

EXCLUSIÓN SOCIAL POR TRANSCULTURALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE COLOMBIA COMO DESTINO MIGRATORIO: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Autora: Luz O. Flórez.

e-mail: colegiodianaturbayquintero2016@gmail.com

Codigo ORCID 0000-0002-7500-8678

Fecha: Abril de 2022.

RESUMEN

Los desencuentros en entornos escolares pluriculturales pueden llegar a serios conflictos e, incluso hasta la exclusión social de las minorías; de allí, se generaron constructos teóricos para sensibilizar y controlar la exclusión social asociada con conflictos por transculturalidad. a la luz de la realidad de minorías migrantes de un país vecino y hermano como Venezuela, a nivel de Educación Básica en Colombia. La metodología seleccionada, se apoyó en el enfoque de la investigación cualitativa así como en el método fenomenológico con un diseño de campo en el contexto del Departamento de Santander. Dada la época de pandemia sanitaria, se redujo la recolección de datos duros a la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas, tanto a docentes colombianos como a padres de familia migrantes venezolanos, gracias a la mediación de las nuevas tecnologías. Los resultados sirvieron para confirmar que persiste la necesidad de una educación sin exclusión social. En su defecto, se deben sistematizar los procesos de integración escolar de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes venezolanos, para consolidar los esfuerzos institucionales con las herramientas de la educación inclusiva intercultural.

Descriptor: Migración Sur-Sur, derechos humanos, discriminación social, educación inclusiva intercultural.

SOCIAL EXCLUSION DUE TO TRANSCULTURALITY IN THE PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF COLOMBIA AS A MIGRATION DESTINATION: A THEORETICAL APPROACH

ABSTRACT

Disagreements in multicultural schools environments can lead to serious conflicts and even the social exclusion of minorities; from there, theoretical constructs were generated to raise awareness and control of social exclusion associated with conflicts due to transculturality, in light of the reality of migrants minorities from a neighboring and sister republic such as Venezuela, at level of Basic Education en Colombia. The selected methodology was based in the qualitative research approach as well as the phenomenological method with a field design in the regional context of the Department of Santander. Given the time of health pandemic, the collection of hard data was reduced to the application of questionnaires with open questions, both to colombian teachers and the venezuelan migrant parents, thanks to the mediation of new technologies. The results served to confirm that the need for a education without social exclusión persists. Failing that, the processes of school integration of venezuelan migran children and adolescents (NNA, in spanish) should be systematized to consolidate institutionals efforts with the tools of inclusive intercultural education.

Descriptors: South-South migration flow, human rights, intercultural inclusive educacion.

Introducción

Los encuentros multiculturales de mayor interés en el presente estudio se simbolizan y representan, principalmente, entre escolares inmigrantes de otras latitudes y sus maestros nacionales o locales, quienes como interlocutores tratan de influirse mutuamente. Pero, estos últimos, según la visión tradicional de la enseñanza, están a cargo, y sienten que tienen la misión o el poder de transmitir conocimientos o contenidos dominantes cuando, hoy día, se trata más bien de reconstruir saberes y conocimientos conjugando aportes de los mismos alumnos, sus pares y sus familias hacia una formación más universal o multinacional.

De las posiciones encontradas o, simplemente, por desconocimiento de las diferencias culturales, éstas, a su vez, tienden a ser vistas o evaluadas generalmente como deficiencias. Tales actitudes discriminatorias o segregacionistas terminan manifestándose en rechazo y reprobación de las minorías así como en los fenómenos de la repitencia y/o extra edad tardía en los diferentes grados escolares. A tal extremo, se señala que casi la mitad de los escolares migrantes con edad para la educación básica secundaria está anclada aún en la educación básica primaria.

En el caso del Municipio de Girón del Departamento Santander, actualmente, se cuenta con una población estudiantil de Veinte y dos mil ochocientos noventa y seis (22.896) estudiantes desde el grado pre-escolar hasta el grado Once; de los cuales mil sesenta y dos (1062) son estudiantes extranjeros, todos venezolanos (Información suministrada por la oficina de cobertura de la Secretaria de Educación de Girón- SIMAT). Pues, debido a la difícil crisis que atraviesa el vecino país, Venezuela, sus ciudadanos se han visto en la necesidad de emigrar y salir de ese país en busca de un mejor futuro. Así, han llegado a esta localidad encontrándose con grandes barreras y dificultades que hacen que muchos de ellos se sientan que no son de aquí ni de allá; y sean excluidos de la sociedad colombiana como nación de destino.

Por vía de la educación, Comboni Salinas y Juárez Núñez (2013) abren la posibilidad de que el camino hacia la adaptación de las minorías migrantes, o la integración sociocultural entre pueblos diferentes, puede emprenderse a través de un modelo alternativo que se sustente en los patrones culturales y discursivos; los cuales pueden expandir los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de la enseñanza de las habilidades cognitivas básicas. Citando a Klesing-Kempel y Knoop, los mismos autores en mención reseñan la aceptación de la diversidad antes que como un problema hacia una perspectiva pluricultural, abre segmentos más significativos en comparación con aquellos de la sociedad que no reconocen la diferencia como derecho de grupo alguno, sino que “la conciben, por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece al estado y al conjunto de la nación.”

En atención a lo expuesto y la realidad socio-educativa del Municipio de Girón del Departamento de Santander, Colombia, vale la pena formular el problema en términos de la siguiente interrogante general o básica: ¿Qué se conoce sobre la exclusión social en las instituciones de educación básica de escolares migrantes venezolanos asociada con conflictos de transculturalidad?

Más específicamente, a modo de sistematización del problema formulado; cabría también preguntarse al respecto: ¿Cómo se manifiestan los conflictos por transculturalidad en las instituciones educativas seleccionadas? ¿Cuáles son los factores intervinientes a la luz del marco teórico del presente estudio? ¿Qué lineamientos teóricos podrían orientar la atención hacia dentro del sistema educativo colombiano para impulsar la adecuación transcultural, intercultural o pluricultural al currículo, a la gestión administrativa, al rol del docente, a los deberes de la comunidad seleccionada y del Estado colombiano?

Bases Teóricas

La exclusión social, según Compadre Riaño (2015), abarca los procesos de ciudadanía social. Éste es el símbolo de la lucha por los derechos de las personas a aspirar una vida digna y próspera en cuanto a su trabajo, educación, formación, vivienda y todo lo que pudiera calificarse como bienestar y calidad de vida. Además, el mismo autor advierte que el concepto de **exclusión social** debe entenderse por oposición al concepto de **integración social**, en tanto, ambos expresan la dualidad en toda sociedad donde existe un sector integrado y otro excluido de una serie de derechos laborales, educativos, culturales, etc. Igualmente, el concepto de exclusión social se complementa con aquel de la **pobreza** que, citando a González, la misma fuente destaca que había dejado al margen el estudio de la multidimensionalidad del fenómeno, la importancia de las relaciones sociales y de las dinámicas que regulan la exclusión.

