



Jorge Jairo Posada Escobar* y Sandra Patricia Guido Guevara**

Prácticas pedagógicas, interculturalidad y migración en la ciudad de Bogotá

RESUMEN

Este artículo presenta parte de los resultados de la investigación “Pedagogías interculturales y migraciones”. Se analizan prácticas pedagógicas de docentes que trabajan con población migrante en instituciones educativas públicas de Bogotá y las barreras que dificultan los procesos educativos. Utiliza el enfoque narrativo mediante las voces, las experiencias y las subjetividades de los docentes. Entre las barreras se encontraron factores socioeconómicos; formas de relacionamiento en las escuelas marcadas por el racismo y la xenofobia, tensiones culturales, asimilacionismo cultural y violencia simbólica. Se destaca la necesidad de conocer las trayectorias educativas y de vida de los estudiantes y sus familias. Los docentes buscan mejorar la convivencia, realizan prácticas para alcanzar los logros

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con sede en Bogotá. Educador de nacionalidad colombiana con estudios en Licenciatura en Ciencias Sociales, Maestría en Desarrollo Educativo y Social y Doctorado en Filosofía y Educación. Profesor de planta de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Formador de educadores. Profesor en varios doctorados de universidades de Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en la Educación. Autor de publicaciones sobre las pedagogías interculturales, la educación de personas jóvenes y adultas, las pedagogías y la educación popular y comunitaria. Correo electrónico: jposada@pedagogica.edu.co; jjposada@yahoo.es. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4083-9092>

** Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con sede en Bogotá. Investigadora en el campo de la educación, las diferencias y la interculturalidad. Coordinadora del Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación. Doctora y magíster en educación. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “Diferencias culturales y educación” (2025); “Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación” (2023); “Pédagogies de l’interculturalité et de la justice épistémique dans les universités colombiennes” (2021). Correo electrónico: sguido@pedagogica.edu.co; sguidog@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7485-5675>

académicos y fortalecen las identidades como un aporte inicial a las pedagogías interculturales y antirracistas.

PALABRAS CLAVE

Migración • prácticas educativas • experiencias pedagógicas • pedagogías interculturales

Pedagogical Practices, Interculturality, and Migration in the City of Bogotá

ABSTRACT

This article presents part of the findings from the research project “Intercultural Pedagogies and Migrations”. It analyzes the pedagogical practices of teachers working with migrant populations in public educational institutions in Bogotá, as well as the barriers that hinder educational processes. The study employs a narrative approach, centering on the voices, experiences, and subjectivities of the teachers. Among the identified barriers are socioeconomic factors, school relationships marked by racism and xenophobia, cultural tensions, cultural assimilationism, and symbolic violence. The study highlights the need to understand the educational and life trajectories of students and their families. Teachers strive to improve coexistence, implement practices to reach academic goals, and strengthen identities as an initial contribution to intercultural and anti-racist pedagogies.

KEYWORDS

Migration • educational practices • pedagogical experiences • intercultural pedagogies

INTRODUCCIÓN

El creciente fenómeno de movilidad humana a nivel global, con modificaciones significativas en América Latina por el aumento de la denominada “migración sur-sur” de los últimos tiempos tiene implicaciones directas en el campo educativo y pedagógico, y, en el caso colombiano, se suma a las consecuencias del desplazamiento forzado que implica también a las niñas, niños y jóvenes que transitan por la escuela.

Las migraciones como realidades sociales y escolares contemporáneas dejan ver la desigualdad estructural, la normalización de la diferencia, la injusticia epistémica, el racismo y la discriminación. Estas interpelan a la escuela para avanzar hacia una educación que respete, comprenda y asuma pedagógicamente las diferencias.

La migración interna e internacional cuestiona a una escuela configurada inicialmente para ser gregaria de los Estados nacionales con el consecuente



desconocimiento de las diferencias, principalmente las culturales. Para el caso colombiano, la migración interna se relaciona con el desplazamiento forzado que, según el Registro Único de Víctimas (RUV), tiene un acumulado histórico de 8.578.124 víctimas, por eventos ocurridos desde 1985 hasta diciembre de 2023. Adicionalmente, la Defensoría del Pueblo en su boletín sobre dinámicas de movilidad humana forzada en Colombia reportó 105 eventos de desplazamiento forzado masivo a nivel nacional durante el año 2024.

Al desplazamiento interno en Colombia agreguemos hoy el reciente e imprevisto número de migrantes venezolanos que asciende a 2,8 millones de personas; sus niños, niñas y jóvenes están presentes en escuelas de todo el territorio nacional y especialmente en las urbanas.

La escuela no escapa a las migraciones como campo de conflicto y tensión, que está constituido por el choque entre las “nuevas subjetividades”. La presencia y el reconocimiento de las diferencias culturales en las aulas se hace más evidente por el flujo migratorio en el mundo. Recientes cifras sobre procesos migratorios dan cuenta de 281 millones de migrantes internacionales al 2020. De estos, el 13% eran menores de 18 años y el 11% jóvenes entre 15 y 24 años; y a finales de 2023, se estimaban 44 millones de personas refugiadas y solicitantes de asilo en el mundo.¹ Con las migraciones y con los desplazamientos voluntarios y forzosos, los “ciudadanos del mundo” se ubican hoy en espacios educativos que los interpelan con sus procesos identitarios hoy móviles, transitorios, múltiples y permanentemente reconfigurados.

En América Latina la movilidad sur-sur, intensificada durante los últimos cinco años, ha dado lugar a una necesaria reflexión pedagógica. En este contexto, las instituciones educativas poco a poco han venido desarrollando y acogiendo rutas de atención educativa para la población migrante, sin embargo, en América Latina es aún incipiente la investigación sobre migración y educación, uno de los países a la vanguardia en este campo es Chile, cuyos trabajos, según Posada *et al.* (2024), están enfocados en políticas y prácticas educativas, asociadas a la diversidad cultural, a la educación intercultural y a la discriminación para poblaciones migrantes.

Al campo educativo permeado por las migraciones se suman las crisis de proyectos de homogenización social y de concepciones universalistas, y las reivindicaciones culturales de los movimientos sociales. Todo esto pone de relieve la preocupación por una educación que responda a las diferencias culturales, en tanto esta es y ha sido un elemento nuclear para la instauración de modelos de relacionamiento entre grupos humanos, a partir de la necesidad de reconocer y trabajar con la pluralidad cultural (Guido, 2017).

