la perspectiva del sujeto, centrándose en las narrativas de niños y las niñas en relación con su experiencia migratoria. Este enfoque busca descubrir los elementos comunes de estas vivencias y trabaja directamente con las voces de los niños, considerando al investigador como el instrumento principal de la investigación.

Las técnicas empleadas incluyen la observación participante, las encuestas orales mediante cartografías corporales, también se hará uso de la entrevista semiestructurada utilizando títeres en tono conversacional, la cual será una técnica muy pertinente para la investigación ya que los niños deberán construir un personaje por medio de un títere dedil, el cual personifican y tendrán la confianza de expresar sus experiencias de vida. Además, se propone la utilización de dibujos como técnica para que los niños expresen sus sentimientos y el impacto que ha tenido en ellos su condición de migrante, lo cual facilitará la recolección de datos. Por último, se emplearán fotografías para crear un mural de situaciones donde cada niño presentará una fotografía y narrará sus vivencias y momentos significativos.

En la investigación se han utilizado técnicas cualitativas para comprender los aspectos subjetivos de los vínculos entre los niños y la Escuela. Estas técnicas fortalecen la labor docente, ya que, durante la formación, se ha participado en diversos espacios que enriquecen los conocimientos y aprendizajes, como debates, seminarios, talleres, congresos y reuniones. A través de las prácticas pedagógicas, se aplican los conocimientos y experiencias adquiridas.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas son los métodos utilizados para recopilar información que pretende acercarse a las experiencias de niños y niñas de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez de Medellín desde sus propias voces. Sus narraciones permiten interactuar con ellos y acceder a su mundo privado e íntimo. Por otro lado, los instrumentos son técnicas creadas para aplicar dicha metodología. En este caso, se mencionan las categorías de técnicas relevantes para el proyecto actual.

Observación participante

Eisner (1998) es reconocido por su enfoque en la investigación cualitativa y la etnografía escolar. Esto implica que el investigador participe durante un tiempo prolongado en el contexto a estudiar, observe y registre los comportamientos e interacciones en el aula y tenga en cuenta los puntos de vista de “los nativos”. Eisner (1998) destaca la importancia de la observación y de la participación activa para comprender mejor la cultura y la vida cotidiana en las escuelas.

Esta técnica permite el acercamiento a la institución, al grupo y a las dinámicas escolares. Es importante formar parte del grupo sin interrumpir las rutinas de los niños para evitar cambios de conducta, pero también establecer relaciones con ellos para que se acostumbren a la presencia de sus maestras y les brinden información.

Encuestas orales para los niños

Las encuestas orales son un método de recopilación de datos en el que se formulan preguntas a los niños y niñas de forma verbal, cara a cara, mediante entrevistas. En lugar de utilizar cuestionarios escritos, se obtiene información mediante la comunicación directa y la interacción verbal con los participantes. Este tipo de encuestas permite una mayor flexibilidad y profundidad en las respuestas.

Cartografías corporales para los niños y niñas

Esta técnica, también conocida como mapa corporal, tiene varias ventajas en términos de expresar discursos y experiencias que se reflejan en el cuerpo. Es importante que el ambiente donde se va a implementar la técnica sea tranquilo y agradable, que brinde confianza a los participantes para que estos puedan compartir sus experiencias.

Así mismo, esta técnica les permite a los niños compartir con sus pares, expresar sentimientos y emociones y descubrir nuevas formas de verse a sí mismo, lo que le permite crear nuevas representaciones ante los demás, dándole nuevos significados y símbolos a los propios cuerpos.

Entrevista semiestructurada para niños y niñas

La entrevista semiestructurada es importante porque permite obtener información detallada y en profundidad sobre un tema específico. Esto facilita la comprensión de las experiencias, percepciones y opiniones de los niños, así como la posibilidad de plantear preguntas de seguimiento para obtener aclaraciones o ampliar la información.

Dibujos para niños y niñas

Los dibujos son importantes en una investigación porque les permite a los niños expresar sus pensamientos, emociones y experiencias de una manera visual y creativa. Además, los dibujos pueden proporcionar información adicional y complementaria con la observación de los colores, detalles y la interpretación de los símbolos utilizados.

Fotografías de los niños y niñas (mural de situaciones)

Esta técnica se basa en el reconocimiento de las personas como agentes activos y portadores de conocimiento. Al interactuar, se amplía el alcance de la investigación, identificando situaciones, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan la realidad cotidiana de los sujetos y comunidades. Promueve el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y desarrolla habilidades comunicativas para dar sentido a ideas claves sobre un tema mediante diferentes representaciones.

Consiste en utilizar imágenes para comunicar situaciones, reflexionar sobre ellas y expresar sentimientos. Las fotografías evocan recuerdos y momentos significativos en la vida de las personas.

Reconocemos que la Escuela es un lugar donde convergen niños con diferentes necesidades y particularidades, quienes buscan aprender e interpretar el mundo en el que viven. Además, la escuela es considerada como un refugio donde pueden ser ellos mismos y disfrutar de la libertad de jugar.

Como maestras el rol implica tener vocación y conciencia de la percepción del mundo, guiado por la ética. Ya que, al aportar al conocimiento y acompañamiento al desarrollo de los niños, se fomentan el aprendizaje grupal y autónomo. Además, la adaptación a la sociedad actual, con un

conocimiento contextualizado y actualizado de las problemáticas del sistema educativo colombiano.

El contexto: una Escuela inclusiva

La población con la que se realizó esta investigación fue niños entre seis y ocho años de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, pertenecientes al grado primero y transición, dicha institución comprende dos secciones, la Central ubicada en la calle Colombia No 39 -65, y la del sector de Niquitao, denominada Sede Darío Londoño Cardona, ubicada en la calle 44 San Juan, número 43 96 (comuna diez) del municipio de Medellín.

Colombia se ha caracterizado por tener ciudades con barrios construidos de manera informal debido a las invasiones de personas que migran en busca de mejores oportunidades. El sector de Niquitao, considerado un "barrio de migrantes", está compuesto por los barrios San Diego, Las Palmas y Barrio Colón. Se encuentra entre la Avenida San Juan y la Avenida Oriental. Esta zona, al ser un punto central de la ciudad, ha sido afectada por el crecimiento urbano.

Como resultado, los residentes originales se ven forzados a emigrar y a modificar sus actividades y tradiciones para adaptarse a una población en constante cambio. Además, la negligencia por parte de las autoridades y la falta de atención política han contribuido al deterioro físico, económico y social del área. Esta situación ha llevado a que muchos habitantes se dediquen al alquiler de viviendas, lo que ha resultado en la pérdida de las características distintivas del vecindario y el desplazamiento de sus residentes originales.

El sector se ha caracterizado por ser un territorio afectado por múltiples vulnerabilidades, traducidas en condiciones de pobreza, la exclusión social y económica a la que se ha visto sometida la población y el abandono estatal, lo cual se evidencia en la falta de control a los grupos al margen de la ley, los desplazamientos forzados y la debilidad de la institucionalidad que tiene presencia en todos los habitantes, para ejercer la autoridad del Estado y proteger y hacer prevalecer los derechos sociales, económicos y culturales de la población.

También, en el sector de Niquitao se encuentra el Cementerio San Lorenzo, específicamente dentro del Barrio Las Palmas. Este cementerio, uno de los primeros en surgir en la ciudad de

Medellín, ha sido declarado Bien de Interés Cultural debido a sus características históricas y arquitectónicas.

Características de la institución

Presta sus servicios en la sede Central en tres jornadas con estudiantes, mañana tarde y noche y en la sede Darío Londoño Cardona, dos jornadas, mañana y tarde. Se atienden estudiantes desde preescolar hasta undécimo en la jornada diurna y primaria y bachillerato con metodología de Ciclos Lectivos Integrados (CLEI) en la noche.

La Institución Educativa se enfoca en brindar servicios educativos regulares y flexibles a niños, niñas, jóvenes y adultos en diferentes niveles escolares: preescolar, básica, media, secundaria y los Ciclos Lectivos Integrados (CLEI) especiales en la educación formal de adultos. Además, busca crear un ambiente de paz para contribuir a la equidad y movilización social, para aportar a una vida digna a las personas en situación de vulnerabilidad. Además, la Escuela se reconoce como parte del proceso de restablecimiento de derechos, especialmente en el ámbito educativo; asimismo se compromete a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en la formación en valores y derechos humanos, además de que su eje o centro es la inclusión, a partir de la implementación de modelos flexibles e innovadores que brinden elementos a sus estudiantes para la construcción de su proyecto de vida, desde el desarrollo de competencias académicas, laborales y ciudadanas.

Esta institución atiende a personas de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, las familias de los niños son vulnerables en muchos aspectos, pues muchas son de bajos recursos económicos, otras se dedican al trabajo informal, lo que no permite que sean bien remuneradas, por otro lado, hay estudiantes que viven en condiciones de hacinamiento o en extrema pobreza, pertenecen a familias en condiciones difíciles como desplazamiento, consumo de sustancias psicoactivas, en las que prevalece el abandono de padres y existen muchas madres cabezas de hogar que deben salir a trabajar para sostenerse, algunos estudiantes quedan al cuidado de otras personas y en muchos casos bajo su autocuidado. De igual forma hay quienes dependen de la caridad de otros, ya sea mendigando o recibiendo ayuda; además, hay personas que se dedican al rebusque y estudiantes que trabajan desde temprana edad, ya sea acompañando a sus padres o por necesidad.