El concepto de exclusión social también gira en torno a la idea o el parámetro de lo que sea considerado “normal”, es decir, el conjunto de estándares de vida aceptables; el cual, obviamente, varía de un país a otro, incluso, de una región a otra. Pero, de todos modos, enseñaron Jiménez, Luengo y Tabernero desde el año 2009, (citados en Compadre Riaño, *op.cit.*) que la exclusión de la gente puede ser definida en proporción a una jerarquía excluyente basada en su raza, casta o género como criterios normales de exclusión.

Citando a Naila Kabeer del año 2000, Compadre Riaño (*op.cit.*) reseña tres tipos de actitudes y prácticas sociales que pueden conducir a la exclusión social de manera consciente o inconsciente, intencionada o no intencionada, explícita o informal; las cuales se enuncian como: **Movilización de prejuicios institucionales**, por un conjunto de valores y creencias que se imponen sistemáticamente; **Cierre social**, por la monopolización o exclusividad de oportunidades para las personas que comparten ciertos atributos grupales como la raza, el idioma, el origen social y religión; Y las **Prácticas no normativas**, que ocurre cuando los funcionarios públicos hacen uso y abuso de su poder discrecional para aplicar medidas sesgadas.

Expresiones de la exclusión social en la escuela. Gaviria y Ospina (2010) se plantearon reflexionar en torno a la pregunta: ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? En el Resumen de su artículo con tal título no dudan en adelantar que: “hoy en día la escuela colombiana produce y reproduce exclusión social” dado que “las niñas, los niños y los jóvenes en condición de vulnerabilidad tienen menor acceso a la educación y reciben de ella la peor calidad.” Mientras que, por otra parte, al aplicar de manera acrítica intervenciones que buscan reducir la exclusión “fracasan en su empeño e, incluso, llegan a reproducirla o profundizarla.”

Acerca de la Interculturalidad. Para Escobar Castellanos y Paravic-Klim (2013), “el término interculturalidad involucra la relación, intercambio y comunicación comprensiva entre las diferentes culturas que conviven en un mismo espacio originando el enriquecimiento mutuo, el reconocimiento y la valoración entre las distintas culturas en un marco de igualdad.” Además, la interculturalidad promueve la diversidad cultural al permitir comprender las diferencias culturales y la participación de los ciudadanos para derribar las barreras culturales y establecer relaciones interactivas entre los representantes de las diferentes culturas presentes.

Acerca de la Transculturalidad. Escobar Castellanos y Paravic-Klim (*op.cit.*), califican la transculturalidad como el fenómeno que afecta a varias culturas y sus relaciones y que ocurre:

Cuando un grupo social recibe y adopta las culturas que provienen de otros grupos de modo que la comunidad acaba sustituyendo en mayor o menor medida sus propias prácticas culturales así como el idioma, forma de vestir, entre otras características.

El presente estudio se centra más exactamente dentro del fenómeno de la transculturalidad, pues, los NNA migrantes venezolanos están más expuestos a recibir y asimilar las pautas de la cultura colombiana dominante dentro de su nuevo entorno escolar y social. Además, ello es lo más probable cuando, citando a Herskovits, los autores en referencia destacan que la influencia transcultural ocurre tras el contacto continuo y de primera mano entre los grupos de individuos con diferentes culturas; tal es la presente preocupación en torno a las relaciones y comunicaciones en la cotidianidad escolar seleccionada.

Educación Intercultural. Díez Gutiérrez (Coord.) (2012) sugiere que ante el nuevo mapa político por la convergencia de diversas culturas fuertemente asociada con el incremento de los flujos migratorios, se ha generado una sociedad planetaria plural y multicultural. De tal manera, la tarea de educar debe redimensionarse más allá de la transmisión de la cultura dominante que sólo puede conducir a su minusvaloración. Por ello, --se sostiene-- la nueva sociedad exige un cambio que dé cabida a todos sin excepción para que se trabaje la riqueza de la diferencia.

Metodología

La presente investigación se apoyó en el paradigma epistemológico interpretativo. Conforme a lo expuesto en Paz Sandin (2003), este paradigma tiene una naturaleza dinámica y busca la comprensión más que la explicación y considera que la misma se presta para las prácticas de enseñanza por ser prácticas humanas. Ciertamente, en el presente estudio, se seleccionó la perspectiva o el enfoque cualitativo con la aspiración de generar nuevos conocimientos “a partir de la descripción e interpretación de las perspectivas de los sujetos involucrados.”

En tal sentido, valga reseñar el método fenomenológico que, según Rodríguez Gómez, Gil Flórez y García Jiménez (1996), “busca conocer los significados que los individuos dan en su experiencia, lo importante es aprehender los procesos de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (p.42). En cuanto a la sistematización o aplicación del método fenomenológico al estudio de las prácticas de la educación, Rodríguez Gómez *et al.* (*op. cit.*), citando a Apps, y las aportaciones de Spiegelberg, sugieren seis fases: “(1) Descripción del fenómeno; (2) Búsqueda de múltiples perspectivas; (3) búsqueda de la esencia y la estructura; (4) constitución de la significación; (5) suspensión de enjuiciamiento y (6) interpretación del fenómeno” (*ibid.*);

En cuanto al nivel de investigación, es un hecho que la escases de estudios previos sobre las unidades temáticas del presente interés, valga recordar: el impacto de la migración en los países de destino o receptores así como el cambio en la cultura nacional predominante en Colombia, no permiten afirmar que el nivel del presente estudio sea enteramente descriptivo. De allí, se formula más exactamente como un estudio de **nivel exploratorio** a pesar de la tendencia descriptiva del paradigma y el enfoque seleccionados.

Dado lo cual, la presente investigación se considera de campo; valga como complemento la definición en Arias (2006) como: “recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna” (p.31). En cuanto al contexto, la investigación se ubicó o centró en el Departamento de Santander como una región no tan cercana a la frontera con Venezuela, a siete horas de viaje por transporte público aproximadamente. Pero, allí han arribado miles de migrantes venezolanos durante la última década. Un movimiento migratorio que se acompaña de varios centenares de niños y jóvenes en procura de continuar su escolaridad y quienes son recibidos bajo ciertas exigencias propias de la cultura escolar colombiana. Particularmente, esta investigación se identifica con los escenarios de la institución educativa seleccionada: Colegio Diana Turbay Ayala.

Respecto a la selección de los informantes, se tomó como informantes clave de ambos sexos algunos directivos docentes y docentes de aula colombianos así como a padres de familia o acudientes migrantes venezolanos de la institución seleccionada, para explorar sus reacciones o actitudes sobre el proceso de integración socioeducativa de los escolares migrados venezolanos así como los factores asociados a las mismas.

