

RECIBIDO EL 5 DE AGOSTO DE 2024 - ACEPTADO EL 7 DE NOVIEMBRE DE 2024

# MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN: LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN

## MIGRATION AND EDUCATION: CRITICAL INTERCULTURALITY AS A TOOL FOR TRANSFORMATION.

Lya Marcela Puentes<sup>1</sup>

Universidad de San Buenaventura

### Resumen

La migración latinoamericana durante la última década ha cobrado gran importancia, especialmente por el denominado “éxodo migratorio venezolano”, cuyas poblaciones han emprendido la búsqueda de una mejor calidad de vida en países como Colombia, Ecuador, Perú, Chile, entre otros. Este escenario plantea desafíos para la educación, que debe responder a las necesidades de una población diversa y en constante cambio. En este contexto, las pedagogías críticas latinoamericanas emergen

como un marco teórico fundamental para analizar y transformar las realidades educativas en el contexto migratorio. Por lo anterior, este artículo reflexiona la necesidad de una educación intercultural en Colombia que no solo reconozca la diversidad, sino que se centre en la re-construcción de un pensamiento crítico como marco para la transformación educativa y la construcción de una sociedad más justa.

**Palabras clave:** Migración, Educación intercultural, Pedagogías críticas, Discriminación.

### Summary:

During the last decade, Latin America's migration has gained great importance, especially due to what's known as “Venezuela's migratory exodus”, whose population has undertaken a search

<sup>1</sup> Lya Marcela Puentes Muñoz, Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales, Magister en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, Candidata a Doctora en Educación.  
e-mail: [lpuentesm@correo.usb.edu.co](mailto:lpuentesm@correo.usb.edu.co)  
ORCID 0000-0003-1689-9279

for a better quality of life in countries such as Colombia, Ecuador, Peru, Chile, among others. This scenario poses challenges for education, which must respond to the needs of a diverse and ever-changing population. In this context, Latin Americans critical pedagogice emerge as the fundamental theoretical guideline for analyzing and transforming educational realities in the context of migration. For that reason, this article reflects on the need for an intercultural education in Colombia that not only recognizes diversity, but also focuses on the reconstruction of critical thinking as the framework that transforms education to help build a fair society.

**Keywords:** migration, intercultural education, critical pedagogies, discrimination

La migración es una acción que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, desde la aparición del hombre primitivo hasta la actualidad. A nivel general, se relaciona con los desplazamientos de personas de un territorio a otro en busca de mejores condiciones de vida y puede ser impulsado por diversos factores. Aunque la migración no es un acto nuevo, ha cobrado gran interés en los últimos tiempos debido a los impactos que genera en los lugares que reciben a los migrantes, al punto de categorizarlo como un “fenómeno global”, frecuentemente vinculado en las políticas y discursos aparentemente inclusivos que ocultan la intención de controlar y administrar a los migrantes para el beneficio de los países receptores, perpetuando las lógicas capitalistas de explotación laboral.

En las últimas décadas, América Latina ha experimentado un aumento considerable de la migración debido a las desigualdades sociales y la globalización. Tal es el caso de Colombia, que incrementó su número de habitantes debido al ingreso de población migrante venezolana por la situación política del vecino país, lo cual ha generado la masiva llegada de personas en búsqueda de una mejor calidad de vida. En

solo cinco años, Colombia pasó de albergar a menos de 100.000 ciudadanos venezolanos a recibir más de 1'700.000, según datos de Migración Colombia (2021). A corte de enero del año 2024, 2.857.528 de venezolanos estaban distribuidos en el territorio nacional.

Es claro que debido a esta crisis política, económica y social, el gobierno nacional de Colombia ha diseñado y puesto en marcha algunas normativas con el fin de brindar atención a esta población, así como acceso a los servicios sociales, entre ellos la educación; es por esta razón que 203.606 niños, niñas y jóvenes venezolanos fueron matriculados en las instituciones educativas privadas y oficiales en Colombia en 2019, según el Sistema de matrícula estudiantil (SIMAT), lo que representa un incremento del 498% frente a los 34.030 estudiantes registrados al cierre de matrícula del año escolar 2018. Según datos del Ministerio de Educación Nacional, a octubre de 2020 ya eran 363.126 estudiantes.