Por estas razones, la I.E Héctor Abad Gómez es llamada “la institución de la inclusión”, ya que desde su proyecto institucional está comprometida con la construcción del Proyecto Pedagógico de la inclusión, entendida como el conjunto de alternativas entre el conocimiento y la convivencia desarrollada desde todas las gestiones de la escuela (administrativa, directiva, académica y comunitaria) que establece los principios de una cultura inclusiva que permite la coexistencia de diferentes formas de socialización, de entendimiento del mundo, y de institución de patrones de relación diferentes, de libertad y de diverso valor. A su vez, desde su misión se define como una institución flexible e integradora, con procesos pedagógicos y humanos orientados desde los valores y principios abadistas a la construcción del proyecto de vida de sus estudiantes, liderados y apoyados por un equipo interdisciplinario que promueve la transformación del contexto familiar, social y cultural en el que les corresponde actuar (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2019).

Consideraciones éticas

Las prácticas de acceso a la institución se cumplieron de manera institucional, a través de espacios, encuentros y conversaciones que resaltaron la importancia del Proyecto para ambas partes. Esto permitió ingresar y mantener los acuerdos existentes entre la universidad y la institución.

Estos aspectos permiten dar valor a la perspectiva formativa de la institución indispensable en la formación como maestras. Además, orienta el compromiso con el cuidado integral del entorno institucional, incluyendo el espacio físico, los niños y las niñas, y la preparación intelectual en el ejercicio de la práctica. Desde la perspectiva política fundamenta en el artículo 67 de la constitución colombiana el cual “establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, del cual son responsables el Estado, la sociedad y la familia” (Presidencia de la República, 1991). A su vez, compromete éticamente a los investigadores para proporcionar devoluciones sobre los resultados encontrados a la institución, evidenciados en el estudio de investigación y que emergen de las interacciones con los sujetos.

Vicisitudes y cambios

El proyecto inicial, que buscaba recuperar voces de niños y niñas migrantes, formulado durante el segundo semestre de 2023, sufrió cambios para el inicio de las actividades en el primer semestre de 2024. A continuación, se relatan esos cambios ocurridos y la manera como se sorteó esta contingencia. Los cambios ocurridos fueron en el caso de una de las personas de institución y en el de la otra, de grupo. Aquí es necesario indicar que hay dos voces en la narración, dos historias, dos situaciones que explican los cambios. Los cambios, como aquello inédito, no previsto, puso a prueba la capacidad de resolver las contingencias, de ajustar las acciones a estas nuevas realidades que ocupamos. Para dar cuenta de estos cambios se presentan estos primeros relatos.

De la migración al desplazamiento

La intervención y las prácticas educativas de esta investigación se daría lugar en la institución educativa Héctor Abad Gómez de la ciudad de Medellín, un colegio que por sus características y modelo educativo de inclusión acoge niños y niñas migrantes, desplazados y de diferentes culturas donde se trabaja con modelos flexibles y aulas interculturales.

Dada la dinámica de movilidad constante que se da en la población que allí confluye, se presentan cambios en los contextos los cuales se hace necesario transitar y adaptar a las nuevas condiciones. En este caso el grupo de Transición donde la maestra es una etnoeducadora emberá, se caracterizaba por acoger niños y niñas de población migrante venezolana, emberá y colombianos. En particular, este año por la cantidad de niños matriculados que se dio a nivel general en la institución, el grupo quedó conformado solo por niños emberá, por lo cual fue necesario reorientar las indagaciones y observaciones en poblaciones con desplazamiento interno donde se dan situaciones de movilidades entre ciudades y territorio lo que trae consigo experiencias de socialización y acogida.

La situación de la institución de la inclusión me llevó a habitar un aula indígena en la ciudad, para descubrir las diferencias entre educación propia, intercultural y etnoeducación; para intentar

comprender cómo se entiende la escolaridad en otras culturas y, especialmente, para disfrutar, con asombrosa delectación, de las formas de enseñar y aprender en esta aula. Posicionarme en el lugar de una observadora que, descubre el mundo de la infancia indígena para cuestionar los supuestos universales sobre el desarrollo y aproximarme a una práctica situada.

De la escuela urbana a la escuela rural

Durante el proceso de práctica docente, una de las investigadoras se vio en la necesidad de cambiar de institución, iniciando en la I.E. Héctor Abad Gómez y terminando en la Institución Educativa Granjas Infantiles. El motivo principal de este cambio fue personal, relacionado con la residencia, ya que, al igual que muchos maestros, también enfrenta situaciones que afectan la vida cotidiana y requieren ajustes. No obstante, este cambio permitió vivir experiencias enriquecedoras y observar problemáticas diferentes en cada entorno.

En la I.E. Héctor Abad Gómez tuvo la oportunidad de trabajar con muchos niños venezolanos, lo que permitió observar de cerca las dificultades que enfrenta la población migrante. Se pudo constatar que muchos de estos niños viven en inquilinatos, compartiendo espacios con varias familias, y que sus padres, en su mayoría, no cuentan con empleos fijos, lo que genera una situación de precariedad. Estas condiciones, sin duda, afectan el rendimiento escolar de los niños. Debido a las diferencias entre los sistemas educativos de su país de origen y el nuevo, provocando vacíos en las competencias académicas. A pesar de estas dificultades, fue una experiencia bella, ya que la interacción con los niños propicia el aprender y reflexionar sobre esos problemas antes mencionados de manera bidireccional. Por otro lado, en la parte emocional, los niños migrantes suelen cargar con el desarraigo y con la incertidumbre, lo que puede generar ansiedad y dificultades de adaptación. Sin embargo, su presencia también enriquece culturalmente el entorno escolar, aportando diversidad y promoviendo valores como la empatía y la tolerancia.

Posteriormente, al llegar a la Institución Educativa Granjas Infantiles, es una realidad distinta, pero igualmente compleja. En esta institución, muchos de los niños forman parte del internado; algunos han sido abandonados por sus familias, otros separados de sus hogares por no ser entornos protectores, y algunos han sido remitidos por Bienestar Familiar o son huérfanos. También hay niños externos, provenientes de familias en situaciones de extrema pobreza y de

vulnerabilidad. Entre ellos, niños venezolanos que enfrentaban problemáticas similares a las de la primera institución.

Ambas experiencias ayudaron a comprender que no puede aplicarse un único enfoque pedagógico para todos los estudiantes, ya que cada contexto exige respuestas educativas distintas. Los niños que provienen de entornos de vulnerabilidad social requieren un acompañamiento integral que no sólo considere sus necesidades académicas, sino también su bienestar emocional y social. Por ello, es esencial adaptar las metodologías a las particularidades de cada grupo, incorporando estrategias que atiendan, tanto sus vacíos pedagógicos como las complejidades que traen consigo de su entorno familiar y social. Esto incluye no solo la enseñanza de contenidos curriculares, sino también la creación de un ambiente de apoyo, comprensión y empatía, donde los niños puedan sentirse valorados y seguros para aprender y desarrollarse.

Dos relatos, dos historias, dos circunstancias, un solo oficio: ser maestras

Lo que acabamos de relatar corresponde a las razones por las cuales fue necesario modificar nuestro proyecto inicial. Pues, los cambios en la conformación del grupo, en un caso, y de institución educativa, en el otro; hicieron necesario ajustar perspectivas, conceptos y estrategias. La acción sería la misma: La enseñanza en el ámbito escolar. Pero, el tema ya no era la migración. Habría dos o más temas que serían ejes de estudio y de reflexión. De un lado, la educación para niños y niñas indígenas en un contexto de ciudad que, quizás, podría quedar enmarcada en la categoría de educación intercultural para la infancia. De otro lado, tendríamos la educación rural, mediante modelos flexibles, para niños y niñas que se encuentran en un internado.

Así, el proyecto que articula nuestras acciones en las instituciones educativas está referido a la educación en espacios de ciudad (Medellín y Copacabana), con modelos y enfoques que permiten la garantía del derecho a la educación a niños y niñas. De un lado, una educación intercultural que responde a una de las preguntas que se hace Gasché (2010):

¿Cómo, concretamente, se hace –en la Escuela, en la comunidad– la “revaloración” o el “rescate” de la “cultura” y la lengua indígena? ¿Cómo procede el maestro en el aula para que los alumnos se “autoestimen”, “respeten” la diversidad cultural y “toleren” a las personas culturalmente diferentes? (p. 112).

Como veremos más adelante, esta propuesta en el aula de clase permite la socialización y el aprendizaje, dos de las funciones que a la Escuela le asigna Dubet y Martuccelli (1998). De otro lado, se encuentra la educación rural en un entorno casi urbano para niños y niñas provenientes de veredas y para un gran grupo que se encuentra interno en un edificio aledaño a la Escuela. Así, la idea de educación rural a la que nos referimos retraduce las definiciones tradicionales que hacen referencia a la ubicación (MEN, 2014, citado en Soler, 2016) o por los modelos flexibles que emplea para la educación, entendidos como:

Estrategias de cobertura, calidad, pertinencia y equidad del servicio público educativo, así como de permanencia de la población estudiantil en el servicio educativo, los cuales asumen los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de la educación formal con alternativas escolarizadas y semiescolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad (Soler, 2016)

Es así como las vivencias que vamos a contar a continuación, en cada una de las dos instituciones que nos recibieron, parten del concepto de comprensión pedagógica de Van Manen (1998), que:

Siempre se interesa por las circunstancias únicas y particulares. La comprensión pedagógica es interactiva. No es una forma de comprensión abstracta y separada que deba traducirse a la praxis. La comprensión pedagógica es en sí misma comprensión práctica: una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada. A la comprensión pedagógica le interesa lo que es mejor para el niño; o, dicho de otra forma, es normativa, orientada a la idea del bien, del bien del niño (p. 99).