Como se ha reiterado en el presente estudio, el interés fue interpretar lo que los informantes seleccionados consideran fundamentalmente sobre la exclusión social por transculturalidad con base a un temario o guion de preguntas. Pero, sobrevenida la pandemia del Coronavirus Covid 19 desde hace un año, se debió utilizar la técnica de encuesta con base en un cuestionario de preguntas abiertas.

Pues, por definición, el cuestionario representa una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador. Como explican Rodríguez Gómez, Gil Flórez y García Jiménez (1996), puede ser suficientemente o en una investigación cualitativa escribir unas preguntas y acercarlas a aquellas personas que pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas.

Para el procesamiento y análisis de los datos cualitativos, se consideraron coincidentes, aunque más precisas operativamente que el método fenomenológico, las fases de la teoría fundamentada propuesta en Strauss y Corbin (*op.cit.*): **Codificación abierta, Codificación axial y codificación selectiva**; en ésta última, finalmente, la investigadora regresó a las unidades para realizar comparaciones entre las categorías o temas hasta identificar una categoría general o medular. En la narración final, se vincularon las categorías y se describió el proceso con la posibilidad de construir teoría o teorizar.

Informe de Resultados

Respecto a la Pregunta No. 1: ¿Ha conocido por experiencia directa a niños y adolescentes migrados venezolanos que hayan iniciado estudios en su institución educativa y no hayan continuado por falta de integración escolar? ¿Cuál es el problema o la justificación que exponen más frecuentemente? Para unos docentes colaboradores como informantes clave y respondientes al cuestionario suministrado parece haber una “integración armónica” al sistema educativo colombiano por parte de los escolares migrantes venezolanos, desde su inicio o llegada a las instituciones educativas. Mientras que otros reconocen que “es notorio el abandono escolar,” asociado con la repitencia forzada de grados aprobados en Venezuela.

Un fenómeno que, igualmente, asocian o explican que se debe a “factores internos” tanto como a “factores externos” al sistema e institución educativa colombiana. Los primeros tienen que ver con las creencias o criterios de filosofía educativa que se toman como premisas para llegar a la conclusión de negar la admisión o provocar la exclusión por transculturalidad o imposición de las mismas. Mientras que los segundos se relacionan con el contexto del grupo social y económicamente inestable y vulnerable que suele caracterizar universalmente a los grupos migrantes.

Un panorama muy debatible sobre el cual arrojan luces los padres de familia o acudientes venezolanos como informantes clave del presente estudio al preguntárseles al respecto. Ciertamente, en consideración de las unidades temáticas emergentes, el hallazgo más interesante es que los padres de familia o acudientes migrantes señalaron que el binomio repitencia--abandono escolar, se impone desde la cultura o estructura misma del sistema educativo colombiano. Pues, son parte de sus más arraigadas creencias o valores juzgar o sentenciar desde un nivel normativo o del deber ser que: *-La educación colombiana es más avanzada* (MDAAM y MDFDH). Con un indicador o estándar de comparación o evaluación, desde tan elevado nivel, resulta natural u obvio dudar o cuestionar, de entrada, si los aspirantes extranjeros tienen el derecho o el mérito para el cupo o la matrícula en las instituciones educativas colombianas; es decir, respecto a la incertidumbre *-Si están (o no) al nivel académico* (MDFMR Y MDFGB).

Peor aún, un gran problema o una marcada necesidad resulta identificada cuando dicho estándar se contrasta a nivel de la realidad o del ser, pues, aquí podría haber consenso: *-Por el alarmante deterioro de la educación venezolana* (MDFAM). Dentro de este panorama o análisis de discrepancias, se debe explicar cualquier imposición de los patrones de medida en referencia, cuando dicha práctica se justifica con una buena intención, ésta es: *-Por una mejor calidad de vida de los NNA migrantes venezolanos* (MDFAB y MDFFGME).

Vistas las respuestas tanto de los docentes como de los padres y representantes a la pregunta No. 1 de sus respectivos cuestionarios de preguntas abiertas, ***se puede sumar la opinión de la autora para la reafirmación conjunta de una integración armónica escolar inicial (como Unidad Constante), por parte de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes venezolanos en la institución educativa seleccionada.***

Una integración posible cuando, a la luz de las respuestas de los informantes clave citados a continuación, las madres de familia reconocen que NNA migrantes venezolanos logran la admisión para el grado que aspiran: *-Sí están a nivel académico* (MADFMR/MDFGB). Igualmente, tantos docentes de aula como madres de familia reafirman que: *-Se han recibido sin ningún problema* (DAJL/DAJEPQ/MDFML). Un tanto más sesgada es la posición en bloque de los docentes de aula

exclusivamente, al sostener que: *-No hay excluidos por diferencias culturales (DAFUL/DAMMG/DACCH/DAJEPQ/DADOR).*

En tal sentido, otros docentes de aula coinciden al reafirmar que los escolares migrantes venezolanos: *-Se integran armónicamente (DAFJL/DAJEPQ/DAEAD).* Un beneficio o logro que se atribuye a que: *-Se ha trabajado el valor de la diversidad cultural (DAMRB);* lo cual parece contraponerse con la opinión conjunta del Docente Coordinador así como de una madre de familia quienes, no obstante, afirman que: *-Es notorio el abandono escolar de los NNA migrantes venezolanos (DCGC/MDFAM).*

Se perfila así el fenómeno de una exclusión escolar forzada porque no sólo se evidencian factores externos al sistema educativo; los cuales afectan a los NNA migrantes venezolanos tales como: *-Una especie de vida familiar nómada (DCGC/MDFAB/MDFGMF/MDFJOBA);* la cual se explica, en opinión aliada de docentes de aula, por: *-Las condiciones socioeconómicas y laborales de los migrantes venezolanos (DAMMD/DAJEPQ),* más específicamente aún: *-Por problemas internos del hogar (DAJL).*

Sorprendentemente, los informantes no sólo reconocen que existe un fenómeno de exclusión escolar sino que, también, señalan o advierten como asociado indirectamente a factores internos o propios del sistema o la cultura educativa colombiana. Pues, en opinión de las madres de familia, se sufre y justifica la exclusión escolar de NNA migrantes en tanto el mecanismo o la práctica de la repitencia opera a la manera de un mal necesario, es decir: *-Por una mejor calidad de vida de los NNA migrantes venezolanos (MDFAB/MDFFMF).* Sobre tal premisa habría que aceptar como válidas las condiciones de que los escolares migrantes venezolanos sean admitidos sólo: *-Si están a nivel académico (MDFMR/MDFGB).* Igualmente, parecen resultar perjudicados los NNA migrantes venezolanos en sus aspiraciones de cupo o admisión cuando se parte por premisas que hacen inalcanzable la admisión al considerar que: *-La educación colombiana es más avanzada (MDFAM/MSFDH),* dado el contraste: *-Por el alarmante deterioro de la educación venezolana (MDFAM).*

A pesar de lo cual, tanto docentes como padres de familia señalaron que persiste la exigencia de: *-Cumplir con los requisitos legales, como los certificados de estudios en el país de origen (DAJL/MDFGB/MDFML).* Tanto peor cuando las exigencias en mención parecen mantenerse no por disposiciones legales sino por contaminación o sesgo, es decir, desde la paradoja de un capricho o por soberbia nacionalista, en tanto que todo obedece tradicionalmente a: *-Las exigencias recíprocas entre naciones (MDFDDR),* de desconocer estudios realizados en el extranjero a los efectos nacionales.