Con el ingreso de este alto número de estudiantes al sistema educativo se pudo evidenciar que la cotidianidad de la escuela presentó cambios notables, no solo en relación con la población atendida, sino con las dinámicas sociales, culturales y académicas que se visibilizan en el interior del aula, encontrando grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos; en consecuencia, emergieron en el contexto escolar, especialmente público, problemáticas relacionadas con las diferencias en el nivel académico entre los estudiantes colombianos y los venezolanos, estando estos últimos, con frecuencia, por debajo de los niveles “básicos” establecidos por los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como son los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) o estándares de competencia. No contar con estrategias asertivas para abordar esta nivelación académica produce que estos estudiantes queden rezagados y no alcancen el desarrollo

de las competencias necesarias para el logro de los desempeños esperados en el curso.

Además, en los procesos de adaptación escolar y social ha sido común observar casos de exclusión hacia los niños migrantes por parte de sus compañeros nacionales. Esta exclusión, a menudo inconsciente y basada en la imitación de conductas adultas o la influencia de los medios de comunicación, generan situaciones de xenofobia dentro y fuera del entorno escolar.

La Organización Mundial de las Naciones Unidas (2002) ha hecho referencia a esta situación:

Reconocemos que la xenofobia contra los no nacionales, en particular los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo, constituye una de las principales fuentes del racismo contemporáneo, y que las violaciones de los derechos humanos cometidas contra los miembros de esos grupos se producen ampliamente en el contexto de prácticas discriminatorias, xenófobas y racistas. Situaciones de este tipo no se han hecho esperar en el contexto educativo, donde constantemente los niños y niñas liberan comentarios, gestos y actos que visibilizan el rechazo hacia sus pares con nacionalidad venezolana, pues son muchos los que han logrado vincularse al sistema educativo, especialmente público.

Los niños, niñas y adolescentes migrantes también enfrentan discriminación fuera del entorno escolar. Sus padres, ante la falta de oportunidades laborales formales, recurren al trabajo informal o, en el peor de los casos, a la mendicidad. Esto los convierte en blanco de una sociedad que los discrimina, juzga y estigmatiza por su situación socioeconómica.

Estas construcciones sociales que se tejen en torno a la figura del migrante, a menudo negativas, impiden que los niños, niñas y jóvenes

migrantes se sientan parte de la sociedad a la que llegan. Esta estigmatización, que se normaliza a lo largo de sus vidas, les genera una sensación de exclusión e incapacidad para una plena integración social.

Apartir de la problemática descrita anteriormente, es pertinente tensionar las siguientes cuestiones: ¿De qué forma se ha desarrollado la vinculación de los estudiantes migrantes venezolanos al contexto escolar? ¿Cómo se puede implementar una apuesta desde el pensamiento crítico en el contexto escolar para la vinculación de estos estudiantes? ¿Cómo la escuela puede favorecer la vinculación de los niños, niñas y adolescentes migrantes en los procesos educativos?

### **Sobre la vinculación de los estudiantes migrantes al contexto escolar.**

El primer interrogante será reflexionado desde los planteamientos de Freire (2010) con su “Pedagogía del oprimido”.

En primera instancia se debe reconocer que no existe en Colombia una política educativa migratoria propiamente dicha. Se cuenta con decretos, documentos COMPES y leyes muy generales que abordan algunos aspectos relacionados con educación, los cuales van orientados a garantizar la oferta de cupos escolares a los niños, niñas y jóvenes venezolanos; es decir, una política asistencialista que deja de lado el acompañamiento real a los procesos educativos, sus particularidades como seres y sus necesidades y que garantiza la educación como un servicio, lejos de contemplarse como un derecho.