Cada una de las situaciones que narramos nos enfrentó a diversas condiciones del oficio y a muchas circunstancias en el aula de clase. La comprensión pedagógica también se extendió a nosotras como maestras, a nuestras dudas y búsquedas, a nuestro estilo, que Van Manen (1998) define como la “personificación externa de la persona. En algún sentido, tener un estilo es ser tú mismo, ser quien realmente eres” (p. 132).

Los relatos que presentamos a continuación corresponden a vivencias propias, separadas, de cada una, de Paula y de Erika Viviana, unidas por los conceptos que emergen como señales para la orientación en el camino de la profesión, que funcionan como organizadores de la experiencia, como ejes de la reflexión.

Estos relatos son, al mismo tiempo y como lo dice Rockwell (2009), una forma de trabajar con la subjetividad, un tipo de registro que no se afina solo en las técnicas de escritura o análisis; sino que son un proceso social, la memoria de una multiplicidad de encuentros que están signados por lo que somos y buscamos. Este autor sostiene que:

Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar. Intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. Influyen las posturas políticas y los compromisos éticos que asumimos (Rockwell, 2009, p. 49).

Juegan nuestras perspectivas de ser maestras comprometidas, dispuestas a la enseñanza como vínculo y expresión del tacto, como despliegue de los ideales, como articulación de saberes. Asumir la perspectiva etnográfica tiene como propósito y en consonancia con Rockwell (2009):

Conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros. Si bien en todo registro está presente la persona que lo realizó, también deben estar los demás. Cuando esto se logra, es posible volver a ver desde otro lugar lo que sucedió y comprender su significado desde una perspectiva cercana a la local. Hacer etnografía cobra sentido cuando se logra agregar al acervo registrado otras maneras de mirar, entender y transformar la vida local (p. 50).

Y lo desconocido para nosotras era la escuela, su cotidianidad a veces atávica y muchas otras inesperada, inédita. Una escuela vibrante y activa, a veces desbordada por el afuera, otras veces centrada en su labor, siempre en búsqueda de aquello mínimo que puede marcar la diferencia, que se convierte en marca de distinción.

Contar lo que nos pasó: una forma de hablar de la experiencia de ser maestras

A continuación, presentamos los relatos que son síntesis de ideas y pensamientos, condensación de anhelos y expresión de las propias reflexiones. Elegimos, de todas las experiencias, algunas vivencias que resultaron significativas para nuestra labor por lo que mostraban de la vida escolar, por su significado para la experiencia educativa, por lo que demandaron de nosotras como maestras en formación, por las gestas que llevaron a cabo las maestras que estaban allí, frente al tablero, de cara a la posibilidad de convertir cada día en una aventura de saber.

Inclusión y socialización

Un aula es un espacio de vida en común en el que podemos seguir aprendiendo del arte de la relación. En él vamos aprendiendo y re-aprendiendo a estar junto a otras y a otros distintos de mí, en el que se viven apoyos, conflictos, alegrías, fricciones, encuentros y desencuentros (Contreras ,2017, p. 200)

Comenzando la cuenta regresiva, en este largo camino de encuentros y desencuentros, tejiendo lazos y relaciones, con las oportunidades que nos ha brindado la universidad mediante las prácticas académicas en la institución educativa que nos convoca, es una de las experiencias más significativas de la carrera.

Este proceso cobra una relevancia especial porque se ha construido paso a paso, tal vez muy lento para algunos, pero que ha dejado huellas importantes a través de los años, preparándonos desde los componentes teóricos y metodológicos, espacios de investigación y reflexión y a su vez las intervenciones en diferentes ámbitos donde se desarrollan componentes de los saberes requeridos para nuestra formación docente. Ahora desde esta instancia de práctica académica como maestra, nos posibilita habitar un espacio donde confluyen y conversan los diferentes actores de la comunidad, niños y niñas, familias, docentes y directivos con la visión de una educación inclusiva para todos.

Si bien ya habíamos tenido la oportunidad de visitar el lugar que nos abre las puertas para iniciar las prácticas como maestras, solamente hasta ahora me encuentro con la realidad de lo que significa para la Institución Héctor Abad Gómez ser un espacio inclusivo donde la diversidad y la diferencia no son impedimentos para que todos podamos acceder.

Las realidades y contextos desarrollados en la institución te adentran en una dinámica educativa, donde los discursos de la inclusión como menciona la Unesco de una educación para que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación, con programas que respondan a la diversidad y enfocado en las poblaciones más vulnerables, cobran valor y se ven reflejadas en su modelo educativo, el cual es sobresaliente en la ciudad por la diversidad de estudiantes que confluyen en sus aulas, entre ellos migrantes venezolanos, población desplazada por conflicto armado interno, poblaciones indígenas, población con discapacidad, entre otros.

Así pues, en este espacio:

La inclusión va más allá de posibilitar que la institución educativa abra sus puertas a poblaciones diversas, esta exige para su implementación la definición de políticas y estrategias, la eliminación de barreras que impidan el acceso y la participación, la habilitación de espacios (físicos y de capacitación) (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2019, p. 19)

En relación con lo mencionado, iniciar el día en la escuela significa escuchar voces y ruidos resonando en el lugar, diferentes acentos, lenguas y culturas se reúnen allí, (colombianos, venezolanos, emberá, entre otros) dando espacio a interacciones y nuevas experiencias y en particular en este día donde se desarrolla una actividad especial, para los niños de grados superiores que vienen de años anteriores en la institución, los cuales inician su nuevo año escolar tal vez un acto ya conocido, pero para los más pequeños, los que apenas ingresan a su vida escolar y están en su proceso de adaptación es una experiencia novedosa.

Este tránsito de los niños que llegan por primera vez a la escuela es complejo para los maestros y para ellos, estar en otro entorno con nuevas condiciones físicas y de socialización con sus compañeros, hacen que inicien un proceso de integración a las nuevas dinámicas, donde como sujetos van encontrando su lugar y establecen relaciones con sus compañeros.

Posteriormente todos se reúnen en torno a la convocatoria en el patio principal participando del primer acto cívico del año, expectantes de lo que sucederá y no es para menos porque con mucho esmero y entusiasmo los diferentes cursos prepararon las actividades alusivas a los valores institucionales y a la diversidad de culturas que allí participan. Canciones, bailes, narraciones y actuaciones se dieron lugar en aquel espacio, donde lo más protagonistas fueron los niños, mostrándonos sus talentos artísticos y sus raíces étnicas y culturales. Para los que estamos observando es poder participar de emociones y vivencias que expresan a través de las letras y representaciones, rememorando sus símbolos y tradiciones.

Allí, niños venezolanos, emberá y colombianos entonaron sus himnos y por un momento traen la memoria y a su presente su tierra, su lugar de origen, con el cual tienen una conexión e identidad que los representa y de la cual se sienten orgullosos, sintiéndose como si por un momento estuvieran en su tierra a la que recuerdan con nostalgia y muchos anhelan regresar.

Durante el evento se puede evidenciar cómo los maestros desde el tacto pedagógico muestran esa sensibilidad e interés por los niños, por sus tradiciones y expresiones artísticas, tomando espacios de sus clases y preparando con esmero cada uno de los actos que se presentaron, permitiendo que los participantes mostraran sus valores y su cultura que los identifica con sus raíces.

A su vez en estas propuestas pedagógicas que presenta la institución, se manifiesta, la integración desde la experiencia escolar, donde este tipo de actividades permiten que los niños se identifiquen con la herencia cultural, que viene con cada uno, pero también se construye con las vivencias y experiencias en los procesos de socialización que se dan en diversas situaciones, en las relaciones con el otro y desde sus subjetividades.

Promover estos espacios donde la institución apuesta a una inclusión desde la participación se hace cada vez más necesario, donde se “cuida de que nadie sea excluido por sus necesidades especiales, pertenencia a grupos étnicos o lingüísticos minoritarios, por no ir frecuentemente a clase (...) en definitiva, de los alumnos en cualquier situación de riesgo” (Sánchez, 2014, p. 7).

Figura 1. Niños venezolanos cantando el himno nacional de su país.



Figura 2. Niños emberá danzando los bailes de su cultura.



Iniciando el recorrido

Nuestras vidas transcurren en las coordenadas espacio-temporales.... El valor subjetivo y simbólico que tienen para nosotros estas dos dimensiones vitales: Los espacios en los que transcurren nuestras vidas y el tiempo, o mejor, los tiempos en que se desarrollan (Contreras, 2017, p. 46).

El inicio de las prácticas me ha generado emociones encontradas, si bien hay una expectativa por la experiencia que viviré, también está la incertidumbre de los cambios que se dieron a causa de los movimientos de los tiempos y los espacios.

Llegar a Granjas Infantiles ha significado el inicio de unas vivencias únicas que se dan en la escuela rural donde convergen diferentes programas: educación formal en los niveles de preescolar, básica y media utilizando la metodología de Escuela Nueva y además cuenta con el internado Granjas Infantiles “Jesús Obrero”, el cual atiende a un número considerable de niños y jóvenes institucionalizados a partir del tercer grado de primaria bajo la modalidad de hogar. Desde allí conversar con las personas que habitan este espacio me permite sumergirme en las realidades que deben afrontar los niños y niñas de este contexto escolar.

La experiencia inicio en el salón de grado cuarto con la observación de una situación particular, una niña estaba siendo aparentemente afectada por el *bullying* que le realizaban sus compañeros; pese a los esfuerzos que la maestra titular realizo para abordar el tema en el aula, sensibilizar a todos los niños y niñas participantes de la gravedad de dichas acciones y la importancia del respeto por el otro, la niña fue retirada posteriormente del colegio debido a la persistencia de problemas de convivencia con sus compañeras; la pequeña no lograba integrarse y era blanco de burlas, recibiendo apodos como “lengua de trapo” y “chismosa”. Esta situación la afectó profundamente, llevándola a ausentarse frecuentemente de clase.