Pasando a la Pregunta No. 2 de ambos cuestionarios: **¿Qué podrían hacer los diferentes sectores de la comunidad educativa para ayudar a niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes venezolanos a alcanzar la necesaria aceptación e integración escolar?** Se presentan primeramente las respuestas de los docentes directivo o coordinador (DC)) y, subsiguientemente, aquellas de las madres de familia (MDF). Pues, apenas se logró la participación como informante clave de un padre de familia (PDF) de género masculino, quienes se distinguen, además, por las letras iniciales de su nombre completo.

los docentes consultados se pronunciaron por una especie de “política institucional” mediante la cual las autoridades educativas y directivos institucionales partan por: *-Reconocer la dignidad e igualdad de los migrantes (DAFDJL).* Esta afirmación pasó a ser una unidad constante entre quienes se pronunciaron, de manera semejante; en otras palabras, por: *-Comprometer la participación de los*

padres de familia (DAJL), así como para: *-Fortalecer espacios de intercambios socioculturales*. A su vez que: *-.Aterrizar en la realidad que viven los escolares migrantes* (DCGC) puede significar lo mismo que exigir: *Aceptarlos como son y brindar las mismas oportunidades* (DAEA).

Mientras que a nivel del personal docente a cargo de las aulas de clase, emergió sobre lo que se espera de ellos como unidad constante la necesidad de: *-Favorecer la integración desde las aulas* (DAMCCH). También, se exhortó a: *-Lograr aceptación y buena relación* (DAMCCH) que es tanto como decir que se deben: *-Brindar lazos de compañerismo y respeto al otro* (DAJEPQ/DAMRBA/DAORS); lo cual puede significar tanto como: *-Promover la comprensión y aceptación del otro* (DAMRBA)

Del análisis de la posición expresada por los padres de familia migrantes, consultados en el presente estudio, hay quienes sostuvieron con respecto a los escolares migrantes venezolanos que, simple y llanamente: *No hay integración escolar* (MDFFGMF/MDFJDBA). Sin embargo, puede considerarse como unidad constante en este particular la posición contraria de la mayoría respecto a que: *-Si hay integración escolar* (MDFAB/ MDFML/MDFAM/MDFDH/MDFDDR). A tan marcada mayoría, se deben sumar otros informantes clave quienes hicieron constar sus esfuerzos o aportes orientadores para hacer realidad la integración, tales como: *-Fomentar valores humanistas, de solidaridad, compañerismo, trabajo en equipo* (PDFAB) así como. *-Brindar atención, ayuda, apoyo* (MDFML/MDFDDR).

Pasando a la Pregunta No. 3: ¿Cuál ha sido su experiencia en cuanto a los problemas de transculturalidad que confrontan los NNA migrantes venezolanos al aspirar su ingreso y la continuidad de sus estudios en las instituciones educativas de Colombia ? ¿Qué cambios ha podido observar más recientemente al respecto? De las respuestas docentes destacan como unidades constantes el dualismo: interculturalidad versus transculturalidad o, mejor dicho, entre quienes niegan ésta última. En efecto, por una parte, emerge como unidad constante que: *-No hay transculturalización o imposición de la cultura local* (DAFDJL). Sino que la misma informante explica que: *-Es difícil la adaptación*, porque deben atravesar muchos cambios no sólo en cuanto a modelos de enseñanza sino, incluso, en el acento del habla de NNA migrantes. Sólo que no se deja claro si “superar cambios” realmente puede significar sustituir u olvidar las pautas culturales de origen como en el caso del habla o dialecto.

Entre los que sí creen que haya transculturalidad, están posiciones como las del Docente Coordinador, quien considera lógico y legítimo negar la solicitud de admisión y esperar que se acate el calendario escolar colombiano, antes que aparecerse a mitad de año sólo porque en el mes de julio termina el año escolar venezolano. De igual manera, aunque el mismo docente directivo reseña la abolición legal en la legislación colombiana del requisito de documentación escolar del país de origen, sin embargo, años después de su derogación, aún afecta a muchos migrantes venezolanos. Tal es el reconocimiento del Estado colombiano cuando, precisamente, por tal circunstancia son llamados ilegales en todo el mundo; de hecho, se les niega el estatus de inmigrantes por aquel más despectivo de simples migrantes ilegales.

Del mismo modo, otra docente de aula afirma que no hay transculturalidad como premisa básica sino que: *-Los cambios del sistema educativo colombiano pueden impactar a escolares migrantes* (DAJL), dada las reiteradas referencias a las diferencias y deficiencias del sistema educativo venezolano (DAJL/DAORS/DAEA/DCGC). Además, se insiste en cuanto a los requisitos

mínimos de carácter legal (DAEA) por lo que se tiene que: *-Repetir un grado aprobado en Venezuela (DAORS)*. A pesar de lo cual, se maneja una política de inclusión o interculturalidad porque: *-Se han generado espacios para la integración y abierto oportunidades para el proyecto de vida de los migrantes venezolanos en Colombia (DAMRBA)*.

Por otra parte, las madres de familia informantes clave del presente estudio reconocen como un hecho, referencia o unidad temática constante: *-La integración escolar de los migrantes venezolanos (MDFML/MDFAM/MDFDH/MDFDDR/PDFJDBA)*. Sin embargo, se insiste en mencionar como un primer factor u obstáculo (aun al año 2021), la *-Exigencia de la documentación y el expediente escolar (MDFAM/MDFGB/MDFAB/MDFGMF)* así como: *-Ubicación en grados escolares inferiores de los migrantes venezolanos recién llegados a Colombia (MDFGB)*.