Esta concesión de acceso a la educación limita los esfuerzos a la mera admisión de los estudiantes de origen venezolano en las escuelas, los cuales deben adaptarse al sistema educativo que está predeterminado para ellos –impuesto–, donde sus procesos educativos recaen en la asimilación de contenidos, además de homogeneizantes porque no reconoce

al migrante como un ser social e histórico sino, como lo menciona Freire (2010) “como marginados, seres fuera de o al margen de, la solución para ellos sería la de que fuesen integrados, incorporados a la sociedad donde partirán un día, renunciando tráfugas, a una vida feliz” (p. 75) .

La necesidad del migrante por educarse y educar a los suyos se traduce en la aceptación de condiciones que tan solo les permita subsistir, el hecho de acceder a un cupo escolar ya les hace sentirse privilegiados.

En el aula, los maestros continúan dictando sus cátedras basados en los llamados Referentes de Calidad, que permitirán alcanzar las competencias que los estudiantes necesitan para obtener los mejores puntajes en las pruebas estandarizadas. En esta dinámica ingresan los estudiantes extranjeros a aprender los contenidos que siguen en los planes de estudios. Estos niños, niñas y jóvenes deberán colocarse al corriente del proceso que los nacionales llevan, pero pocas veces el maestro prioriza sobre las necesidades de la minoría o recién llegados, o parten de sus conocimientos y su trayectoria escolar. Se ejerce en ellos una deshumanización ante el no reconocimiento de su historia y de su experiencia existencial donde lo importante es dar y recibir conocimiento, emergiendo una visión bancaria de la educación. Así lo afirma Freire (2010) “el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes” (p. 73).

Mediante el modelo de “educación bancaria” se estimula la pasividad de los niños, niñas y jóvenes, aceptando lo que se les enseña sin siquiera preguntarse cuál será la utilidad para sus vidas. Repetir y aprender las lecciones de un contexto que no es el originario y que quizá no comprenden, permite el establecimiento y la perpetuación de las relaciones asimétricas, pues se desconoce la existencia de sus historias y su

realidad sociocultural, incluyendo los conflictos internos e intergrupales que afrontan. Así, se les impone el rol de “oprimidos” a aquellos que son minoría, que se reconocen como diferentes y que han llegado a un nuevo país en busca de su libertad, pero que en realidad solo pasan de estar en manos de un opresor a otro, en este caso, de un sistema político a otro.

El papel del “oprimido” está dado por la auto desvalorización que resulta de las construcciones subjetivas de las personas que los rodean. Para el caso de los estudiantes venezolanos, se da ante las situaciones xenofóbicas y de estigmatización que padecen en la escuela y fuera de ella y es así como se instaura la violencia sobre ellos, además estos imaginarios se naturalizan en los miembros y en ellos mismos.

La propuesta de Freire sobre una pedagogía libertaria implica una reflexión crítica de los oprimidos sobre su condición, que les permita comprender que son víctimas de un sistema opresor que ofrece una “falsa generosidad” a cambio de “cosificarse” como sujetos que perpetúan el poder. Se trata, entonces, de desarrollar apuestas educativas que permitan el desarrollo de una inserción crítica como ser social y cultural que conlleven a actuar y transformar su realidad. En palabras de Freire:

En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía y haciéndolo le exige unas respuestas no a nivel intelectual, sino a nivel de acción (p.108)

El anterior posicionamiento brinda un marco para la reflexión que logra identificar situaciones en que el migrante se sitúa como “oprimido” y alrededor de él diversos “opresores” que actúan en momentos diferentes, como pueden ser el Estado, el sistema educativo, la política,

la escuela, el maestro, la sociedad, sus pares; pero lo más importante es que provee un método para desarrollar una práctica educativa libertaria que tanto necesitan los que no tienen voz en la actualidad. “Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por la emancipación” (p.93).