Por lo anterior la maestra de este grado consideró pertinente continuar espacios de abordaje sobre el *bullying*, durante una sesión en la que participe como narradora, realizo una charla sobre el tema, sus efectos devastadores y la importancia de cultivar la empatía en el entorno escolar. Además, se organizaron dinámicas grupales con el propósito de promover la inclusión y el respeto

entre los estudiantes, fue un espacio en el que los estudiantes pudieron compartir sus experiencias y reflexionar en torno a la problemática abordada.

La charla resultó ser muy efectiva, ya que creó un ambiente de confianza donde varios estudiantes se sintieron seguros para hablar sobre sus propias vivencias y lo acontecido con la compañera que egreso. Las dinámicas grupales ayudaron a que los estudiantes comprendieran la importancia de apoyar a sus compañeros y les permitió vincularse de una forma más personal para ser conscientes del impacto que pueden tener sus palabras en el otro.

Sin embargo, no todo fue sencillo. Algunos estudiantes mostraron resistencia al hablar sobre el tema, lo que sugiere que persiste un estigma en torno al *bullying*. La situación de la niña retirada me llevó a reflexionar sobre la necesidad de actuar de manera más proactiva para prevenir esta problemática en el aula.

Emergieron diferentes reacciones en el encuentro pues varios expresaron su preocupación por la situación de la niña y manifestaron su disposición de ayudar a sus compañeros en el futuro si se volvía a presentar. Algunos de ellos comenzaron a admitir y relatar las reflexiones que hacían sobre sus acciones y palabras. “Si le decíamos de esa forma ‘chismosa’ a ella, pero era porque siempre agrandaba más los problemas. Si le contaban una cosa aumentaba más de la verdad y nos metía en problemas, por eso nos caía mal” (J. Martínez, comunicación personal, 08 de marzo del 2024). “Yo una vez dije que una profe no me gustaba, ella fue y se lo contó, por eso mandaron llamar a mi mamá” (V. Maso, comunicación personal, 08 de marzo del 2024); frente a los demás participantes, surgieron reacciones tales como guardar silencio, negar su participación en esas conductas pese a que se escuchó que reiteradamente la nombraban con ese adjetivo descalificante y otros apoyaron su salida de la escuela manifestando que esto mejoraba el ambiente interno en el aula.

La situación planteada nos lleva a reflexionar sobre los signos de alarma que los estudiantes muestran, como en el caso de la niña, quien presentó aislamiento y falta de motivación para asistir a la escuela, lo que finalmente llevó a que su familia decidiera retirarla. Esta decisión podría ser contraproducente en su proceso formativo, ya que no resuelve el problema de fondo. El *bullying* es un problema de convivencia, y retirar a la niña de la institución no ataca la raíz del conflicto. Al trasladarla a otro entorno sin haber trabajado el tema del acoso, el problema persiste, y es posible que otro niño en la misma institución sufra las mismas agresiones. Además, la niña que fue víctima podría enfrentarse a situaciones similares en el nuevo colegio si no se corrigen las causas del acoso.

Si nos atenemos a la definición de socialización que ofrecen Dubet y Martuccelli (1998), entendida como “el proceso de subordinación de las pulsiones egoístas del niño, a sentimientos capaces de asegurar la vida moral de la sociedad” (p. 99), puedo decir que eso no ocurrió, que en este caso primaron esas pulsiones personales.

Asimismo, el mensaje implícito que se le estaría transmitiendo es que la solución a los problemas es “huir”, en lugar de enfrentarlos, lo que podría hacerla sentir culpable o incapaz de defenderse en situaciones adversas. También se le privaría de la oportunidad de aprender estrategias para superar dificultades. Por otro lado, al retirarla, el colegio podría evadir su responsabilidad de intervenir y promover una sana convivencia, perdiendo la oportunidad de crear un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso.

Desde esta perspectiva pedagógica de Max Van Manen (1998) sobre la importancia de la “reflexión antes de la acción” (p. 114) cobra especial relevancia. En lugar de esperar a que las situaciones de conflicto o acoso se agraven, los docentes debemos detenernos a preguntarnos sobre lo que ocurre en el aula antes de tomar medidas. Esto implica cuestionarse constantemente: ¿Qué está ocurriendo en la dinámica del grupo? ¿Qué me están comunicando los estudiantes con sus actitudes o silencios? ¿Qué situaciones pueden estar vulnerando el respeto y el cuidado entre ellos?

Estas dinámicas nos permiten abrir espacios de escucha donde podemos desarrollar este tacto que se requiere como maestros, lo cual nos lleva no solamente a mirar los hechos de cara a la palabra, sino también los gestos, el comportamiento, el lenguaje corporal, la posibilidad de ver a través de los motivos o de las relaciones causa-efecto. (Van Manen, 2018) y a su vez desarrollar programas de sensibilización sobre estos temas, que incluya talleres y actividades regulares. También evaluar la posibilidad de crear un "grupo de apoyo" para ofrecer un espacio donde los estudiantes puedan compartir sus inquietudes y recibir el apoyo necesario.

De esta experiencia, emerge la reflexión sobre lo esencial que es crear un ambiente seguro donde los estudiantes se sientan valorados y escuchados. Además, es necesario implementar estrategias más efectivas para abordar el *bullying* y fomentar la inclusión del tema como transversal desde el comienzo del año escolar. Nos lleva a aprender, además, que, como dicen Dubet y Martuccelli (1998) “el aula es un espacio competitivo, hecho de fracasos y de éxitos, de anticipaciones individuales, si no de verdaderas estrategias que refuerzan también la subjetivación de los niños” (p. 89).

Figura 3. *Fotografías de la Institución Educativa Granjas Infantiles*



Interculturalidad y etnoeducación

Un aula es un espacio de vida en común en el que podemos seguir aprendiendo del arte de la relación. En él vamos aprendiendo y re-aprendiendo a estar junto a otras y a otros distintos de mí, en el que se viven apoyos, conflictos, alegrías, fricciones, encuentros y desencuentro
(Contreras Domingo, 2017.)

Estar en un salón de clases donde convergen diversas culturas, etnias y poblaciones, implica ser parte de un escenario de saberes, lenguas y formas de expresión distintas, donde como maestra en formación me presenta retos y desafíos para los modos de relacionamiento y comunicación.

Escucharlos comunicarse en una lengua diferente ya que muchos conocen muy pocas palabras del español, implica apertura y flexibilidad para tratar de entender sus modos de ver y concebir el mundo. A su vez observar su interacción es sumergirse en las riquezas culturales que poseemos en nuestro país y que muchas veces en el contexto social y educativo no son reconocidas.

En este espacio, el grupo de transición Emberá de la institución, se congregan aproximadamente (el número varía mucho porque se presenta deserción y asistencia intermitente

debido a sus desplazamientos continuos) 20 niños de la etnia Emberá Katio y Chamí, en las edades entre 5 y 7 años, los cuales, debido a desplazamientos por los grupos armados, y conflictos entre comuneros de la misma comunidad, se han movilizado de su territorio rural a la ciudad, provenientes en su mayoría del departamento del Chocó. Sus familias están asentadas en gran parte en el sector de Niquitao aledaño al colegio, donde viven en inquilinatos, y su principal medio de subsistencia es el trabajo informal, mendicidad y algunos padres se han integrado a la vida laboral como artesanos en Fundación Casa Emberá y sectores como confecciones, entre otros. Cabe resaltar también que algunos padres de familia son estudiantes del programa nocturno del Colegio.

La maestra, una etnoeducadora perteneciente también a la comunidad emberá, se comunica con ellos en su lengua nativa lo que permite que los niños puedan acceder a los aprendizajes de una forma más cercana y conocida para ellos. A su vez se trabaja como segunda lengua el castellano donde el bilingüismo juega un papel fundamental para que se dé la adaptación al nuevo contexto de ciudad donde deben aprender las nuevas dinámicas de convivencia.

En esta instancia la institución les dio la libertad a los docentes etnoeducadores, de construir la malla curricular con los proyectos anteriormente mencionados, desde las necesidades a trabajar en un contexto de ciudad. Este programa de aulas emberá, se trabaja bajo los cuatro proyectos: Cosmos, madre tierra y ser, Lenguaje y comunicación, Matemática y tecnología para la vida, Arte y lúdica. Alrededor de estos proyectos se trabaja las siete dimensiones del desarrollo humano, comunicativa, cognitiva, ética, estética, actitudinal y valorativa, corporal y afectiva.

La creación de estas aulas se remonta al año 2016 como parte de la propuesta de inclusión educativa, en la sede Darío Londoño Cardona de la Institución. La secretaria de educación del municipio de Medellín juntamente con la Institución Educativa Héctor Abad Gómez da apertura a un programa flexible educativo para la población indígena Emberá y sus Familias, el cual desarrolla sus procesos educativos orientados por docentes etnoeducadores en su lengua y cultura nativa (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2019).

En consonancia con la visión de inclusión y participación diversa de esta institución, los docentes comprometidos con esta causa han gestionado programas que funcionan como alianzas interinstitucionales. Una de ellas se gesta con el Colegio Alemán, el cual ha sido partícipe en varios momentos en programas con la institución, donde desde el proyecto de solidaridad se inculca en sus estudiantes desde pequeños, acciones que fomentan la cercanía con otras realidades y que le aportan al desarrollo de seres empáticos y conscientes de las necesidades de los demás, se planean

y promueven actividades y acciones en favor de comunidades menos favorecidas. Así, se han desarrollado programas como el Árbol de los deseos, una actividad con la que se busca cumplir los sueños de los niños en navidad¹.