Pasando a la Pregunta No. 4 del cuestionario aplicado a los docentes colombianos: **¿Entre la población estudiantil ha presenciado usted comportamientos violentos por parte de los niños y adolescentes migrados venezolanos, dentro o fuera de las aulas de clase? Por favor, explique su respuesta.** En la interpretación de las respuestas a la pregunta sobre violencia escolar por parte de los NNA migrantes venezolanos, se aprecia no sólo una unidad temática constante sino el consenso en cuanto al fenómeno que *no hay violencia migratoria (DCGC/DAJL/DAAMMP/DAMCCH/DAMRBA/DAORS/DAEA)*. Un hecho que explican, en primer lugar: *-Por la buena labor institucional (DCGC/DAJEPQ/DAMRBA/DAEA)*. Aunque no dejan de reconocer o repetir casi en igual proporción que dicho fenómeno está opacado por *casos aislados de violencia por problemas en el hogar (DCGC)*. De hecho, un bloque de docentes colombianos consultados no deja de calificar a los migrantes como “respetuosos y sociables” (DCGC/DAJEPQ/DAMRBA).

Los padres de familia reportan, por su parte, que no han observado: *-Ningún conflicto que involucre NNA migrantes venezolanos (MDFGB/MDFML/MDFAM/MDFDH/MDFDDR)*. Se podría decir que rompe el consenso un par de señalamientos sobre conflictos en las aulas de clase: *-Por extravío de útiles escolares (MDFGMF/ PDFJDBA)*.

Pasando a la Pregunta No. 5. **¿En qué medida se podrían utilizar también experiencias interculturales dentro de la cotidianidad o jornada escolar aprovechando la presencia de niños o adolescentes migrados venezolanos en las aulas de clase? Por favor, comparta o describa alguna estrategia pedagógica para facilitar tal integración sociocultural.** Los docentes consultados reconocen o ratifican la importancia de la actividad intercultural: *-Para el enriquecimiento mutuo (DCGC/DAJL/DAFDJL/DAMCCH/DAMRBA)*. Pero, al interpelárseles sobre las estrategias pedagógicas concretas para hacer posible o viabilizar dicho enriquecimiento, volvieron a mencionar: *-La celebración de efemérides y/o actividades culturales (DCGC/DAMCCH/DAMROA)*; las cuales tienen como limitante el carácter o naturaleza eventual de las mismas.

Faltaría por examinar qué estrategias o mecanismos más regulares sugieren a continuación los padres de familia migrantes. Sin duda, los padres de familia consultados expresan cierto consenso o acuerdo general en cuanto a la importancia de las actividades interculturales como *-Enriquecimiento de los procesos formativos, tanto de colombianos como de venezolanos (MDFGB/MDFAB/MDFGMF/MDFJDBA)*; sólo una informante clave las consideró: *-De especial interés para los migrantes venezolanos (MDFAM)*.

Pasando a la Pregunta No. 6 del cuestionario de preguntas abiertas aplicado a los docentes seleccionados: **¿Cómo describiría usted la actitud o reacción predominante entre los colegas docentes en cuanto a la pérdida de migrantes venezolanos como alumnos de la institución educativa seleccionada?**

Los docentes colombianos consultados sobre su actitud ante el abandono escolar de NNA migrantes venezolanos coinciden casi por consenso al señalar *una actitud de frustración y tristeza* (DCGC/DAJL/DAJEPQ/DAEA/DAMCCH); a la cual se suma el reconocimiento o la reflexión sobre la efectividad de sus esfuerzos preventivos en este sentido así como sus exhortaciones a procurar o *gestionar nuevas estrategias institucionales de captación* (DAJL/DAFDJL/DAMRBA/DAEA).

Volviendo a los docentes colombianos consultados, sobre la **Pregunta No. 7. ¿Qué factores estarían obstaculizando la integración entre estudiantes locales y foráneos en las aulas de clase de la institución seleccionada? Particularmente: ¿cuál aspecto o circunstancia tendría la mayor incidencia en el éxito o el fracaso en cuanto a la adaptación de los escolares migrantes venezolanos a su escuela?** Las respuestas docentes reportan, de entrada, la grave implicación de las declaraciones mediáticas de una alta funcionaria pública de Colombia: *(Alcaldesa de Bogotá), con un contenido o sesgo claramente xenofóbico* (DCGC/DAORS); el cual, ciertamente: *-Se multiplica y quiebra los ánimos de los docentes para trabajar la integración dentro de las aulas de clase* (DCGC). Una circunstancia que viene a agravar el señalamiento sobre: *El poco interés de los docentes de aula para la consolidación de aprendizajes con estudiantes extranjeros* (DAIL/DAEA/DAFDJL/DAMMBA).

Más concretamente, se espera examinar las respuestas de los padres de familia migrantes con la intención de arrojar luces sobre el punto en discusión que raya entre la interculturalidad y la transculturalidad. Así, se formuló la Pregunta No. 7 del respectivo cuestionario **Pregunta No. 7: ¿Si el enfoque de la interculturalidad sirve a la integración social de los NNA migrantes venezolanos y la transculturalidad divide y atropella a éstos últimos, qué actividades se deberían incorporar o consolidar en la cotidianidad de las jornadas escolares colombianas?**

En el más somero análisis o interpretación de los resultados de la Pregunta No. 7, a los padres de familia, sus respuestas indican la persistente visión o concepción de las actividades interculturales como esporádicas o eventuales, esto es, “simple difusión cultural y recreativa” (MDFAB/MDFML/MDFDH/MDFDDR/PDFJDBA); lo cual se explica o asocia con la creencia de que: *-El tema intercultural corresponde al profesor de Ética y Valores; y que, de hecho: -La integración social no es misión de todos los docentes* (MDFGB). Razón por la cual muy pocos docentes consultados conciben la práctica pedagógica sobre interculturalidad como parte de sus actividades cotidianas, es decir: *-A partir las aulas de clase.* (MDFGMF/MDFAM).

Pasando a la Pregunta No. 8 del cuestionario docente: **¿Dentro de la escuela seleccionada, qué factores o situaciones pueden estar asociadas con la exclusión o el abandono escolar de NNA migrantes venezolanos?** La interpretación de las respuestas docentes no sólo reflejan consenso sino una posición unánime al asociar el abandono escolar sólo a factores sociales externos al colegio, es decir, propios de la sociedad. Sobre lo cual, califican que los bemoles o las fallas personales que conllevan al fracaso escolar de los migrantes venezolanos en Colombia vienen arrastrándose desde su país de origen. Esto es: *-Por la descomposición social de Venezuela* así como: *-Por secuelas psicológicas ante su situación de vulnerabilidad* (DCGC) Sobre las cuales se agregan o suman otras

circunstancias o limitaciones ya dentro de la sociedad colombiana tales como: *-La ilegalización de la estadía y la falta de acceso al sistema de salud (DAFDJL); -La falta de conectividad a internet (DAJL); e, incluso: -Los conflictos dentro de la comunidad donde deciden residir (DAMCCH).*

Una revisión de los factores que apuntalan el éxito o el fracaso de los NNA escolares migrantes, se obtiene de la consulta a las madres de familia o acudientes en la Pregunta No. 9: *¿Cómo cree usted que se podrían aprovechar las características y conductas diferentes de los NNA migrantes venezolanos en las aulas de clase o los procesos formativos de las instituciones educativas colombiana? ¿O, por el contrario, en qué medida tales diferencias culturales tienen que ver con deficiencias en los procesos formativos de origen que no deberían difundirse en Colombia?*

La interpretación en un primer plano de las respuestas de los padres de familia o acudientes lleva a sugerir dos estrategias básicas y complementarias para aprovechar la presencia de NNA migrantes venezolanos en las aulas de clase e instituciones educativas colombianas. Pues, emerge en forma reiterativa, es decir, como unidad temática constante “el quehacer docente aprovechando experiencias a compartir” (MDFGB/MDFJDBA/MDFML). Pero, sobresale el interés o la preocupación en cuanto al “cumplimiento de metas” (MDFFAB/MDFDH/MDFGMF/MDFAM).