Asimismo, la escuela, al privilegiar saberes universales, válidos y monoculturales, desconoce saberes propios, locales y comunitarios, instalando la *injusticia epistémica y curricular* y su consecuente subvaloración o desconocimiento

1 Cifras obtenidas del Portal de Datos sobre la Migración Mundial, el cual es administrado por el Centro de Análisis de Datos sobre la Migración Mundial (GMDAC) de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (IOM UN Migration, 2025).



cultural e identitario, lo que deriva en pocas opciones de participación escolar. Estas realidades educativas injustas, hegemónicas, excluyentes y discriminatorias son derivadas principalmente del colonialismo, el patriarcado y el capitalismo, de acuerdo con Soler y Guido (2023).

Esta preocupación hace parte hoy del trabajo académico-investigativo del grupo Equidad y Diversidad en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia que desarrolló el proyecto denominado “Pedagogías interculturales y migraciones”² con el propósito de analizar las experiencias pedagógicas de las y los maestros que trabajan en instituciones educativas públicas con población en condición de migración en la Ciudad de Bogotá para develar algunas de las barreras que dificultan los procesos educativos, así como la riqueza de sus experiencias pedagógicas, con el interés de contribuir a propuestas educativas interculturales con pertinencia cultural y pedagógica.

La investigación sobre las experiencias educativas con estudiantes migrantes está en un estado embrionario en América Latina, sin embargo, es de reconocer que se han abierto algunas perspectivas importantes. En el estado del arte realizado por Coy (2020) se enfatiza la escasa presencia de investigación sobre la niñez migrante y se advierte que las instituciones educativas no están preparadas para atender a esta población. En tanto, la tesis de Buitrago (2022) explicita la necesidad de enfoques de educación intercultural para la elaboración y puesta en práctica de propuestas educativas con estudiantes migrantes y reclama la importancia de reconocer las diferentes culturas de los sujetos involucrados en los procesos educativos. Por otro lado, la investigación de Sotelo (2023) señala la relevancia de tener en cuenta que los migrantes son sujetos portadores de saberes y de culturas y tienen agencia en sus procesos de reterritorialización, asimismo menciona que las migraciones afectan de manera diferencial a las mujeres y, por tanto, los estudios de la educación con migrantes requieren enfoques interseccionales que consideren categorías como la raza y el género.

En la revista *Nómadas* n° 54 de 2021 se presenta un mapa de diferentes perspectivas claves para comprender y abordar las migraciones forzadas en América Latina. Esta revisión permite señalar que hay vacíos en el estudio de las experiencias educativas de los docentes, evidencia la incipiente investigación en la educación en contextos de migración a nivel de política educativa, de estudios y propuestas pedagógicas, y permite inferir que los enfoques interculturales podrían aportar a la comprensión de dichas experiencias. Se revela también la importancia de trabajar con las subjetividades de las y los migrantes para los diseños pedagógicos frente a la centralidad que se les ha dado a los procesos de adaptación, asuntos que se muestran importantes para avanzar en la investigación que aquí se presenta.

2 Este proyecto con código DPG-687-25 fue desarrollado por los profesores Jorge Posada, Claudia Roza, Sandra Guido y Angie Benavides de la Universidad Pedagógica Nacional con el soporte de las estudiantes Ana María Suárez y Michelle Arias en calidad de monitonas de investigación. Contó con el apoyo y financiación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) durante el año 2025.



REFERENTES CONCEPTUALES

Las categorías que orientaron este estudio fueron: migración, prácticas educativas y pedagogías interculturales.

LA MIGRACIÓN ENTRE LA ESTRUCTURA, LA AUTONOMÍA Y LA AGENCIA

La migración es entendida como un rasgo constitutivo de la historia de la humanidad, está marcada por factores como la distancia geográfica y los cambios socioculturales y ha implicado para los migrantes un reajuste a nuevas realidades. Esta no solo ha dependido de la voluntad o del cálculo de individuos o de familias que toman la decisión de desplazarse a otros lugares sino que tiene de fondo también un orden social y económico estructural que lo ha determinado y que ha sido conducido bajo hilos de poder en el marco de sistemas de dominación que los legitiman.

En general, la migración se ha entendido como el desplazamiento de poblaciones de un lugar a otro, como el cambio en su lugar de residencia para mejorar sus condiciones de vida, pero dentro de sus causas han estado las motivaciones individuales o condicionadas y, a su vez, una necesaria compensación para restablecer el equilibrio de una sociedad. En síntesis, la migración está asociada tanto a elementos histórico-estructurales como a características individuales o familiares de los migrantes, tal como se plantea en la siguiente cita:

Somos testigos de que el hombre moderno ha ensayado el camino de la migración para alcanzar sus metas personales más anheladas, pero conviene no olvidar también que muchos millones de seres humanos han cruzado los océanos y las fronteras de tierras desconocidas a lo largo de la historia para conservar la existencia y sobrevivir. Y otros tantos han sido arrancados de sus lugares de origen para ser conducidos a la esclavitud y la muerte o han arrastrado las más crueles vicisitudes para luchar contra la sumisión y la ignominia. Los desastres naturales, las debacles económicas, las guerras, las grandes transformaciones políticas y sociales y otras causas de semejantes proporciones han sido los agentes portadores de los más cuantiosos desajustes demográficos vividos por el género humano desde sus orígenes más remotos (Herrera, 2006, p. 36).

Todo ello da cuenta de un proceso de movilidad permanente en el cual no solo las condiciones estructurales económicas y sociales han marcado estas decisiones sino también los procesos de agencia, resistencia y reterritorialización que los individuos, las familias y las comunidades han generado en el marco de estas movilidades. Para comprender los procesos migratorios es necesario analizar la diversidad de experiencias, necesidades y motivaciones de estos al tener en cuenta tanto las condiciones de estructura (económicas, sociales, políticas, tecnológicas, etc.) como las posibilidades de agencia (capacidad del individuo para actuar,

decidir y dar sentido a su acción), aunque estas decisiones de actuar y dar sentido no están en las mismas condiciones para todos los sujetos que migran, como bien lo trabajan de Hass *et al.* (2020) en su libro de *Age of Migration...*

A partir de los procesos migratorios, según Montiel (2021), las ciudades se convierten en espacios semióticos y de contexto multiescalar de recepción que configuran una ciudadanía oscilante de los migrantes en permanente *tensión cultural*, lo que implica la traducción de esos textos y códigos, que inesperadamente ingresan a su mundo, y requieren comprensión y aprendizaje de las reglas, pues es un proceso indispensable para su supervivencia; esta traducción y adaptación serán elementos nucleares de análisis para los procesos educativos. Según lo mencionado, de acuerdo con Bauman “la única salida es reconocer nuestra creciente interdependencia como miembros de la misma especie y encontrar nuevas maneras de convivir en la solidaridad y la cooperación, en medio de extraños que puedan mantener opiniones y voluntades diferentes de las nuestras” (2006, p. 1).

SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PENSADAS DESDE LA EXPERIENCIA

En esta investigación se abordó el concepto de prácticas pedagógicas desde la experiencia, a partir de autores como Dewey (1989), Dubet y Martuccelli (1998), Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) y Bourdieu y Passeron (1977).

Para Dewey (1989) la experiencia significa un intercambio activo y atento frente al mundo; una interpenetración del yo con el mundo de los objetos y acontecimientos. La experiencia es un proceso de transacción entre el individuo y su ambiente. Así, esta es la base del aprendizaje y el crecimiento y puede educar si hay continuidad e interacción.

Para Dewey, la escuela debe ser un entorno diseñado para crear experiencias ricas y democráticas y, en este sentido, está el papel del docente. Según Dewey una experiencia es valiosa o “educativa” cuando logra continuidad, toma algo de las anteriores y modifica la calidad de las futuras. Una buena experiencia es aquella que deja con deseos de seguir aprendiendo y prepara para enfrentar retos nuevos.

Así, para Dewey la educación es la reconstrucción constante de la experiencia: cada vez que aprendemos algo, nuestra forma de ver el mundo cambia y se vuelve más rica.

Desde la sociología, Dubet y Martuccelli (1998), en su obra *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, definen la experiencia escolar como la manera en que los actores combinan diversas lógicas de acción para darle sentido a su vida en la escuela.

Las prácticas pedagógicas vistas desde los planteamientos de Dubet y Martuccelli son vistas como aquellas que articulan lógicas de acción: la lógica de integración, la lógica estratégica y la lógica de subjetivación. En cuanto a la lógica de integración, el docente ya no solo enseña, sino que debe gestionar el clima de convivencia y las relaciones grupales. En relación con la lógica estratégica, las



prácticas pedagógicas se vuelven un contrato donde el maestro busca que los estudiantes logren los propósitos académicos requeridos. En lo relativo a la lógica de subjetivación, los maestros fomentan espacios donde los estudiantes puedan expresarse y fortalecer o construir sus identidades. Las prácticas pedagógicas buscan que los estudiantes encuentren un sentido personal (subjetivación) a las exigencias del sistema (estrategia e integración).

Las prácticas constituyen un trabajo creativo, biográfico y conflictivo, es decir, no responden solo a las estructuras o a las normas, no son una acción técnica repetitiva. Al no haber recetas mágicas que funcionen para todos los alumnos (debido a la diversidad de sus experiencias), el profesor debe “armar” su práctica con retazos de teoría, intuición personal y negociación diaria.

Hay que considerar que la visión de Dubet y Martuccelli puede hacer énfasis en el individuo, en las decisiones lógicas de los actores, pero no tener suficientemente en cuenta el peso de las estructuras, de la normatización, de las rutinas y del peso de la institucionalidad, es decir hasta dónde los actores actúan por presiones externas. Mientras que sociólogos como Bourdieu y Passeron (1977) sostienen que la mayoría de las acciones siguen siendo automáticas o rutinarias dependiendo de estructuras sociales e institucionales.

Además de a Dewey, Dubet y Martuccelli, en esta investigación se recurrió a los aportes de Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), quienes ven la educación como una experiencia, un viaje. A diferencia de los sociólogos, ellos vienen de la filosofía de la educación y ven que la experiencia no es “hacer cosas”, eso es “técnica o experimento”, sino dejar que las cosas nos toquen.

Mientras Bourdieu y Passeron (1977) se centran en las estructuras y Dubet ve tensiones sociales, Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) ven humanidad y acontecimiento. En esta obra, Mèlich propone que la práctica pedagógica es, ante todo, una relación ética con el otro. El maestro recibe al estudiante como a un “extraño” que requiere hospitalidad, sin intentar moldearlo a su imagen y semejanza, y esto supone aceptar la finitud y la vulnerabilidad del aprendiz.

Para Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) el maestro es un mediador que abre la puerta a que algo nuevo suceda; la escuela es un lugar de encuentro ético y un medio de transformación personal.

Desde Dewey, el docente con sus prácticas crea experiencias, aprovecha las experiencias de los estudiantes; en cambio para Bourdieu es necesario reconocer que el maestro, incluso sin quererlo, opera dentro de un sistema de poder. Su práctica tiene el riesgo constante de reproducir desigualdades si no hace un ejercicio de reflexividad sobre a quién beneficia con su lenguaje y sus formas de evaluar.

A partir de los planteamientos de Dubet y Martuccelli el maestro es un trabajador que enfrenta la crisis de las instituciones. Su práctica es un “bricolaje” constante para sobrevivir a la tensión entre la exigencia de resultados (estrategia), la necesidad de mantener el orden (integración) y el deseo de conectar humanamente con sus alumnos (subjetivación), mientras que, para Bárcena, Larrosa y Mèlich las prácticas pedagógicas son procesos de mediación de experiencias y acontecimientos éticos, mediados por la palabra y en el marco de múltiples incertidumbres.



Así, las prácticas pueden ser experiencias interconectadas que transforman e impactan la vida de los estudiantes y de los docentes, están insertas en estructuras de poder, pueden lograr equilibrar con reflexión las presiones del sistema, mantener abierta las puertas para que la educación sea un encuentro humano auténtico y transformador. La reflexión de estos autores lleva al siguiente interrogante: ¿para qué es que realmente educamos?

PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES: ABORDAJE DE IDENTIDADES MÚLTIPLES Y RECONFIGURADAS

Las condiciones de diversidad cultural en las aulas han implicado pensar en una educación intercultural que forme a todos los estudiantes y a toda la sociedad en la perspectiva de diálogo, apertura y valoración de las diferencias culturales. La educación intercultural crítica denuncia relaciones hegemónicas y de dominación entre diversos grupos sociales y supone interacciones de contraste e, incluso, contradicción y conflicto (al no ser vistas como neutras ni armónicas). Desde esta postura, se asume una visión de cultura como aquella que se reconfigura de manera permanente y no a partir de características fijas atribuidas a los grupos humanos, y rechaza prácticas de discriminación, exclusión, segregación y racismo basadas en sistemas colonialistas, capitalistas y patriarcales al tener presentes los mecanismos de poder que atraviesan las relaciones culturales.