En esta ocasión, se desarrolla en la Institución una semana de expectativa y emoción, tanto para los niños como para los maestros, por el significado un que cobra la visita del Colegio Alemán ya que es la primera vez que los niños estarán en las instalaciones de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez y no es para menos, ya que todos estarán involucrados y tienen un papel en las presentaciones y bienvenidas.

Lo espacios del colegio están rodeados de preparativos, hay ensayos, consecución de materiales, lo cual generó algo de preocupación por los recursos y el alcance, (Para estos recursos, se realiza la solicitud al Consejo Directivo donde evalúan su viabilidad y pertinencia, en ocasiones los recursos son limitados y el colegio no los puede asumir lo que implica que los docentes los gestionen por medios externos) sin embargo, se dio lugar a soluciones y alternativas que pudieran disponer lo necesario para el encuentro.

Surge la pregunta de qué se quiere mostrar y compartir con los visitantes, para los niños de la población Emberá, provenientes de otra cultura y tradiciones propias de su tierra, hay temas que los representan y los cuales conocen muy bien a pesar de corta de edad.

Los pequeños disfrutan los bailes, los gozan como suyos, se identifican con su tierra; es significativo observar que con solo escuchar el ritmo sus cuerpos y ánimos se mueven al compás de la música, de lo cual uno deduce que desde pequeños son partícipes de su tradiciones y celebraciones, ya que conocen los movimientos y la mayoría se animan a participar en la coreografía propuesta por la maestra.

Los colores, materiales y pinturas que los representan hacen su aparición, involucrándonos a todos en este preparativo, chaquiras de colores y tintas naturales que dejan marcas no solo en la piel, sino que muestran las bellezas de su mundo natural y artesanal en donde se pretende comunicar y establecer relaciones.

¹ Para más información al respecto, consultar <https://www.dsmedellin.edu.co/>

Figura 4. Niños emberá realizando artesanías de su cultura.



La visita llega y con ella un sinnúmero de emociones, gritos y risas a la espera de interactuar con desconocidos que se integraran a nuestro espacio. Los participantes son niños y maestros del colegio alemán quienes llegan con el ánimo de compartir juegos, dulces y diversión.

En el lenguaje (verbal y corporal) se dan conversaciones que los llevan a relacionarse y a manifestar sus sentires y deseos, las barreras de las lenguas diferentes y palabras ajenas a los otros no les impiden estar juntos e interactuar, al pensar que no lo lograrían estaríamos un poco lejos de esta realidad, nuestra realidad.

Las realidades que se dan en estos encuentros nos llevan a repensar sobre la incidencia de estas intervenciones en ambientes donde se apuesta por la interculturalidad y la etnoeducación donde estos programas son concebidos desde modelos de atención y cuidado por el apoyo social y de recursos que se brinda a la institución o más bien se podría replantear también desde una perspectiva de intercambios de saberes, diálogos entre culturas diversas y formas de comunicarse que nos lleva a simpatizar con las realidades del otro, sus sentires y subjetividades.

Este, un conjunto de niños emberá indígenas de nuestro país, zonas rurales, pertenecientes a culturas y formas de vida distintas y un grupo de niños de ciudad pertenecientes a un colegio privado, de familias de unas condiciones económicas más elevadas y tal vez otro tipo de accesos y oportunidades, se han dado lugar y tiempo en el espacio de la escuela para habitar con las diferencias. Como sostiene Skliar (2014):

Se trata de una necesidad por conversar, de usar las palabras para poder estar juntos. Pero no de cualquier manera: no hay un único modo de estar juntos, estar juntos no significa estar a gusto ¿a quién se le ocurriría semejante idea? (p. 156).

Figura 5. Niños emberá y estudiantes del Colegio alemán



Encuentros que confrontan

“Los conflictos en las escuelas deben ser comprendidos entrelazando las interacciones y sentidos que les otorgan las y los estudiantes con las tramas particulares, sociales e institucionales en las cuales se inscriben” (Kaplan, Szapu & Hernández, 2020, p. 31)

Con muchas expectativas me encuentro en otra experiencia en la institución, de repente te encuentras con situaciones inesperadas relacionadas con la emocionalidad y el trato entre los niños y niñas, donde las intervenciones no se realizan tal como se planean, lo que nos lleva a ser flexibles y a buscar alternativas a los desafíos como el que describiremos a continuación. Al llegar al colegio, me informaron que la mamá de la profesora titular estaba hospitalizada en estado delicado y me pidieron que asumiera sus clases durante su ausencia. Todo transcurría con normalidad hasta la última hora, cuando tuve un incidente con un estudiante:

Estaba trabajando con el grupo de cuarto grado, mientras escribía en el tablero, un sacapuntas fue lanzado con fuerza y me golpeó. El hecho me molestó, y les expliqué a los niños

que ese tipo de acciones son una falta de respeto y no se pueden permitir dentro del aula, al preguntar quién había sido el responsable, solo recibí silencio como respuesta.

Justo en ese momento, la profesora titular regresó y le conté lo sucedido. Ella comenzó a investigar entre los estudiantes, pero todos negaron su participación. Sin embargo, una niña de quinto grado intervino, diciendo que había visto a dos niños de su grado lanzar el objeto y luego entrar en el salón de otra profesora. La docente titular presentó la queja correspondiente, pero en ese momento no pudimos identificar a los responsables.

Dos días después, un estudiante se acercó a mí en privado y confesó ser el responsable del lanzamiento del sacapuntas. Me explicó que su intención no era hacerme daño, sino “asustarme para captar mi atención” me ofreció disculpas y me pidió que por favor no dijera nada, pues temía una posible expulsión del colegio.

Esta situación generó varios interrogantes en mí entre ellos ¿Qué representan los docentes para los niños en situación de abandono por parte de sus cuidadores parentales? ¿la intención de llamar la atención de la docente corresponde a una necesidad de reconocimiento o de explorar los límites en las relaciones entre el niño y el adulto? Finalmente, su motivación no queda clara, pero esto me dejó varias reflexiones. Primero, la importancia de tratar esta situación con la mayor seriedad posible y asegurarse de que los estudiantes comprendan las consecuencias de sus acciones. La disculpa del estudiante revela que, aunque su intención no era mala, las acciones imprudentes pueden tener consecuencias graves, probablemente él quería comprobar si yo era confiable.

De otro lado, subraya la necesidad de trabajar las emociones en la escuela ya que gran parte de la socialización y vínculos afectivos de los niños se da en este espacio y desde allí es muy importante mantener un ambiente de respeto y confianza donde los niños puedan convivir, tejer lazos, aprender y sentirse seguros para expresar sus emociones, así como la importancia de mantener una comunicación abierta con ellos para mediar conflictos de manera efectiva (Kaplan, Szapu y Hernández, 2020).

En el caso del niño que lanzó el sacapuntas, su acción parece reflejar más que un simple acto de indisciplina. Es posible que estuviera buscando, de manera inconsciente, probar los límites de la relación con el adulto, tal vez buscando reconocimiento o validación. Los niños, especialmente aquellos que han vivido experiencias de abandono, pueden expresar sus emociones de manera errática o a través de comportamientos desafiantes, porque a menudo carecen de las herramientas emocionales para comunicar lo que realmente sienten. Esto me lleva a otra reflexión

importante: como docentes, debemos estar preparados para interpretar estos gestos no solo como faltas de comportamiento, sino como expresiones de necesidades emocionales no satisfechas. En muchos casos, la búsqueda de atención puede ser una demanda de confianza, un deseo de sentirse vistos y aceptados.

Nuestra labor en la escuela no solo se limita a mediar en situaciones conflictivas; también implica enseñar a los estudiantes a reconocer, nombrar y gestionar sus emociones. Esto es particularmente importante para niños que, como en el caso de este estudiante que puede haber experimentado situaciones traumáticas o de abandono. Como lo señalan Kaplan, Szapu y Hernández (2020), la capacidad de los docentes para crear un ambiente emocionalmente seguro y de apoyo es crucial para el desarrollo afectivo de los niños. Los docentes deben actuar como guías, no solo en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo emocional, ayudando a los niños a construir relaciones sanas y a manejar sus emociones de manera constructiva.

Este incidente me recordó la importancia de ser flexible y sensible como docente. No todas las situaciones pueden ser abordadas de la misma manera, y el tacto pedagógico, ese “tacto” que menciona Van Manen (1991), es fundamental para entender cuándo es necesario ser más firme y cuándo se debe actuar con más compasión. Como maestros, nuestra tarea va más allá de impartir conocimientos; también somos referentes emocionales que pueden ayudar a los niños a navegar las complejidades de sus propios sentimientos y relaciones.

Dado lo anterior, es importante que los niños sean escuchados de manera objetiva y afectuosa sin ser juzgados de manera crítica o negativa. Sin embargo, escuchar pasivamente no es suficiente ya que se debe promover la autorreflexión, el autoconocimiento y guiar al niño hacia un sentido de responsabilidad personal sobre cómo enfrentar la vida. Desde el tacto podemos decir que en la comprensión pedagógica no solo se trata de escuchar lo que el niño dice, sino de captar lo que muchas veces no se expresa con palabras. La disposición del docente a escuchar de manera atenta y a leer las señales emocionales es lo que permite una intervención pedagógica efectiva. Además, esta comprensión fomenta un ambiente en el que el niño puede desarrollarse en confianza, sabiendo que sus emociones no serán minimizadas, sino comprendidas y valoradas dentro del proceso educativo.