Uno de los asuntos u objetos de estudio más polémicos, se incluyó en la Pregunta No. 9: *¿Desde su experiencia docente, cómo estimaría usted el nivel académico o rendimiento escolar promedio o característico de los NNA venezolanos recién migrados, es decir, al ingresar a las instituciones educativas colombianas? Por favor, comparta alguna razón que ilustre o apoye su punto de vista.-*

De la interpretación inicial de los resultados apuntalados por las respuestas de los docentes seleccionados como informantes clave, a la luz de la Pregunta No. 9, emerge una unidad temática que se consolida como unidad constante respecto al nivel académico de los migrantes venezolanos visto o calificado, en principio, como que: *-No es el más deseable (DCGC).* En otras palabras, se unen a tal impresión otros docentes al afirmar que: *-El nivel académico de escolares migrantes venezolanos no es igual al de nuestro país (DAMRBA).* Pues, como se sostiene: *-Ya que los conocimientos básicos carecen de bases sólidas conforme al nivel y grado (DAFDJL).* Dicho en otras palabras: *-Presentan muchas debilidades en las ciencias exactas (DAORS).*

En contraste, entre los docentes consultados, se sostiene sorpresivamente, o como hallazgo del presente estudio, la tendencia a emerger como unidad temática constante que: *-En nivel académico de los migrantes venezolanos ha sido satisfactorio (DAJL).* Pues, se apuntan en este reconocimiento quienes sostienen también que: *-El nivel académico es bueno, no varía mucho con el de los estudiantes locales (DAJEPQ)* Tal vez, en forma más contundente, se recoge la afirmación fiel y exacta de que: *-No hay brecha alguna entre estudiantes migrantes venezolanos y locales (DAMCCH).*

Ya dentro de la fase de la **Codificación Axial**, la exclusión social como categoría de análisis, se relaciona con las Dimensiones: *Factores Internos y Factores Externos*, al sistema educativo colombiano. Propiedades que se describieron *in extenso* desde la inmediata y anterior codificación abierta. Sólo restaría reseñar como hallazgo de especial relevancia en el presente estudio que entre las causas de la exclusión social de los NNA migrantes venezolanos, distinto a lo que se creía, ésta no ocurre tanto por deserción (voluntaria) sino por abandono escolar (forzado), máxime aún, tratándose de estudiantes o escolares menores de edad, quienes tampoco tienen ese poder de decisión o autonomía.

Entonces, la exclusión social se redefine aquí no sólo desde el abandono escolar forzado sino, principalmente, por factores internos o posibles deficiencias del propio sistema educativo nacional. En efecto, no resulta procedente inculpar exclusiva y determinantemente a factores pertenecientes a la vida privada, personal y familiar de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos (NNAMV).

Pasando a relacionar categorías con sus respectivas subcategorías, se pueden apreciar la variedad de condiciones, acciones/ interacciones y consecuencias desde una experiencia de vida o tradición inmersa en el enfoque de la transculturalidad; según la cual, resulta normal, común y corriente la imposición de pautas culturales que se hace casi imperceptibles en la práctica de la administración escolar de Colombia. Un fenómeno muy adverso que se ve mitigado al reconocer e inventariar, en contraste, los logros en sendas categorías de análisis: Integración Escolar y Convivencia Social.

La primera se extiende con sus dimensiones desde el nivel institucional hasta lo nacional. Pues, una vez examinadas las unidades temáticas emergentes convertidas en unidades constantes, se refieren los pocos avances desde el Estado colombiano que, apenas, ha abierto las puertas para hacer realidad logros integracionistas desde el nivel de instituciones educativas como la seleccionada en el presente estudio, en su ejercicio y avance dentro del enfoque de la interculturalidad.

Ciertamente, las circunstancias puntuales aportadas o referidas por los informantes clave permitieron estructurar las categorías de análisis: transculturalidad e interculturalidad. Éstas subcategorías parecen necesarias para explicar y contrastar tanto los fracasos en materia de exclusión escolar y social de NNAMV desde la transculturalidad como los avances en las categorías de integración cultural como de convivencia social desde la interculturalidad.

Contrastación y Triangulación Teórica

Entrando en materia de fondo, se tiene que la exclusión social como categoría de análisis del presente estudio confirma los aportes de Compadre Riaño (*op.cit.*), acerca de los procesos de ciudadanía social. Pues, se retoma su vinculación con el concepto de pobreza que, citando a González, la misma fuente reseña que se había dejado de lado el estudio de su multidimensionalidad; la importancia de las relaciones sociales; y las dinámicas que regulan la exclusión.

Ciertamente, emergió como unidad constante del presente estudio la temática de la pobreza a través del señalamiento o la referencia expresa a una serie de indicadores como *esa especie de vida nómada* atribuida por los informantes clave que como característica de los grupos familiares migrantes venezolanos, y de otras partes del mundo. A la cual se suman las citas sobre los bajos niveles de remuneración; la inestabilidad laboral; la ocupación en la economía informal; e, incluso, la ubicación de su residencia o estadía en zonas suburbanas o marginales con altos índices de violencia y criminalidad de las cuales no escapan los migrantes venezolanos y sus hijos escolares menores de edad.

Sin embargo, este hallazgo bajo la Dimensión: factores externos de la categoría de análisis: Exclusión Social, la presente autora no lo destacó en el presente trabajo investigativo. En tanto, simple y llanamente, tal dimensión describe el panorama de vulnerabilidades que caracteriza a los movimientos y grupos migratorios universalmente, máxime en el siglo XXI. Pero, no deja de reseñarse y contrastarse teóricamente por esa nefasta tendencia, también señalada en Compadre Riaño (*op.cit.*) de que “el concepto de exclusión social gira en torno a la idea o el parámetro de lo que sea considerado ‘normal’”, el conjunto de estándares de vida aceptable; el cual, obviamente, varía de un país a otro, incluso, de una región a otra.