Así, y según Guido (2025), la tendencia societal crítica de la interculturalidad implica una concepción de cultura cambiante y diversificada, de la que hacen parte identidades, también, en constante movimiento y configuración. En este sentido, retoma la contribución de Banks y McGee (2016), para quienes la globalización acelera nuevos flujos de personas e ideas y la migración transnacional hace posibles y deseables nuevos tipos de identidades híbridas.

Además, a medida que las prácticas culturales se separan de los contextos locales o se “desterritorializan” debido a la migración, se da un flujo de imágenes culturales a través de los medios globales y surgen tensiones sobre el mantenimiento y la renovación cultural. Al mismo tiempo, el contacto cada vez mayor entre diferentes sociedades y culturas puede contribuir a la incorporación de diversos sistemas de creencias y prácticas culturales. Según Banks y McGee (2016), citando a Bhabha (1995), las “vidas fronterizas” son ejemplos de momentos “de tránsito donde el espacio y el tiempo se cruzan para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, adentro y afuera, inclusión y exclusión” (p. 1).

De acuerdo con el marco anterior, las pedagogías interculturales son comprendidas como aquellas que propenden a trascender los esencialismos de las identidades y de las culturas y transitan hacia procesos educativos que permitan reconocer las diferencias y generar prácticas educativas para trabajar contra el racismo, la exclusión y la discriminación. Estas interpelan al monoculturalismo y a la visión etnocéntrica desde la que históricamente se han asumido las diferencias culturales; articulan igualdad y diferencia desde el enfoque de derechos; rescatan



el reconocimiento y la valoración de identidades y dan sentido al fortalecimiento de culturas propias, así como al reconocimiento del territorio, la lengua y la cultura de origen; promueven la existencia en relación con los otros, basada en diálogos de saberes y proyectos interculturales; y reconstruyen dinámicas educativas a través de prácticas pedagógicas transversales que inciden en el currículo y en las diferentes formas de relacionamiento escolar.

Asimismo, reconocen la dimensión política en las propuestas pedagógicas que desde el pensamiento crítico contribuyen al fortalecimiento de la conciencia histórica y comunitaria, la reformulación de las relaciones de poder que históricamente han relegado los saberes otros, las relaciones otras con la naturaleza, las alternativas al desarrollo y la posibilidad de interpelación al saber hegemónico (Candau y Sacavino, 2015); para lo cual es preciso valerse de las pedagogías de la memoria, la indignación y el empoderamiento con el propósito de avanzar hacia la justicia social, epistémica, redistributiva, política y del reconocimiento cultural e identitario.

Las pedagogías interculturales, entonces, se centran en procesos de mediación permanente, entre los saberes, sentidos y prácticas, entre la relación escuela-comunidad, entre el planteamiento de la política y la cotidianidad, entre la pluralidad y la singularidad y se configuran desde identidades múltiples, territorios fragmentados y relaciones marcadas por la aceptación y el conflicto, pero mediadas por el diálogo (Hall, 2010; Fleuri, 2010).³

METODOLOGÍA

La presente investigación se fundamentó en el enfoque narrativo-biográfico, entendido no solo como un recurso metodológico sino como una postura epistemológica que permite acceder a la subjetividad de los actores sociales, en este caso de los docentes. Según Márquez *et al.* (2017), la investigación narrativa en el ámbito educativo permite recuperar la voz de los protagonistas para dar sentido a la práctica docente desde sus propias vivencias, en este sentido, se buscó explorar la experiencia de los docentes que realizan trabajo educativo con infancias y juventudes migrantes.

Tal como lo plantea Ricoeur (2004), el ser humano se comprende a sí mismo a través del relato de sus acciones en el tiempo. El docente al narrar su experiencia con la alteridad migrante configura su propia identidad, donde el “sí mismo” se construye en la relación con el otro. Esta investigación buscó rescatar la “ética de la hospitalidad” de Bárcena y Mèlich (2014), donde los relatos de los docentes dieron cuenta de la acogida del otro (estudiantes migrantes) en su radical finitud y vulnerabilidad.

3 Para ampliar sobre pedagogías interculturales, véase Roza *et al.* (2022). Informe CIUP: Proyecto Pedagogías interculturales y Universidad.

Dentro de las técnicas de la investigación se elaboró una Guía de Caracterización que fue contestada por 34 docentes, con ella se dio cuenta de información relacionada con sus procesos de formación, información personal, experiencias pedagógicas con estudiantes en condición de migración y obstáculos que encuentran en sus prácticas.

El análisis de los resultados de la guía suministró información relevante, que fue empleada para la identificación de un grupo de cinco docentes con quienes se profundizó acerca de sus experiencias pedagógicas con estudiantes en condición de migración a partir de entrevistas.

Se buscó que los docentes participantes tuvieran una experiencia de trabajo educativo con estudiantes en esta condición y que estuvieran interesados en participar en el proyecto de investigación. A su vez, se buscó participación de docentes de diferentes localidades de la ciudad de Bogotá, especialmente aquellas con mayor número de matriculados en esta condición. Los profesores participantes realizan sus prácticas pedagógicas tanto con migrantes extranjeros (especialmente venezolanos) como con migrantes internos (desplazados), sin embargo, las narraciones sobre sus prácticas y el análisis se centran en el trabajo pedagógico con estudiantes extranjeros.

Para seleccionar a los maestros y maestras participantes tanto en la guía de caracterización como en las entrevistas y talleres se utilizó información proporcionada por la Secretaría de Educación de Bogotá relacionada con las instituciones que reciben un mayor número de estudiantes migrantes. A su vez, se incluyeron profesores que hacían parte tanto del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional como del Diplomado en Cátedra de Estudios Afrocolombianos ofrecido por la misma universidad. A partir de dicha información se envían correos de invitación para participar en la investigación y se vinculan a quienes voluntariamente quisieron aportar a este trabajo.

De otra parte, las instituciones educativas en las que trabajan los participantes están ubicadas en localidades y barrios marginales de la ciudad como la mayoría de las escuelas públicas de Bogotá a las que comúnmente llega la población migrante.

