



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FRONTERA Y TIC



**CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES
EN LA FRONTERA COLOMBO VENEZOLANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Tesis Doctoral Presentada para optar al Grado de Doctora en Educación

Autor: María Piedad Fuentes

Tutor: María Trinidad García


Rubio, abril 2026



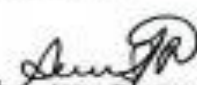
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
 SECRETARÍA

A C T A


Reunidos el día viernes, seis de marzo de dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: MARÍA TRINIDAD GARCÍA(TUPORA), AURA BENTTI, PEDRO GÓMEZ, MAYRA MEDINA Y GUSTAVO VILLAMIZAR, Cédulas de Identidad Números V.-11106799, V.-11791835, V.-9242227, V.-5740970 V.-19302821, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA FRONTERA COLOMBO VENEZOLANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL", presentado por la participante FUENTES MARÍA PIEDAD, cédula de ciudadanía N° CC.-68330431/ pasaporte N° P.- BD366964, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


 DRA. MARÍA TRINIDAD GARCÍA
 C.I.N° V.- 11106799


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
 FUTURA


 DRA. AURA BENTTI
 C.I.N° V.- 11791835


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


 DR. PEDRO GÓMEZ
 C.I.N° V.- 9242227

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


 DRA. MATRA MEDINA
 C.I.N° V.- 5740970

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


 DR. GUSTAVO VILLAMIZAR
 C.I.N° CC.- 19302821
 UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Educación Frontera Y Tic



CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA FRONTERA COLOMBO VENEZOLANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Autor: María Fuentes
Tutora: María Trinidad García
Fecha: abril, 2026

Resumen

La dinámica migratoria en la frontera colombo-venezolana ha transformado la escuela en un escenario de hibridez cultural y tensiones psicosociales que impactan la subjetividad del estudiante. De ahí que el propósito principal del trabajo de investigación se enfocó en generar fundamentos teóricos acerca de la construcción de identidades de los estudiantes migrantes en la frontera colombo-venezolana desde la perspectiva de la inteligencia emocional. Metodológicamente, la investigación se abordó desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y empleando el método fenomenológico desde la postura de Husserl. Como escenario, se seleccionó al Instituto Técnico María Inmaculada (Cúcuta, Colombia), contando con seis informantes clave tres docentes y tres estudiantes. La recolección de información se realizó mediante entrevistas a profundidad y guiones semiestructurados, procesando los hallazgos a través de un proceso de categorización, estructuración, contrastación y triangulación teórica. Los hallazgos revelan que, el estudiante migrante, enfrenta una fragmentación identitaria y estrés crónico por el desarraigo, donde la inteligencia emocional actúa como herramienta de resiliencia y supervivencia. Asimismo, los resultados indican que la integración no es solo administrativa, sino profundamente afectiva. Para concluir este apartado, se concluye que, la construcción de nuevas identidades fronterizas, es un proceso fluido que requiere una pedagogía de la coexistencia y la interculturalidad crítica por lo que se recomienda, fortalecer la formación docente en alfabetismo emocional y salud mental para transformar el aula en un espacio de contención que mitigue la exclusión y el estigma social.