Sólo que, en el presente estudio, se suma a los criterios aportados por Jiménez Luengo y Tabernero desde el año 2009 (citados en Compadre Riaño, *op.cit.*) para explicar cómo la exclusión social puede ser definida “en proporción a una jerarquía excluyente basada en su raza, casta y género como criterios normales de exclusión” a los cuales se debe sumar ahora el lugar de origen o procedencia así como la nacionalidad.

Por otra parte, el presente estudio avala la pertinencia social de lo aseverado en Compadre Riaño (*op.cit.*), citando a Naila Kabeer del año 2000, de que: “A la exclusión social se puede conducir de manera consciente o inconsciente, intencional o no intencionada, explícita o informal.” (*Ibid.*) Igualmente, se confirman los tipos de actitudes y prácticas sociales que pueden conducir a la exclusión social tal como “movilización de prejuicios institucionales.”

Como se advirtió en el presente marco teórico, tal puede ser el caso de Colombia. Algunos docentes consultados enarbolan el logro de un nivel avanzado o de excelencia de la educación Colombiana (para el año 2020) cuando aún se está muy lejos de alcanzarlo, a la luz de los resultados en las pruebas nacionales e internacionales que miden el rendimiento escolar. Un nivel avanzado que se torna inalcanzable o inaspirable para los migrantes venezolanos y de los demás países vecinos. Además se establece oficialmente, un complejo mecanismo de selección y ubicación escolar aun cuando la literatura de evaluación educativa advierte que dichos criterios conducen sistemáticamente a la repitencia escolar, la extra edad tardía y el abandono escolar; sólo que en el presente contexto se afecta únicamente a niños, niñas y adolescentes “NNA” migrantes venezolanos.

Así, la autora confirma, en esta fase final del presente estudio, que “no alcanza a ver o comprender cómo esta práctica administrativa puede beneficiar al sistema educativo colombiano o, al menos, a las instituciones educativas públicas y privadas que se ciñen a esta práctica viciada.

Otra de las actitudes conducentes a la exclusión social, según Compadre Riaño (*op.cit.*), es la que simplemente denomina **cierre social**. En efecto, el presente estudio confirma lo previsto en su marco teórico respecto a que esta práctica gira en torno a la monopolización o exclusividad de oportunidades para las personas que comparten ciertos atributos grupales como la raza, el idioma, el origen social y religión (a los cuales habría que sumar ahora la nacionalidad).

Afortunadamente, durante el último bienio se han derogado disposiciones legales que discriminaban a los NNA migrantes venezolanos. Púes, se exigían o aplicaban ciertos requisitos legales, precisamente, a estos grupos que por definición son ilegales. De hecho, esta disposición contradecía el espíritu y la letra de obligaciones pautadas al más alto nivel jurídico de la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991) de favorecer la integración latinoamericana. También, se pretendía desconocer otros mandatos de jerarquía u orden jurídico superior a una resolución contenidos en leyes y decretos que nada limitan su ámbito de aplicación a los NNA colombianos únicamente.

Un tercer tipo de actitudes que confirmadamente conducen a la exclusión social lo denomina Compadre Riaño (*op.cit.*): **Prácticas No Normativas**. Como se planteara en el marco teórico del presente estudio, ésta hace referencia a la brecha entre las normas y su aplicación. Es decir, ocurre cuando los funcionarios públicos hacen uso y abuso de su poder discrecional para aplicar medidas sesgadas y que refleja fundamentalmente sus prejuicios; de tal manera, se institucionaliza algún tipo de discriminación.

Una gran evidencia en este sentido es que se reporta cómo algunas autoridades educacionales y docentes directivos persisten en exigir requisitos legales de admisión a las instituciones educativas en torno a la documentación y el expediente escolar. Púes, el gobierno nacional emitió desde el año 2018 una resolución mediante la cual eximió tales requisitos en el caso de las aspiraciones y solicitudes de admisión en las instituciones educativas, en beneficio de NNA migrantes venezolanos; lo cual procedió no sólo en justicia sino en rescate de la consistencia o la no contradicción con el ordenamiento jurídico de la República de Colombia.

Así, se coincide con Gaviria y Ospina (*op.cit.*) en cuanto a sostener su interrogante: ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? Pues, estos autores no dudan en responder que: “hoy en día la escuela colombiana produce y reproduce exclusión social.” Pues, dichos autores advierten que “al aplicar de manera crítica intervenciones que buscan reducir la exclusión fracasan en su empeño e, incluso, llegan a reproducirla o profundizarla” (Flórez, *op.cit.*, p.27). En tanto, sostienen que se construye: “la existencia del fracaso escolar, llámese repitencia o abandono escolar, como síntoma de la exclusión social.” (*Ibid.*)

En efecto, la autora pudo confirmar que, según las referencias de los informantes clave consultados, la alusión a la exclusión social de los NNA migrantes venezolanos, es decir, el abandono escolar, se toma como un hecho “normal;” en tanto se asocia ingenua y exclusivamente sólo a factores externos al sistema educativo colombiano. Nada más preocupante cuando se coincide con Gaviria y Ospina (*op.cit.*) que la emergente categoría de análisis del presente informe ha pasado a redimensionarse dentro de la “**nueva cuestión social**” De hecho, citando a Fleury, los autores citados reseñan que, “ya en el año 2003, se reconocía la exclusión social como un problema que reclama respuestas del gobierno y de la sociedad.” (*Ibid.*)

Así mismo la autora confirma, a la luz de los datos duros recolectados en el campo de la realidad educativa seleccionada, como la exclusión social se expresa con mayor contundencia “en una serie de trayectorias escolares no satisfactorias, casi perfectamente alineadas en estricto encadenamiento o secuencia, tales como: ingreso tardío-repitencia-extra edad tardía-inasistencia constante-caída del rendimiento-desmotivación- y el abandono escolar, la deserción o exclusión social.”

Codificación Selectiva

Strauss y Corbin (*op.cit.*) señalan que, “la codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías.” (p. 157) A su vez, “el primer paso para la integración es descubrir una categoría central; (la cual) algunas veces llamada categoría medular, representa el tema principal de la investigación.”(Paréntesis agregado). (*op.cit.*, p. 160) Con dichas pautas en mente, la autora formula la siguiente categoría central o medular del presente estudio: EDUCACIÓN SIN EXCLUSIÓN SOCIAL POR TRANSCULTURALIDAD.

Conceptualización

Cabe preguntarse si inspirados y orientados, igualmente, en la atención a la diversidad, cabría incluir por ley aquellos estudiantes o escolares intelectualmente normales, sin duda alguna, pero con otras culturas regionales y nacionales, dentro de las mismas aulas heterogéneas implantadas dentro de las instituciones regulares de Colombia. Para, similarmente, integrarlos armónicamente y nivelarlos pronta y oportunamente, como hasta ahora reportan de manera unánime los docentes consultados. Y así, apuntalar también la proyección nacional e internacional de Colombia en el liderazgo de la Educación Inclusiva Intercultural.