Inicialmente, se identificaron y contactaron las instituciones educativas y los docentes. En un segundo momento, se elaboraron los instrumentos de recolección de información: la guía de caracterización de experiencias pedagógicas en contextos de migración y el guion de entrevistas. Se hicieron conversatorios con docentes para explicar el objetivo de la investigación y se diligenciaron los consentimientos informados para el trabajo de construcción de los datos. Se elaboraron y desarrollaron tres talleres en los cuales se realizó un diálogo e intercambio de experiencias y la construcción de narraciones sobre el encuentro con estudiantes migrantes en la escuela, experiencias pedagógicas y apuestas didácticas para su trabajo.

El guion de la entrevista incluyó las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué motivó su trabajo educativo con niños y niñas migrantes y cómo ha sido su experiencia? Cuéntenos sus experiencias educativas con estudiantes migrantes. ¿Con qué dificultades se ha encontrado en este trabajo educativo? ¿De su experiencia qué considera indispensable para otros/as maestros o maestras? ¿Qué sugerencias haría para este trabajo?



En un tercer momento, se realizó la sistematización y el análisis de la información para iniciar la redacción del informe. Los procesos de socialización de resultados fueron permanentes a nivel institucional y en los talleres realizados con los docentes con el fin de recoger consideraciones que aportaron al trabajo de investigación.

El análisis no buscó generalizaciones estadísticas, sino la comprensión profunda de los significados situados de la experiencia pedagógica de los docentes. Como una contribución a la formación docente y apoyo pedagógico a las instituciones educativas se desarrolló una cartilla –en proceso actual de edición– donde se organizaron de forma pedagógica y sintética los aportes de este trabajo a nivel teórico y de práctica pedagógica con estudiantes en condición de migración.

Para el procedimiento de análisis se tuvo en cuenta la información recogida (análisis inductivo), pero también aprovechamos las categorías teóricas. Se realizó la transcripción y renarración-organización del relato. Se les devolvió la transcripción a docentes y de esta forma se aclararon asuntos narrados. Además de identificar categorías en los mismos relatos y en general en la información construida en la investigación (análisis inductivo), utilizamos las referencias teóricas ya presentadas (análisis deductivo).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación se derivan del análisis de la guía de caracterización de experiencias pedagógicas diligenciada por docentes, así como de talleres y entrevistas realizados en el marco del proyecto de investigación. El análisis permitió identificar condiciones de vida de los estudiantes en situación de migración, barreras educativas, implicaciones pedagógicas y elementos constitutivos de las experiencias docentes en contextos escolares del distrito de Bogotá.

La Guía fue diligenciada por 34 docentes de instituciones educativas públicas de Bogotá. Del total de participantes, el 27% correspondía a docentes de educación básica primaria, el 35% a básica secundaria, el 23% a educación media, el 13% a preescolar, y el porcentaje restante a directivos docentes.

El 50% de los docentes manifestó haber desarrollado actividades pedagógicas específicas relacionadas con la población migrante en el aula, lo que evidencia una presencia significativa –aunque no generalizada– de acciones orientadas al trabajo con la migración. Es necesario tener en cuenta que el fenómeno de la migración, específicamente la internacional en Colombia, se empezó a generalizar a partir de 2010.

Dichas actividades se clasificaron en tres niveles:

- Actividades a nivel de aula: reflexión sobre las comunidades, rescate de la identidad (costumbres), nivelación académica, reconocimiento y valoración de cada estudiante.
- Actividades a nivel institucional: himnos nacionales en las izadas de bandera, jornadas de integración cultural, adaptación de currículos, protocolos de atención,



talleres de padres, procesos y estrategias pedagógicas de integración e inclusión y acompañamiento psicosocial.

- Actividades a nivel de política educativa local desde la SED (Secretaría de Educación de Bogotá): reuniones y capacitación.

Para quienes diligenciaron la guía existe gran variabilidad en la concepción que tienen de la migración, la definen como un derecho, un proceso o una situación que implica un tránsito, un flujo o un traslado y conlleva sentimientos de despojo y abandono.

De acuerdo con los docentes, la situación de los estudiantes migrantes se caracteriza por condiciones de vida precarias, asociadas principalmente a dificultades económicas, inestabilidad laboral y familiar y limitaciones en el acceso a redes de apoyo. Estas condiciones impactan de manera directa los procesos académicos, el clima de aula y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Los docentes señalaron situaciones de incertidumbre familiar, emocional y académica. No obstante, también se reconoce que, con el paso del tiempo, se han ido generando procesos graduales de adaptación, acompañados de una creciente preocupación de la comunidad educativa por el respeto y la garantía de los derechos de esta población.

En términos generales, los estudiantes migrantes son descritos como una población flotante, expuesta a un choque cultural permanente y a transformaciones constantes en sus contextos de vida.

En lo que se refiere a barreras educativas mencionan que a nivel académico se identifican desventajas estructurales expresadas en rezagos escolares, repeticiones y vacíos en competencias y habilidades básicas. A su vez, la comunicación y el lenguaje emergen como obstáculos relevantes, en tanto sus formas de uso del lenguaje dificultan una interacción fluida con la comunidad educativa.

Otro aspecto señalado es la autoestigmatización, mencionada por algunos docentes como una barrera significativa para la adaptación escolar. Esta se asocia con problemas de integración, distintas formas de discriminación, racismo y xenofobia en las aulas. Muchas de estas barreras tienen como consecuencia la inasistencia, la deserción escolar y cambios frecuentes de institución.

Un elemento común dentro de las barreras es la falta de preparación específica de los docentes para el trabajo pedagógico con estudiantes migrantes.

Como respuesta a las barreras identificadas, los docentes han desarrollado diversas apuestas didácticas, entre las que se destacan: sensibilización frente a la xenofobia y el racismo, trabajo en valores y derechos humanos, reconocimiento de identidades, territorios, culturas y saberes ancestrales, proyectos pedagógicos interdisciplinarios, trabajo con historias de vida y autobiografías, espacios de expresión emocional, individual y familiar, uso de música, videos y testimonios relacionados con la migración, creación de espacios seguros de identidad y actividades de integración cultural.

Las anteriores apuestas muestran una respuesta pedagógica diversa, orientada a la inclusión, el reconocimiento y la dignificación de los estudiantes en condición de migración.