Figura 6. *Fotografía del curso de 4 grado en la I. E. Granjas Infantiles*



Participación desde la diversidad

“Nos conocemos el uno al otro, en primer lugar, a través del cuerpo y del gesto”

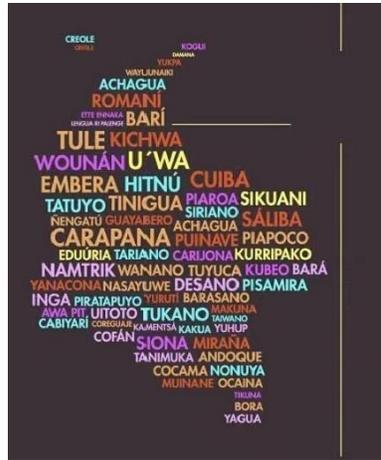
(Van Manen, 1998, p.188)

Hoy es un día de celebración, para los niños y la población emberá que habita y converge en la institución Héctor Abad Gómez, es una fecha importante. Verlos bailar, pintarse el cuerpo y disfrutar de su folclor y simbolismo es conocer su lenguaje, que comunican con gestos, movimientos y miradas que encarnan su realidad y vivencias que nos permite conocerlos para darles su lugar. La celebración conmemora el día nacional de las lenguas nativas el cual se normatizo en Colombia con la Ley 1381 de 2010. De acuerdo con la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) 2015, en nuestro país:

Se hablan 70 lenguas: el castellano y 69 lenguas maternas. Entre ellas 65 son lenguas indígenas, 2 lenguas criollas (palenquero de San Basilio y la de las islas de San Andrés y Providencia - creole), la Romaní o Romanés del pueblo Room – Gitano y la lengua de señas colombiana. Además de las variaciones regionales como el costeño, el paisa, el pastuso, el rolo, etc. (p.1).

Lenguas nativas y criollas de Colombia

Figura 7. *Lenguas nativas y criollas de Colombia.*



Tomado de MinCultura (s.f). *Lenguas nativas y criollas de Colombia.*

<https://mng.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>

Esta celebración que se da cada 21 de febrero suscita reflexiones y preguntas sobre si bien las lenguas nativas se siguen hablando y están vivas, aunque muchas no se escriban, en Colombia están en peligro de desaparecer, al ser un país donde se ha privilegiado el conocimiento escrito y una lengua europea como idioma oficial y aparte promueva más el inglés e idiomas extranjeros, como segundas lenguas más apropiadas para acceder al conocimiento, ¿qué sentido tiene hablar de las lenguas nativas? A lo que se responde: “Hablar de las lenguas nativas implica entender a la cultura en su sentido amplio y diverso” (Restrepo & Ramírez, 2016, p. 1).

Dada la importancia que tiene para la cultura Emberá que se integra en la Institución hablar en su lengua para conservar su cultura y saberes ancestrales, la inquietud se enfoca en los retos a los que se enfrentan niños y niñas indígenas a ser desplazados de sus pueblos y llegar a una ciudad donde se desconoce la lengua y en mayor medida en la academia y en los sectores educativos.

Cobra relevancia desde este punto, la apuesta que hace la institución desde hace, aproximadamente, 8 años, a la inclusión de niños y niñas de poblaciones Emberá incluyendo dentro de su plan estudios saberes y conocimientos propios de su etnia y a su vez uno de los factores más relevantes, maestros emberá enseñando su lengua nativa y como segunda lengua el español.

Sin embargo, sigue siendo insuficiente la oferta alrededor de los colegios e instituciones de la ciudad tanto en maestros etnoeducadores conocedores de la lengua, como también de

instituciones de educación superior donde se ofrezcan alternativas para la formación de profesionales en lenguas nativas.

La mirada en lo educativo en el sector de los pregrados nos permite valorar la propuesta que viene desarrollando la Universidad de Antioquia a través de la Facultad de Educación con el Grupo de Investigación Diverser y el Programa de Educación Indígena, donde se trabajó para dar inicio desde el 2011 al programa de educación superior Licenciatura en la madre tierra, el cual tiene como objetivo:

Formar maestras y maestros con un alto compromiso cultural, ético y político, con capacidad de realizar procesos educativos, pedagógicos e investigativos desde los territorios y construir propuestas que fortalezcan los planes de vida, proyectos comunitarios y propuestas de educación en diálogo de saberes entre lo ancestral y lo intercultural” (UdeA, s.f., p. 1)

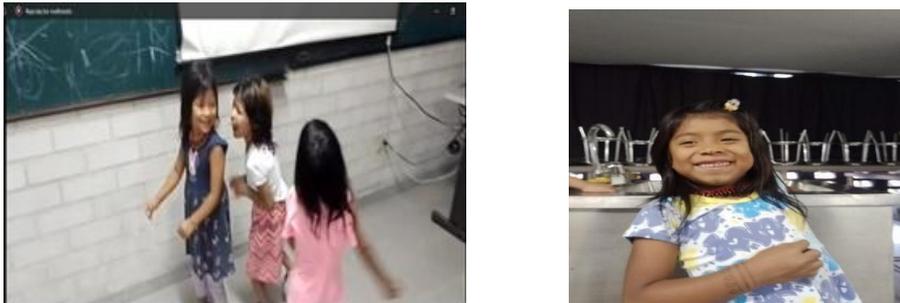
Si bien esta alternativa abre las puertas al acceso y acercamiento a una educación intercultural, como maestras en formación y dada la experiencia que tuve en la institución, nos planteamos: ¿desde las diferentes licenciaturas de la Facultad como se integran al programa de la madre tierra?, ¿qué alternativas y propuestas formativas se ofrecen para los estudiantes que deseen acceder a los saberes de las diferentes culturas? ¿Como se podría desde los diferentes pensum, en los cursos electivos y algunos obligatorios preparar a los estudiantes con conocimientos que puedan aportar a las poblaciones diversas el acercamiento a las culturas?

De manera que la apuesta por una educación intercultural debe atravesar, afectar y permear los escenarios de formación, cualquiera que sea el nivel o la modalidad educativa, y las instituciones formadoras deben actuar como nichos de políticos, en tanto campos para construir alternativas basadas en los problemas y las necesidades reales de las comunidades (Moreno, 2022, p. 12).

Es estos momentos de convivencia, donde lo nuevo, lo desconocido y lo no común hacen presencia para mostrarnos que no solo las palabras hablan. Como maestra en formación desde la observación participante, tal vez no entienda muchas cosas de las que dicen o quieren expresar, se

requiere interpretación y conocimientos de su lengua, sin embargo, me moviliza a ser más receptiva y escuchar atentamente para comprender sus expresiones.

Figura 8. Niños emberá celebrado el Día de las lenguas nativas



En palabras de Van Manen:

Podemos aprender que el lenguaje es como el gesto y el gesto es como el lenguaje. Y que la enseñanza con tacto sabe cómo convertir los gestos en realidades de la naturaleza, la literatura, el arte, las matemáticas, etcétera, de manera que los estudiantes puedan entrar en ellas con naturalidad (Van Manen, 1998, p. 189).

Reconociéndonos en nuestro propio mundo

Puede que quienes hacemos la escuela, la cuidamos, la sostenemos y la ofrecemos, necesitemos abrir la memoria. Una memoria que nos conecte con nuestra infancia. Abrir la memoria para reabrir, revivir, la experiencia de la infancia. (Contreras, 2017, p. 96)

Avanzando en el reconocimiento de ser maestra y a su vez el mundo de los niños, partiendo desde sus propias realidades y la identificación con lo que les mueve en medio de su singularidad, crea gran expectativa trabajar junto con la maestra del grado cuarto el tema del territorio que atraviesa la experiencia vital y las huellas históricas.

Para este propósito, se propuso una serie de actividades cuyo eje central fue la elaboración de una autobiografía. La actividad tenía como objetivo que cada estudiante investigara sobre la

historia de su familia, indagando directamente con sus familiares y haciendo uso de los recursos disponibles en casa para obtener información sobre sus orígenes, la relación con el lugar donde viven y los eventos más importantes que han marcado sus vidas.

Esta actividad se propuso con una semana de antelación para dar tiempo a que los niños del hogar, que salen los viernes y regresan los domingos en la tarde, tuvieran tiempo en casa para investigar ya que durante el fin de semana pueden compartir con sus familiares o cuidadores y así indagar sobre sus orígenes, el lugar que ocupan en la familia, donde viven y los eventos más importantes que han marcado sus vidas.

Para ello de su salida el viernes, la maestra les preparó una serie de preguntas, tales como: "¿Quiénes son los miembros de tu familia (abuelos, padres, tíos, hermanos, primos, entre otros)?", "¿Dónde viven?", "¿Quién es un antepasado importante?", "¿Cómo se conocieron tus padres?", "¿De qué país son?", y "¿Cuáles son las tradiciones y costumbres de tu familia?". Además, se motivó a todo el grupo a buscar fotografías, documentos, cartas o cualquier material significativo que les ayudará a construir su autobiografía, de modo que luego pudieran narrar su propia historia familiar desde su perspectiva. Durante el fin de semana, los niños podrán utilizar recursos disponibles en sus casas, como álbumes de fotos familiares, documentos históricos, o hablar con abuelos y otros parientes mayores que pudieran aportar detalles significativos. La intención de la actividad era no solo fortalecer su conocimiento sobre el territorio, sino también profundizar en la historia personal y familiar de cada estudiante.