En forma muy pertinente, valga ratificar y acoger las sugerencias en Díez Gutiérrez (Coord.) (*op.cit.*) ante el nuevo mapa político por la convergencia de diversas culturas fuertemente asociada con el incremento de los flujos migratorios. De tal manera, la tarea de educar debe redimensionarse más allá de la transmisión de la cultura dominante que sólo puede conducir a su minusvaloración; la cual ocurre, citando a Lera del 2002, tanto por parte de los miembros de las minorías étnicas o culturales como de sus culturas en sí. Por ello, --la misma fuente sostiene-- la nueva sociedad exige un cambio que dé cabida a todos sin excepción para que se trabaje la riqueza de la diferencia desde las aulas de clase.

Conclusiones

Desde la primera interrogante del presente estudio, de identificar conflictos por transculturalidad, se llegó a ratificar hallazgos de otros estudios en cuanto a que, “las instituciones educativas de Colombia están aún produciendo y reproduciendo exclusión social;” lo cual, se agrava tratándose de centenares, tal vez, miles de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes, procedentes de Venezuela exclusivamente. En tanto que, dentro de la cultura neogranadina, se trata de un fenómeno de muy reciente data y sin precedentes históricos por ser un país tradicionalmente expulsor de sus ciudadanos antes que receptor de extranjeros inmigrantes.

Pasando a las interrogantes de develar las concepciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa seleccionada sobre la exclusión social por transculturalidad así como establecer los factores asociados, se confirmaron los temores de la autora. En cuanto que los docentes consultados señalaron una serie de factores externos, esto es, laborales y psicosociales asociados al abandono escolar; los cuales, apenas si los mencionaron un par de padres de familia migrantes consultados.

Lo más trascendente de pensar en factores externos es que resultan extremadamente perjudiciales --como concebir “esa especie de vida nómada--” como responsable del marcado abandono escolar de NNA migrantes venezolanos. Tal concepción sobre factores estructurales de la sociedad, --en relación con la exclusión social en ciernes--, permite tranquilizar o adormecer la

conciencia docente y el movimiento magisterial en tanto que dichos factores externos, obviamente, escapan totalmente a su *capacidad de ejercer influencia*, como corresponde a la definición de educación y de liderazgo.

En otras palabras, los docentes que conciben la exclusión social fundamentalmente relacionada con factores externos al sistema educativo, pues, tienden a invisibilizarla o verla como “normal o natural”. Así, no les resta más que reportar “tristeza” y “preocupación” como testigos pasivos o contempladores de los casos observados de NNA migrantes venezolanos, incluso, aquellos más destacados por su rendimiento e integración escolar armónica a quienes, de un día para otro, ven desaparecer de sus aulas de clase.

Otra historia completamente diferente es conocer por vía de los padres de familia migrantes venezolanos –como informantes del presente estudio– sobre la trayectoria insatisfactoria que se genera desde muy adentro del sistema educativo colombiano, tal como: (a) Rechazo de aspirantes al cupo apenas arriban a las instituciones educativas antes que orientar y arrancar --llegado el caso-- con su nivelación curricular; (b) ubicación hasta dos años por debajo del grado correspondiente según la edad y prosecución escolar alcanzada (repitencia escolar forzada institucionalmente); (c) *bullying*, exposición al ridículo, burla y afrenta pública de quienes aparecen como “los más grandotes” por ser ubicados como repitientes en aulas de clase con grupos de menos edad, incluso, cual retardados o discapitados (extraedad tardía); (d) retiro de las escuelas por tan penosas circunstancias, no como desertores (voluntarios) sino por abandono escolar (forzado), y (e) expulsión a las calles, sin preparación para un trabajo productivo y con la motivación aniquilada para continuar estudiando en otra institución.

Respecto a la cuarta interrogante específica del presente estudio, sobre aportes teóricos para el manejo efectivo de los conflictos asociados con la exclusión social por transculturalidad o imposiciones—proviengan de donde provengan-- , se aporta y parte de la categoría central o modular a tener en mente como principio unificador siguiente: HACIA UNA EDUCACIÓN SIN EXCLUSIÓN SOCIAL POR TRANSCULTURALIDAD. Pues, se confirman los llamados de los expertos o autores citados de superar los temores y prejuicios que alimentan la discriminación social con prohibiciones e imposiciones unilaterales o arbitrarias. Así, se confirman los llamados a una verdadera confraternidad, aceptación y respeto al otro, inspirada en el enfoque pedagógico por interculturalidad.

REFERENCIAS

- Comboni Salinas, S. y Juárez Nuñez, J.M. (2013). La interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, Num. 66, abril, 2013 pp. 10-23 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México. Disponible: [Http:// www.redalyc.org/artículo.09?id=34037019002](http://www.redalyc.org/artículo.09?id=34037019002) (Consulta: 2020, Febrero 20).
- Compadre Riaño, J.J. (2015). *El impacto de la educación en la exclusión social estructural en la ciudad de León, España*. (tesis doctoral, Universidad de León).Disponible:buleria.uileon.es/bitstream/handle/10612/6039/Tesis/%20juan%20josé%29compadre%20Riaño.PDF?sequence=1&isAllowed=y (Consulta: 2020, Noviembre 12)
- Escobar Castellanos y Paravic-Klim (2017). Revene, edición semestral, no.33 *Revista electrónica Enfermería Actual en Costa Rica*. Disponible: www.revenf.ucr.ac.cr (Consulta: 2020, Noviembre 21)
- Flórez Zúñiga, L. O. (2021) *Exclusión social por transculturalidad en las instituciones educativas públicas de Colombia como destino migratorio: Una aproximación teórica*. (Tesis doctoral en revisión). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Convenio con la Universidad de Oriente, Bucaramanga, Colombia.
- Gaviria L., M.B.y Ospina S.,H.F. (2010). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Imágenes de Investigación*. No. 6. Disponible: 4489-textodelarticulo-19202-1-10-20130914.pdf (Consulta, 2020, Noviembre 15)
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flóres, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (2ª.ed.). Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez, R. (2015). *Conceptualización actual de la frontera*. Estudios Fronterizos. México.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2014). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: FEDUPEL.
- Urbano, J. (2006). Evolución histórica de la migración internacional contemporánea. *Cuadernos de la migración internacional*. Vol. 1. Universidad Iberoamericana México. Disponible: [https:// estudiosfronterizos.org/2015/02/22/que-es-la-frontera-por-roxana-rodriguez-ortiz/](https://estudiosfronterizos.org/2015/02/22/que-es-la-frontera-por-roxana-rodriguez-ortiz/) consultado (23 de marzo de 2018).