Como parte del análisis de los resultados obtenidos no solo con la guía de caracterización de experiencias sino a partir de talleres y entrevistas y teniendo en cuenta referentes conceptuales e investigativos se destaca lo siguiente.

BARRERAS DE ESTRUCTURA, DE RELACIONAMIENTO Y PEDAGÓGICAS

Desde la perspectiva de los docentes, las barreras sociales y económicas configuran un derrotero central para la escuela. En este sentido, se señala que los niños, niñas y jóvenes migrantes deben gestionar activamente su integración, asumir el rol del “niño juicioso” para ser aceptados y desplegar estrategias de supervivencia que, en algunos casos, implican abandonar la escolaridad para trabajar o cuidar a sus hermanos. Esta situación se relaciona con lo que Montiel (2021) denomina *ciudadanía oscilante* de los migrantes, caracterizada por una permanente tensión cultural. Dicha tensión supone la traducción de textos y códigos que irrumpen de manera inesperada en su mundo cotidiano y que exigen la comprensión y el aprendizaje de reglas sociales como condición para la supervivencia.

A esta tensión cultural se suma la inestabilidad que atraviesan los estudiantes y sus familias. Los docentes destacan que la población migrante “se mueve muchísimo”, lo que afecta la continuidad de los procesos educativos y fractura la estabilidad de la comunidad escolar.

Otro elemento reiterado en los testimonios es la pobreza y la desigualdad social, identificadas como uno de los principales obstáculos para el trabajo pedagógico con estudiantes migrantes. En este sentido, los docentes enfatizan la necesidad de reconocer las trayectorias de vida y las experiencias de desplazamiento forzado, las cuales, en algunos casos, han producido transformaciones profundas en su práctica profesional:

Tuve contacto con multitud de familias provenientes de distintos lugares de Colombia: del Pacífico, de Antioquia, de la costa Caribe y de los Llanos Orientales. Lo que tenían en común era ser víctimas de desplazamiento forzado y tener historias de vida que mezclaban un inmenso dolor por aquello que tuvieron que abandonar, una situación de vida marcada por necesidades básicas urgentes y la revictimización de la que habían sido objeto en las instituciones a las que acudieron en Bogotá. Este contacto repetido día a día me llevó a dimensionar la gravedad de la situación y me interpeló en términos humanos; me llevó a abandonar la formación positivista con la que recibí mi profesión y a acercarme a las personas como personas (Docente de institución educativa en Bogotá).

Estos hallazgos se vinculan con lo planteado por Herrera (2006), quien señala que millones de seres humanos han cruzado océanos y fronteras de tierras desconocidas a lo largo de la historia para preservar su existencia. Esta lectura resulta pertinente para comprender tanto la migración venezolana como

el desplazamiento interno en Colombia, procesos atravesados por profundas transformaciones políticas, económicas y sociales.

Una de las principales barreras identificadas en el ámbito escolar es la estigmatización de los estudiantes migrantes, junto con la presencia de actitudes racistas y xenofóbicas que, en algunos casos, derivan en distintas formas de violencia. Los docentes refieren situaciones de conflicto entre colegas que utilizan términos peyorativos como “venecos” para dirigirse a niños venezolanos. Asimismo, se evidencian discursos que asocian a los migrantes con prácticas delictivas –“roban o matan”– y prejuicios que los describen como “flojos” o “groseros”. Estos juicios de clase y origen se incrustan en las prácticas docentes, influyen en las expectativas frente a los estudiantes migrantes e incluso inciden en las formas de evaluación.

De este modo, la lógica de la inclusión escolar entra en tensión con prejuicios sociales externos que el profesorado debe intentar mitigar para reconstruir un lazo social mínimo. Dicho esfuerzo supone una forma de resistencia frente a estructuras que conciben al migrante como alguien que “usurpa espacios”.

El racismo y la discriminación aparecen como elementos persistentes en las experiencias educativas relatadas. Aunque en algunos contextos institucionales existen mecanismos de contención, los testimonios dan cuenta del impacto emocional que estas prácticas generan en los estudiantes migrantes:

Su presencia en la clase nos permitió percibirnos desde la diferencia y, aunque las monjas se encargaban de contener los comentarios racistas y las prácticas de discriminación, muchas veces vi llorar a Matilde, que no duró más de un año con nosotros (Docente de universidad en Bogotá).

Otros docentes señalan una apatía frente al discurso de los derechos humanos, percibido por algunos estudiantes como vacío, así como la rigidez de las estructuras curriculares, que dificulta los procesos iniciales de adaptación:

Al interior de la institución observo que las estructuras curriculares tan herméticas dificultan en un primer momento su adaptación. Con el tiempo, esa barrera se supera (Docente de institución educativa en Bogotá).

Los elementos estructurales –pobreza, inestabilidad y tensión cultural– se articulan con prácticas sociales y actitudinales como la discriminación y el racismo. Un docente señala que la discriminación no opera únicamente por nacionalidad, sino también por clase social: “Si usted viene oliendo mal [...] en este país es lo peor que puede pasar”. El cuerpo, el olor y la forma de vestir se convierten en capital –o en su ausencia– que el profesorado sanciona, de modo que la escuela funciona como un espacio de clasificación y dominación.

Las problemáticas y barreras descritas tienen consecuencias profundas en la vida de los estudiantes y sus familias. Algunos docentes relatan la presencia de pensamientos suicidas en niños de 9 o 10 años, lo que evidencia la finitud y la vulnerabilidad a las que aluden Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006). En este contexto,



la práctica docente deja de centrarse exclusivamente en la enseñanza de contenidos para convertirse en un acto de cuidado ético frente al dolor del otro.

Asimismo, se observa cómo las lógicas de acción descritas por Dubet y Martuccelli (1998) entran en conflicto, especialmente en lo relativo a la subjetivación. Los estudiantes tienden a asumir su situación con resignación y optan por el silencio ante el miedo al estigma. La lógica de integración –pertenecer al grupo– los obliga a ocultar su identidad para evitar la xenofobia de sus compañeros, reforzada, según los docentes, por los discursos de los medios de comunicación.