### **Una apuesta de pensamiento crítico en el contexto escolar para la vinculación de estos estudiantes extranjeros.**

A partir de la perspectiva de la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2010) que se orienta hacia un desprendimiento decolonial, la primera acción crítica es responder a la necesidad de inclusión real y significativa de los estudiantes migrantes en el sistema educativo, donde no solo se vea por el acceso, sino que tenga en cuenta las dinámicas cambiantes del aula en términos de la diversidad cultural y que reconozca y respete lo propio. Por lo cual, se debe generar una transformación del sistema educativo colombiano y sus políticas, que permita otras formas de saber, apartándose de modelos copiados que responden a la dinámica globalizadora imperante. En palabras de Walsh (2010):

Estas formas de inclusión serán interpretadas como parte de una perspectiva funcional de la interculturalidad, donde el reconocimiento de las diferencias culturales es parte de un proyecto de inclusión que se realiza al interior de la estructura de poder establecida que no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales (p.77).

Así pues, la interculturalidad crítica en el contexto educativo favorecerá el desarrollo de un pensamiento crítico que interpele las diferencias culturales como producto de la subalternización

colonial, donde la raza era el marcador de codificación entre hombres superiores e inferiores y este sirvió para la determinación de otras clasificaciones sociales imperantes a lo largo de la historia humana como el género, los oficios o actividades productivas, la cultura, la nacionalidad, entre otras.

Asimismo, reconocer que los legados geopolíticos coloniales han condenado a las sociedades a la reproducción del conocimiento occidentalizado, los mismos que son enseñados en la escuela y asimilados pasivamente, pues se entienden como la verdad; de esta forma, se ha negado la posibilidad de construcción de saberes desde otras lógicas, como son la producción intelectual latinoamericana y las gestadas desde otros saberes alternativos o tradicionales. De esta manera, la colonialidad del poder (Quijano, 2014) no solo impuso la diferencia racial y étnica sino también epistémica, una colonialidad del saber (Lander, 2020).

Esta perspectiva parte de la premisa que el pensamiento crítico reconoce que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir desde sus particularidades y diferencias a la construcción de país, sin jerarquizar determinados tipos de conocimientos sobre otros saberes y que no sean los actores débiles o minoritarios de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes.

La segunda idea es situar en el centro de la pedagogía decolonial una visión de humanización a partir de la visibilización de los dispositivos de poder que hicieron que diferentes actores -existencias, como las llama Walsh- no se logren reconocer como tales, al mismo tiempo que trabaja en estrategias de des-aprendizaje que permitan su descubrimiento como humanos.

Uno de los conceptos que emergen de esta humanización es la alteridad como una política que responde a una perspectiva de compromiso con los otros, como una forma de recuperar las

existencias subalternizadas y que dan lugar a un pensamiento crítico mediante la transformación de sus opresiones en libertades.

Esta visión de humanización, permitirá resignificar al migrante como actor social desde una perspectiva intercultural. La intención es que el migrante se identifique a sí mismo y por los demás como un igual, por lo cual se deberá trabajar en una estrategia con un enfoque pedagógico decolonial.

Así, la propuesta de una pedagogía crítica y decolonial permitiría consolidar no solo nuevos dispositivos de poder, sino de ser y de saber radicalmente distintos al moderno-colonial basados en un ejercicio ontológico que permita indagar los procesos históricos y epistémicos de las múltiples existencias y sus subjetividades; por lo cual, se debe entender la pedagogía crítica como perspectiva analítica y de intervención.

### **Rol de la escuela en la inclusión de los niños, niñas y adolescentes migrantes en los procesos educativos**

Abordar el fenómeno migratorio desde el contexto de la escuela emerge de la posibilidad de concebir la función de esta institución más allá de los muros. Todo aquello que se realiza como acto educativo dentro de ella está enmarcado en el currículo y con frecuencia se priorizan los procesos de orden académico o cognitivo; pero las cuestiones relacionadas con los comportamientos discriminatorios, las actitudes xenófobas y los estereotipos contruidos culturalmente, así como las emociones y sentimientos tanto de las personas que salen de su país como las de quienes los acogen, no pueden observarse en él. Siguiendo a Echavarría (2003):

Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co- responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización

en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana.