Llegó el día en que los niños debían entregar la actividad, se pudo observar que estos estaban entusiasmados, sus rostros y palabras denotaban emoción por adentrarse en lo desconocido, revivir historias y memorias. Muchos ya habían hablado con sus padres o abuelos previamente, por lo que algunos compartieron pequeños adelantos de las historias que conocieron. Sin embargo, algunos se enfrentaron a desafíos más profundos: no tenían información de cómo se llamaban sus abuelos, y otros ni siquiera conocían el nombre de sus padres, afirmando que no habían tenido contacto con ellos o que esas figuras estaban ausentes en sus vidas. La maestra, comprendiendo la fragilidad de estas circunstancias, actuó con tacto al fomentar un ambiente de colaboración, reflexión y comprensión. Sin emitir juicios ni presionar a los estudiantes que se encontraban en estas situaciones, les ofreció sugerencias sobre cómo abordar la tarea desde su propia experiencia y contexto. Respetando la diversidad de historias familiares y las distintas realidades de cada niño, les permitió organizar la información de manera flexible, dándoles la libertad de presentarla de

forma creativa, sin necesidad de seguir un formato rígido. Según Van Manen (2018): “ejercitar el tacto significa ver una situación que reclama sensibilidad, entender el significado de lo que se ve, sentir la importancia de esa situación, saber cómo y qué hace, y finalmente hacer algo correcto” (p. 157).

Posteriormente, la profesora invitó a aquellos estudiantes que carecían de ciertos datos familiares a enfocar su investigación en otros aspectos de su vida o entorno, reconociendo el lugar donde viven o las personas significativas con quienes han crecido hasta ahora. Esta flexibilidad y enfoque centrado en el bienestar emocional permitió que todos los niños, independientemente de sus circunstancias familiares, pudieran participar en la actividad y sentirse valorados por su propia historia personal.

La reflexión que genera esta experiencia nos muestra la importancia de crear un ambiente seguro en el aula. Un espacio de confianza que permite que todos los niños, incluso aquellos con historias familiares difíciles, puedan expresarse y sentirse valorados. Esto también nos invita a pensar sobre nuestro rol como maestras, y como podemos fomentar un entorno donde se respete la diversidad de experiencias y donde todos los estudiantes se sientan escuchados y comprendidos.

Al mismo tiempo nos refuerza la necesidad de preguntarnos sobre la flexibilidad pedagógica. Al diseñar esta actividad, nos dimos cuenta de que no todos los estudiantes podrían responder a la tarea de la misma manera. Para algunos, la falta de información sobre su familia podía ser un obstáculo, por lo que ofrecer opciones creativas y flexibles se volvió esencial. Permitir que los niños exploren otros aspectos de su vida o de su entorno, cuando no tienen acceso a su historia familiar, me enseñó que la educación no debe ser rígida, sino que debe ajustarse a las circunstancias de cada estudiante, permitiéndoles participar y aprender desde su realidad.

Ser maestra en este contexto implica ser una acompañante en el proceso de descubrimiento de los estudiantes. No se trata solo de guiarles en la recolección de datos, sino de caminar a su lado mientras exploran aspectos de su vida personal y familiar. La enseñanza, entonces, no es un acto aislado de instrucción, sino un proceso de acompañamiento en el cual apoyo a los estudiantes no solo en su aprendizaje, sino también en la formación como personas.

De ahí la importancia de estar abiertos a las miradas de la infancia, a su percepción de la realidad, más allá de tener por sentadas las respuestas, nos lleva a cuestionarnos cómo podemos reconocer cada momento en el aprendizaje de los niños y que puedan participar desde su singularidad y condiciones.

Estos espacios de socialización y de encuentro en la escuela son valorados por los niños, donde se representan y confluyen diversas experiencias y conversaciones que dan lugar a la construcción de su subjetividad, independiente de su origen, contexto e historia personal, siendo estos aspectos importantes, pero no determinantes para formar su individualidad y darse su lugar en el mundo (Hernández, 2007).

Figura 9. *Actividad de autobiografía con el curso de 5 grado.*



Momentos, historias y reflexiones

En las escuelas se viven muchas vidas, en distintos lugares y diferentes momentos. (Contreras, 2017, p. 62)

El día comienza un tanto distinto, pareciera un día normal pero no lo es, se experimentan momentos de tensión, angustia y preocupación. Situaciones que vulneran el derecho a la salud, al cuidado, a la protección. Una pequeña en presunto estado de abandono se encuentra en las puertas de la escuela, confundida sin saber cómo avanzar, pero algo si es visible para ella, el lugar seguro a donde recurrió y donde en silencio gritó por ayuda y la encontró, la escuela.

Se activaban las diferentes rutas de atención, la respuesta llega lento, con trámites y lineamientos complejos que dificultan acceder a las redes de apoyo institucionales, cuando finalmente se logra contactar a los padres, la niña ya se había integrado al ambiente del aula y participado, aun en su condición de dolor y descuido, en las diferentes dinámicas con los otros niños los cuales la acogieron y protegieron.

Situaciones que nos movilizan y nos tocan en lo humano, en lo pedagógico, en el amor de estas relaciones que se tejen en el interior de las aulas, donde conocer las historias de los niños, su contexto y condiciones particulares permiten un acercamiento a la acción y reflexión.

Según nos expresa Van Manen a lo largo de su pedagogía del tacto conocer las historias de los niños nos hacen conscientes de que en nuestra cultura ahora más tecnológicamente avanzada hay muchas formas de vida radicalmente diferentes, comunidades diferentes que emergen y se mezclan, realidades políticas diferentes, diferentes estructuras familiares.

Figura 10. *Niñas emberá acogiendo a la niña que vivió la situación.*



Como maestras nos preguntamos qué estamos interviniendo estas situaciones, qué estamos haciendo bien, qué decisiones tomar, hasta dónde llegar para acompañar y cuidar y proteger a los niños. Son cuestionamientos que surgen y se presentan en momentos álgidos “donde se confunde lo que ya se sabe con lo que no se sabe. El momento donde la rutina y la sorpresa van de la mano. Y se escenifica” (Contreras, 2017, p. 53).

Particularmente me cuestiono qué lugar ocupamos como maestras, cómo habitamos las aulas, cómo, a veces, sentimos que estamos un poco descolocadas y situaciones que nos desbordan, y cómo hacer nuestro ese lugar que ya tienen apropiado los niños como su lugar.

La escuela primaria y el aprendizaje de la diversidad

La escuela primaria es un pilar fundamental en la formación de los niños, ya que sienta las bases para su desarrollo académico, social y emocional. Algunas reflexiones sobre la escuela podrían incluir la importancia de un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante, la relevancia de maestros comprometidos y capacitados, y la necesidad de programas educativos que fomenten tanto el desarrollo intelectual como el personal de los estudiantes. Es importante considerar la diversidad en las aulas y cómo se aborda en el entorno escolar, así como la importancia de brindar apoyo a los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. La escuela primaria también es un espacio para inculcar valores, promover la creatividad, fomentar el trabajo en equipo y desarrollar habilidades para la resolución de problemas. La reflexión sobre cómo se integran estas dimensiones en el currículo escolar es esencial para asegurar una educación integral.

Es importante considerar a aquellos niños que viven internos en una institución educativa. Estos niños enfrentan desafíos adicionales, tales como la separación de sus padres. La adaptación a la vida en comunidad, la soledad, la muerte de sus progenitores, el maltrato y los abusos por parte de sus familias convirtiéndose el entorno escolar también su entorno de vida, lo que puede generar una mayor necesidad de apoyo emocional, social y académico. En este sentido la escuela contemporánea debe proporcionar un ambiente que no solo fomente el desarrollo académico, sino que también brinde un sentido de comunidad, pertenencia y cuidado para estos niños. Los maestros y personal educativo tienen la responsabilidad crucial de ser figuras de apoyo significativas en la vida de estos estudiantes, promoviendo un ambiente cálido y seguro donde puedan desarrollarse integralmente.

Gracias a las prácticas que se llevan a cabo dentro de la institución educativa “Granjas Infantiles” se puede observar que la diversidad también es un tema importante en las aulas de clase pues cobra una relevancia aún mayor por el contexto y la modalidad de la institución educativa interna, ya que los niños pueden provenir de diferentes contextos familiares y culturales. Es esencial fomentar la comprensión intercultural y celebrar la diversidad como parte integral del ambiente escolar. Algunas estrategias incluyen promover la celebración de diferentes tradiciones y festividades, organizar intercambios culturales con estudiantes de otras nacionalidades, incorporar la diversidad en el currículo educativo, y fomentar el respeto y la empatía hacia las

diferentes culturas presentes en la institución. También es importante brindar espacios para que los niños compartan sus propias experiencias culturales y se sientan valorados por su identidad única. Cabe resaltar que la participación de los padres o acudientes en la vida escolar de estos niños también es fundamental, ya que puede contribuir significativamente a su bienestar emocional y al éxito académico. La comunicación abierta entre la institución educativa, el hogar (internado) y las familias es clave para brindar el mejor apoyo posible a estos estudiantes.

Por otro lado, la institución también cuenta con población de niños migrantes, estos enfrentan desafíos únicos al integrarse a un nuevo entorno escolar, como el idioma, la adaptación cultural y la necesidad de apoyo emocional durante la transición. Es esencial considerar cómo la escuela elemental puede proporcionar un ambiente acogedor y de apoyo para estos niños, la importancia de un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante se vuelve aún más relevante para estos niños, ya que puede ayudarles a sentirse incluidos y aceptados en su nueva comunidad. Los maestros comprometidos y capacitados desempeñan un papel preponderante al proporcionar el apoyo necesario para que estos niños puedan superar las barreras del idioma y adaptarse a su nueva realidad.

Además, es importante involucrar a los padres de los niños migrantes en el proceso educativo para asegurar que se sientan parte activa de la comunidad escolar y puedan brindar el apoyo necesario a sus hijos durante esta transición.

Por último, hay que destacar que la diversidad en las aulas brinda la oportunidad de celebrar las diferencias culturales y promover la comprensión intercultural entre los estudiantes. La escuela elemental puede ser un espacio para fomentar el respeto hacia otras culturas y brindar apoyo adicional a los niños migrantes a medida que se integran.