Un elemento estructural de la escuela refuerza lo que uno de los docentes denomina la “ortodoxia escolar”. Las reuniones de comisión o evaluación son descritas como espacios en los que los profesores se sitúan en un “altar” de superioridad moral y cultural desde el cual juzgan a los estudiantes por ser migrantes, pobres o sexualmente diversos. Esta dinámica revela una estructura escolar y política que estigmatiza y burocratiza la relación con los estudiantes migrantes y con sus familias. Como señala una docente, *la escuela valora un capital específico –el uniforme, el silencio, el lenguaje “bogotano”–, mientras que el niño afrovenezolano porta un capital que suele ser calificado como déficit*. En consecuencia, los estudiantes sienten “pena” de su origen venezolano o rural, interiorizando una visión dominante que desvaloriza su procedencia y se configura así una forma de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977).

Un ejemplo de esta violencia simbólica aparece en el relato de una docente sobre una madre recicladora, cuyo supuesto “desinterés” por el estudio de su hijo es juzgado desde una perspectiva de clase media, sin considerar las condiciones objetivas de su existencia. Esto evidencia cómo el sistema escolar ejerce violencia al degradar a determinados estudiantes por no ajustarse a la estandarización burocrática.

Otra expresión de la violencia simbólica se observa en el ámbito de la educación física, donde una docente alude a prácticas que denomina “eugenésicas” en la producción del deporte tradicional. Desde su perspectiva, las formas en que el cuerpo se mueve y se posiciona en el mundo están atravesadas por la raza y la clase, bajo una lógica antropocéntrica y estandarizada que revela relaciones de poder presentes en la escuela.

Finalmente, se identifica como obstáculo para el desarrollo de pedagogías interculturales y antirracistas la persistencia de currículos escolares vinculados a un modelo asimilacionista. Un relato docente menciona que, *durante años, los estudiantes migrantes debían “pasar a izar bandera como si fueran colombianos”*, lo que constituye un ejemplo de asimilación forzada y de imposición del capital cultural nacional como único válido. Otro docente reconoce una lucha interna contra el arbitrario cultural que él mismo reprodujo al inicio de su carrera docente, cuando concebía al niño migrante como un “niño común y corriente”. Esta aparente normalización constituye una forma de violencia simbólica por omisión, pues tratar a todos por igual en un sistema diseñado para colombianos desconoce las trayectorias y el capital cultural específico de los estudiantes migrantes, colocándolos en desventaja.



En este sentido, se evidencia que la escuela tiende a ignorar el capital cultural de los estudiantes venezolanos al privilegiar exclusivamente el capital académico tradicional colombiano.

APUESTAS PEDAGÓGICAS Y DIFERENCIA CULTURAL

Pese a las barreras mencionadas, algunos docentes reconocen el valor pedagógico del trabajo con la diversidad cultural, resaltando su potencial formativo para el conjunto de los estudiantes:

Compartir con estudiantes migrantes amplía los horizontes culturales. Les permite dialogar con otras identidades y saberes. (Docente de institución educativa en Bogotá)

Las experiencias narradas por los docentes manifiestan el tránsito hacia pedagogías interculturales. Los docentes ven la migración como un encuentro ético, la presencia de estudiantes y de familias migrantes son una oportunidad.

Los docentes transforman el aula en un espacio de “acogida”. De esta manera, el aula deja de ser un recinto cerrado para convertirse en un lugar donde el “extraño” es recibido como un igual, tal como lo conciben Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), cuando mencionan que las prácticas docentes no se centran exclusivamente en enseñar los contenidos del programa curricular, sino que son actos de cuidado ético ante el dolor del otro.

Es necesario visualizar la realidad del estudiante y lo que él estaba acostumbrado a hacer para ayudarle a que la transición entre uno y otro lugar no sea traumática, eso hace que nosotros como docentes debamos ser más perceptivos y adaptar el currículo a esas nuevas realidades. (Docente de institución educativa en Bogotá)

Los participantes manifiestan un rechazo al asistencialismo: no se trata de tenerles lástima a los estudiantes migrantes, sino de reconocer su dignidad, exigirles académicamente y validar sus saberes previos. Ellos expresan que no se trata del “pobrecito” sino de un “sujeto de derechos”.

A pesar de los condicionantes institucionales, la escucha es una herramienta central de sus prácticas pedagógicas. Ya sea a través de los “diarios de vida”, de las “cartas a los abuelos” o del “diálogo sobre el duelo”, así la escucha activa es el eje que permite la subjetivación del alumno.

Para los docentes las prácticas pedagógicas constituyen un acontecimiento que los transforma a ellos mismos: ninguno es el mismo después de encontrarse con la migración; este es un elemento clave de las experiencias como lo plantea Dewey (1989) y Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006). Plantean que su saber como docentes no sirve sino se moviliza ante la tragedia de un estudiante. De esta manera, se rompe la jerarquía tradicional al admitir que ellos también aprenden de



los estudiantes “ajedrez, recetas, historias de vida”, situándose en un plano de igualdad ética y finitud humana.

A partir de lo anterior se hace visible que los docentes convergen en una redefinición ética de la labor pedagógica en el marco de las migraciones.

Asimismo, las prácticas pedagógicas de los docentes buscan revalorar los capitales culturales de los estudiantes migrantes. Un elemento central es la “subversión” de lo que la institución educativa considera “valioso” o “conocimiento legítimo”. Los docentes realizan una crítica a la estructura de la institución educativa, ven la escuela como una “fábrica” o un sistema burocrático que prioriza el cumplimiento de contenidos (“Roma, Grecia, matemáticas tradicionales”) sobre la realidad del estudiante. Esta visión de la escuela los lleva a tratar de hacer transformaciones y prácticas pedagógicas diferentes. Así, los docentes luchan contra la imposición de la “colombianidad” como única cultura válida que se enseña en la escuela y se oponen a que los estudiantes tengan que renunciar a sus historias y a sus identidades para ser aceptados.

Las experiencias de los participantes toman elementos que el sistema desprecia: “el acento, las formas de multiplicar, el conocimiento del campo, el joropo o el béisbol” y los convierten en capital simbólico dentro del aula, es decir, transgreden el capital simbólico legítimo de la escuela, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1977).

Los docentes ponen en práctica un currículo flexible y vivo, “hacen ruido” en el sistema al incluir el himno de Venezuela en las izadas de bandera, enseñar la geografía de los estados venezolanos, integrar mándalas y saberes ancestrales, utilizar noticias actuales para explicar el desplazamiento y enseñar acerca de las costumbres culinarias y los bailes; esto les permite integrar a las familias en los procesos educativos, lo que hace sentir a los estudiantes migrantes acogidos y aceptados por la comunidad educativa.