La escuela se enfrenta a un gran reto, pues las poblaciones migrantes llegan a robustecer las dinámicas de vulnerabilidad ya existentes, en términos de conflictos, de recursos y prestación de servicios, específicamente en educación. Es decir; llegan a insertarse en los contextos donde han preexistido condiciones sociales que el Estado aún intenta atender. Será entonces la escuela, en primer lugar, un escenario de integración social donde confluyen poblaciones que comparten historias, necesidades, expectativas de vida, donde, más allá de un lugar donde se imparten conocimientos, se enmarque en procesos que impliquen los encuentros interculturales.

En términos de Durkheim, la escuela es un lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación. Esta transformación ha de evidenciarse en la estructuración de nuevas prácticas culturales del reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad. (Echavarría, 2003, p5).

Frente a lo planteado, la escuela debe propiciar que el estudiante analice y reflexione sobre su realidad y la de los demás a fin de establecer las causas de las diferencias socioculturales, políticas, económicas y humanas de los pueblos, pues es frecuente encontrar en el aula situaciones donde los estudiantes nacionales

no entienden expresiones, comportamientos y costumbres de sus compañeros extranjeros y viceversa, y en esa no comprensión se suscita la crítica y el rechazo hacia el otro. Este acontecimiento que resulta “normal” y propio de un proceso adaptativo o de inserción a una nueva sociedad, al no ser abordado con pertinencia por el maestro puede terminar por perpetuar las relaciones de poder, las desigualdades y las intersubjetividades hegemónicas y dominantes de la actualidad. Así lo afirma Arancibia (2010):

Foucault responde que en la sociedad contemporánea, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social. Estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja, discurso y poder estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad (p. 90).

Tal como lo describe este autor, retomando a Foucault, existen discursos de poder que se han consolidado como verdades, cuyos constructos al ser replicados y perpetuados empiezan a inducirse en los sujetos miembros de una sociedad como un proceso osmótico, sin reflexión ni crítica. Esto viene sucediendo con el tema de la migración, que al ser una dinámica de la globalización es utilizada y administrada por las estructuras de poder. Esta globalización, enmarcada en el modelo económico capitalista ha generado que el calificativo “migrante” se haya convertido en una categoría social más; y este es el segundo desafío de la escuela, donde con la implementación de estrategias y metodologías acordes se logre romper estos

esquemas, conduciendo a los estudiantes hacia nuevas formas de saber.

Al modo de conclusión, la migración como proceso complejo implica no solo el desplazamiento de las personas, sino también la transformación de las condiciones de vida, de la identidad, de las relaciones y la forma de construir el mundo, por lo cual la escuela debe cumplir un papel fundamental y esperanzador frente a las necesidades y expectativas de las comunidades migrantes, superando las visiones simplistas y reduccionistas que a menudo se encuentran en los discursos dominantes, posibilitando un ambiente para el buen vivir, el reconocimiento de las alteridades, de la diversidad de saberes y la construcción de un pensamiento histórico como saber complejo y fundado en la comprensión del tejido social y la lucha por la justicia social y cognitiva. En este sentido, la escuela no sólo resignificará a los sujetos “oprimidos”, sino que se resignificará a sí misma como espacio de resistencia y transformación social.

Para ello se hace necesario un posicionamiento crítico que reconozca cómo las formas dominantes de conocimiento penetraron y se instalaron en el ejercicio pedagógico, excluyendo otras formas de conocimiento igualmente válidas, siendo menester repensar la educación sobre la base de la valoración de la diversidad de saberes y prácticas culturales de todos los estudiantes, que los movilice hacia la emancipación, especialmente de aquellos que han sido “oprimidos”. Por esta vía se forjaría el proyecto intercultural al tiempo que aportaría a la descolonización del conocimiento, de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder y saber desde la escuela.

## Referencias bibliográficas

- Arancibia J. (2010) El Concepto de Poder en la Obra de Michel Foucault. Universidad De Chile
- Echavarría, C. (2003) La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
- Freire, P. (2010) Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno editores
- Lander, E. (2020). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. CLACSO.
- Migración Colombia. (26 de Octubre de 2021). <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-de-venezolanos-en-colombia-corte-31-de-agosto-de-2021>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.