Conclusiones

Una cosecha de palabras

El tiempo que estuvimos en las escuelas nos permitió pensar sobre el oficio, darnos cuenta de la multiplicidad de tareas y funciones que se cumplen, del rol social y político que tenemos como maestras, de la avalancha de eventos y situaciones que demandan atención, gestión, cuidado y acción. A veces podemos planificar las respuestas y acciones; otras, la gran mayoría de ellas, actuamos bajo los supuestos de lo que el tacto nos propone, hacia donde nos deriva. Porque, de acuerdo con Van Manen (1998), el tacto “es esencialmente implanificable. Tocar tiene la capacidad de tener un efecto. Tener tacto es ser solícito sensible, perceptivo, discreto, consiento, prudente, considerado, precavido y cuidadoso” (p. 139).

Los encuentros en estas dos aulas, de dos instituciones educativas diferentes, nos permitieron visualizar la escuela como lugar de escucha y a su vez un territorio de encuentros. La escucha desde una actitud flexible y comprensiva acerca de las diferentes perspectivas e inclinaciones que pueden existir en cada uno de los niños desde su singularidad y diferentes contextos sociales y culturales, donde no se intente homogenizar el saber y las diferencias no sean un impedimento de una escuela para todos (Rodríguez et al., 2012).

A su vez, un territorio de encuentros donde se dan una diversidad de interacciones, las cuales son particulares y desde donde se tejen vínculos fuertes. necesarios para que los niños se sientan seguros y acogidos (Díez Navarro, 2011). Encuentros que permiten desarrollar una relación pedagógica de maestro y estudiantes, donde el docente no es solo es un trasmisor de conocimientos sino el que vivencia y se identifica profundamente con lo que enseña y de igual forma los estudiantes se apropian del conocimiento asumiendo su propia interpretación del mundo y posición crítica frente a este (Van Manen, 1998).

La experiencia en las dos instituciones nos llevó a confirmar que las prácticas pedagógicas son un escenario de aprendizaje que permitió la articulación de los conocimientos, saberes y experiencias que vamos adquiriendo y construyendo en nuestro propio proceso formativo. Los diferentes espacios en que nos hemos movido nos han permitido interactuar directamente con una población muy diversa, incluyendo venezolanos, colombianos y emberá de la básica primaria de la

Institución Educativa Héctor Abad Gómez y de Granjas Infantiles. En el desarrollo de esta investigación nos posicionamos desde el tacto buscando desentrañar aquel desafío noble que implica de por sí enseñar, tejer vínculos y reflexionar en torno a las narrativas de los niños migrantes/en situación de desplazamiento no es solo empatizar sino conocer su contexto, escuchar, crear un ambiente de confianza y comprender la enseñanza desde tres aspectos fundamentales.

El primer aspecto está relacionado con la escuela, ya que se pudo apreciar que ésta no es solo un espacio de formación y socialización, sino que es un lugar en el que confluyen diversos sujetos, cada uno con particularidades y necesidades individuales. Ellos/as buscan aprender a interpretar las dinámicas del mundo en el que viven. Ven la escuela como una oportunidad para ser y estar; además, perciben este escenario como un refugio o protección, un lugar para alimentarse, ser queridos por sus maestras, ser libres y jugar; un espacio donde no existen obstáculos y, sobre todo, un lugar donde pueden mostrarse tal y como son.

Esta experiencia nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la pedagogía de la solicitud, tal como lo expone Van Manen (1998). La atención, la escucha activa y la consideración de las necesidades individuales de los estudiantes adquieren una relevancia inmensurable en situaciones como estas. La capacidad de brindar un espacio seguro para que los niños expresen sus emociones y preocupaciones es fundamental para su bienestar emocional y su proceso de adaptación.

El segundo aspecto se refiere a al aprendizaje intercultural, tanto para niñas/os en situación de migración como para aquellos que se encuentran en situación de desplazamiento. Esto nos deja claro el potencial transformador que tiene la diversidad cultural en el entorno educativo porque no solo enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también promueve la comprensión, el respeto y el reconocimiento por las diferencias culturales. La interacción entre niños de diferentes orígenes culturales contribuye a la creación de un ambiente educativo más inclusivo y respetuoso.

En el tercer aspecto, está la educación inclusiva. Ese es un enfoque educativo que busca garantizar que todos los/las estudiantes, independientemente de sus orígenes, capacidades, necesidades o características individuales, tengan la oportunidad de participar en el sistema educativo en igualdad de condiciones. Es fundamental que, como maestras, estemos conscientes de la diversidad en todas sus formas y que promovamos el respeto y la inclusión en el aula, pues la educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, tengan igualdad de oportunidades para participar y aprender.

Recomendaciones

Las recomendaciones que se derivan de una práctica como la que llevamos a cabo están relacionadas con tres ámbitos.

El primero tiene que ver con la formación temática en el programa; es importante, a partir de la experiencia que hemos tenido, recibir cursos relacionados con las diversas poblaciones que llegan a los escenarios educativos, de este modo tendremos elementos para analizar sus realidades y condiciones. Esta formación debe contemplar aspectos teóricos y legales para interpretar las condiciones en que ocurre la educación.

El segundo está referido a las preguntas que quedan después de la práctica sobre:

- La función de la educación en entornos complejos, como los que abordamos en la práctica;
- La necesaria articulación intersectorial para la atención a niño y niñas de manera integral desde la escuela, como escenario que garantiza los derechos;
- En este mismo sentido, la posibilidad de desarrollar prácticas interdisciplinarias en estos espacios escolares, invitando a otras facultades a hacer presencia en estos entornos, con el fin de ampliar la oferta de acompañamiento y acción en ellos.
- En relación con esto mismo, la urgencia de desarrollar contenidos y prácticas referidas a nuestra articulación, como maestras en equipos interdisciplinarios.

El tercer aspecto de las recomendaciones hace referencia al inicio de las prácticas, dado el efecto que en nosotras tuvo participar desde el inicio de las labores en 2024-1, por la participación en la semana institucional del mes de enero, consideramos que esto debe tomarse en cuenta para lograr mejores inserciones en la vida escolar, para establecer vínculos con la comunidad educativa, para conocer las lógicas y dinámicas de la vida institucional. Estas recomendaciones apuntan a ofrecer algunas ideas para reducir el shock de la práctica después de la formación y alentar diversos escenarios de intercambio, interacción e injerencia pedagógica en la vida de las instituciones.

Referencias

- Ceballos, D. (2022). *La extrañeza del otro. Identificaciones narrativas de niñas y niños migrantes venezolanos*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colombia. Presidencia de la República (1991). *Constitución Política de Colombia*. Presidencia de la República.
- Colombia. Presidencia de la República (2020). *Acoger, Integrar y Crecer. Las políticas de Colombia frente a la migración proveniente de Venezuela*. Gobierno de Colombia.
- Contreras, J. (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Ediciones Morata.
- Díez Navarro, M. D. (2011). *Los pendientes de la maestra: O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Editorial GRAÓ
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo ilustrado*. Paidós.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1. 111- 134.
- Gutiérrez, N. & Medina, N. (2021). *Migración venezolana en Colombia y su impacto en la educación*.
- Institución Educativa Héctor Abad Gómez (2019). *Plan Educativo Institucional (PEI)*. [https://media.master2000.net/uploads/98/Ajustes al PEI HAG 26 05 19.pdf](https://media.master2000.net/uploads/98/Ajustes_al_PEI_HAG_26_05_19.pdf)
- Kaplan, C., Szapu, E. & Hernández, I. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Voces de la educación.
- López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., González, L. & Barriga Durán, L. C. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Revista hojas y hablas*, (16), 10-26. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/171/151>

- Marrugo, E. (2022). Migrantes venezolanos en Colombia. Adaptación e inclusión escolar en la institución educativa Técnico Industrial de Turbaná [Tesis de doctorado, Universidad de Cartagena].
- Mekki, N. (2019, abril 29). Los niños venezolanos en Colombia necesitan ayuda. *Unicef* <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/los-ninos-venezolanos-en-colombia-necesitan-ayuda>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). *Lineamientos técnicos, administrativos, pedagógicos y operativos del proceso de implementación de los modelos educativos flexibles del Ministerio de Educación Nacional*. Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2020). *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano*. Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles->
- Montoya, M., Escobar, C. & Ortiz, A. (2020). *Migración, desplazamiento y educación en Colombia: inclusión y educación de migrantes venezolanos en Colombia*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374692>
- Moreno, Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico- territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus.*, 16(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2500-86922022000100187
- Organización Internacional para las Migraciones. (OIM) (2006). Glosario sobre migración. *Derecho Internacional sobre Migración*, 7.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (2015, febrero 27). 65 lenguas nativas de las 69 en Colombia son indígenas. *ONIC*. <https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>
- Otero, K., Palacio, N., Marín & Hincapié, A. (2021). La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psico espacios*, 15(26), 1-15.
- Reina, K. & Lara, P. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, (24).

- Restrepo & Ramírez (2016, febrero 26). Se hablan, ¡las lenguas nativas están vivas!. *UdeA Noticias*.
<https://acortar.link/cA7zu2>
- Rockwell, E. (2009). *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez Beltrán, R. & Rubia, F. (2012). *Francesco Tonucci: “El reto actual es pasar de una escuela para pocos a una escuela para todos”*. Fórum Aragón
- Sánchez, A. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria*. Anthopos.
- Santamaría, F. & Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 66-73.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4465/6206>
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.
- Soler, J. (2016). Educación rural en Colombia: formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11).
https://www.academia.edu/download/55447677/Articulo_2016_Edu_Rural.pdf
- Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Universidad de Antioquia (s.f.). *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Acerca del programa*. Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/cA7zu2>
- Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza*. Paidós