Las posibilidades de las pedagogías interculturales con estudiantes migrantes dependen de que la institución educativa transite de una lógica de “integración sumisa” a una lógica de “interculturalidad dialógica” (Guido, 2017, 2025), donde tanto la institución educativa como los docentes se transforman por el encuentro con el otro.

La práctica docente es, ante todo, una experiencia de resistencia y de transformación de la escuela como sistema de imposición monocultural, lo que coincide con las propuestas de Candau y Sacavino (2015), quienes reiteran que es importante la conciencia política y la construcción de unas pedagogías diferentes, que entiendan al aula como campo de posibilidad para una lucha contra la xenofobia estructural.

En este sentido, los docentes plantean que sus prácticas son formas de resistencia a la xenofobia y al racismo institucional para lo que utilizan las narrativas como estrategia metodológica (relatos, carta a los abuelos, diarios, postales e historias de vida), así logran que los estudiantes se expresen y fortalezcan sus identidades.

Las experiencias docentes le dan un valor pedagógico al trabajo con las diferencias culturales, a su vez manifiestan distintas formas de acogida y hospitalidad en el marco de un encuentro ético con los estudiantes migrantes. Sus trabajos recogen saberes “otros” que fortalecen las identidades culturales y encuentran en las narrativas maneras pedagógicas de resistencia a la xenofobia y racismo institucional.



CONCLUSIONES

Las migraciones y sus experiencias son diversas y requieren de un conocimiento profundo de las trayectorias educativas y de vida de los estudiantes y sus familias; su reconocimiento aporta pedagógicamente al trabajo desde un enfoque intercultural.

Las principales barreras para el trabajo pedagógico con niños, niñas y jóvenes migrantes identificadas en esta investigación son las relacionadas con factores socioeconómicos; formas de relacionamiento en las escuelas marcadas por el racismo y la xenofobia derivadas de prejuicios hacia los estudiantes migrantes. A su vez, se mencionan las tensiones culturales y a nivel curricular el asimilacionismo unido a la violencia simbólica.

En la esfera institucional los docentes coinciden en que trabajar con migrantes es un “esfuerzo extra”, porque no es algo que el sistema facilite en tanto requiere negociación con colegas y una lucha contra el tiempo institucional.

En las prácticas educativas los docentes refieren experiencias creativas al articular diferentes lógicas de acción: buscan mejorar la convivencia, intentan mediar ante los conflictos generados por la xenofobia, pero también hacen prácticas para alcanzar los logros académicos. Muestran la capacidad de usar los recursos disponibles para crear soluciones nuevas. Así, el reto en la labor docente es atender a la mediación en un ambiente de racismo y discriminación, trabajar aprendizajes escolares con pertinencia cultural y valorar la diferencia como potencial pedagógico.

El análisis demuestra que, para estos docentes, la inclusión no es un proceso de “integración sumisa” (donde los estudiantes se adaptan al sistema); están presentes muestras de pedagogías interculturales dialógicas que logran transformaciones en la escuela. Lo hallado da cuenta de un proceso de transición de una pedagogía técnica (que cumple el programa sin mirar a quién tiene enfrente) a una pedagogía de la alteridad que reconoce y valora las diferencias culturales.

Finalmente, el uso de las narrativas, las formas de relacionamiento ético, el reconocimiento, valoración y trabajo pedagógico con la diversidad cultural son etapas iniciales de las necesarias pedagogías interculturales y antirracistas para el trabajo con la migración en la escuela.

REFERENCIAS

- Banks, J. y McGee C. (eds.) (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 233-259. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila Editores.



- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Bhabha, H. (1995). *The location of culture*. Routledge.
- Bourdieu y Passeron (1977). *La reproducción*. Laia.
- Buitrago, D. M. (2022). Adaptación Académica de Estudiantes Migrantes Venezolanos de la Institución Educativa Playa Rica de Bello, Antioquia [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia.
- Candau, M. y Sacavino, S. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde abajo.
- Coy, D. (2020). Migración infantil venezolana y educación. [Tesis de grado]. Universidad Javeriana.
- De Haas, H., Castles, S. y Miller, M. (2020). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Guilford Press.
- Defensoría del Pueblo (2024). *Boletín sobre dinámicas de movilidad humana forzada en Colombia*. https://www.defensoria.gov.co/documents/20123/2741928/Boletin-Movilidad_2024_CONCORRECCI%C3%93N.pdf
- Dewey, J. (1989). *Experiencia y educación*. Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, M. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Fleuri, R. (2010). Intercultura y educación. *Revista Virtual Astrolabio*, (1). <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n1.155>
- Guido, S. (2017). “Diferencia cultural y educación”. En A. Ruiz y M. Quintero (eds.), *Educación, política y subjetividad* (pp. 139-163). Universidad Pedagógica Nacional.
- Guido, S. (2025). *Diferencias culturales y educación*. Editorial Magisterio.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías*. Envión Editores.
- Herrera, R. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*. Siglo Veintiuno.
- International Organization of Migration (2025). *Global Data Institute. Global Migration Data Analysis Centre. GMDAC*. <https://www.sispro.gov.co/observatorios/onmigracionysalud/indicadores/Paginas/Caracterizacion-de-la-poblacion.aspx>
- Márquez, M. J., Padua, D. y Prados, E. (2017). Investigación narrativa en educación: Aspectos metodológicos en la práctica. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (18), 455-479.
- Montiel, E. (2021). Semiosfera urbana, vida cotidiana y otredad: narrativas de migrantes venezolanos en Bogotá. *Nómadas*, (54), 135-151.
- Posada, J., Guido, S., Rozo, C. y Benavides, A. (2024). *Interculturalidad en educación y/o pedagogía: producción académica en la región latinoamericana. Informe de investigación*. CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.
- Revista Nómadas (2021). Migraciones forzadas: debates desde América Latina y el Caribe. *Revista Nómada*, (54).
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y relato I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo Veintiuno.
- Rozo, C., Benavides, A., García C. y Guido, S. (2022). *Informe de investigación Pedagogías Interculturales y Universidad CIUP*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia



- Soler, C. y Guido, S. (2023). Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación. *Folios*, (57), 212-228. <https://doi.org/10.17227/folios.57-16794>
- Sotelo, K. D. (2023). *Reterritorialización de los cuerpos femeninos migrantes desde los aprendizajes experienciales* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Recepción: 09/02/2026

Aceptación: 17/07/2026