Descriptor: Construcción de identidades, estudiante migrante, inteligencia emocional, hermenéutico, fenomenología.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| Resumen | 3 |
| TABLA DE CONTENIDO | 3 |
| LISTA DE FIGURAS | 5 |
| LISTA DE TABLAS..... | 7 |
| INTRODUCCIÓN..... | 10 |
| SECCIÓN I | 14 |
| ACERCAMIENTO A LA REALIDAD | 14 |
| Situación Problemática | 14 |
| Objetivos de la Investigación..... | 25 |
| <i>Objetivo General:</i> | 25 |
| <i>Objetivos Específicos:</i> | 26 |
| Justificación e Importancia De la Investigación..... | 26 |
| SECCIÓN II | 29 |
| ESCENARIO REFERENCIAL..... | 29 |
| Antecedentes de la Investigación | 29 |
| Antecedentes Internacionales:..... | 31 |
| Antecedentes Nacionales: | 36 |
| Antecedentes Regionales: | 39 |
| Fundamentos Teóricos | 41 |
| <i>Breve reseña histórica de la migración fronteriza con énfasis en la educación</i> | 41 |
| Fundamentos epistémicos frente al proceso de migración..... | 56 |
| <i>Teoría Humanista</i> | 56 |
| <i>Teoría de la regulación emocional de James Gross</i> | 58 |
| <i>Teoría del Aprendizaje Social de Bandura</i> | 59 |
| <i>Teorías de enseñanza en la educación fronteriza</i> | 61 |
| Fundamentos Legales | 64 |
| SECCIÓN III | 68 |
| ESCENARIO METODOLÓGICO | 68 |
| Marco Epistémico de la Naturaleza de la Investigación..... | 68 |
| <i>Paradigma</i> | 69 |
| <i>Método</i> | 72 |
| Escenario de la Investigación..... | 76 |
| Informantes Clave..... | 77 |
| Criterios de Rigurosidad Científica | 78 |
| Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información..... | 80 |
| Técnicas de Análisis y Procesamientos de la Información | 82 |
| <i>Categorización</i> | 83 |
| <i>Estructuración</i> | 83 |
| <i>Contrastación</i> | 83 |
| <i>Teorización</i> | 84 |
| SECCIÓN IV..... | 85 |
| LOS HALLAZGOS..... | 85 |

| | |
|---|-----|
| Presentación de los Resultados | 85 |
| <i>Categoría: Otredad y alteridad de la identidad del migrante</i> | 89 |
| <i>Subcategoría: Papel de la familia</i> | 91 |
| <i>Marco sinóptico de la subcategoría</i> | 119 |
| <i>Subcategoría Desarrollo socioemocional</i> | 121 |
| <i>Marco sinóptico de la subcategoría</i> | 173 |
| <i>Subcategoría Identidad intercultural</i> | 176 |
| <i>Marco sinóptico de la subcategoría</i> | 220 |
| Categoría Atención Educativa y Emocional para estudiantes migrantes | 222 |
| <i>Subcategoría La escuela en la identidad del migrante</i> | 224 |
| <i>Marco sinóptico de la subcategoría</i> | 237 |
| <i>Subcategoría Gobernanza ante la migración</i> | 238 |
| Comprensión Fenoménica del Estudio | 243 |
| SECCIÓN V | 248 |
| CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA FRONTERA COLOMBO VENEZOLANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL..... | 248 |
| Teorización | 248 |
| <i>Identidades Estudiantiles en la Dinámica Fronteriza: hibridación cultural</i> . | 251 |
| <i>Identidad derivada de la migración en zonas fronterizas</i> | 254 |
| <i>La inteligencia emocional como fundamento en la construcción en la identidad del migrante</i> | 258 |
| <i>Políticas binacionales: un entramado de expectativas y realidades</i> | 262 |
| <i>Las emociones ante la etiqueta de migrante venezolano</i> | 266 |
| <i>Discriminación y solidaridad algoritmo para la construcción de las nuevas identidades</i> | 271 |
| <i>Aula intercultural: Confluencia entre emociones y cultura</i> | 275 |
| SECCIÓN VI..... | 281 |
| HORIZONTES FINALES..... | 281 |
| Conclusiones | 283 |
| Recomendaciones | 286 |
| REFERENCIAS..... | 288 |

LISTA DE FIGURAS

| Figura | | Pp |
|---------------|---|-----------|
| 1 | Dimensiones de la Investigación..... | 72 |
| 2 | Contexto de Investigación..... | 77 |
| 3 | Enfoques teóricos sobre otredad y alteridad en el migrante..... | 91 |
| 4 | Códigos de la subcategoría papel de la familia..... | 96 |
| 5 | Red semántica del Código Familia funcional de la subcategoría Papel de la familia..... | 109 |
| 6 | Red semántica del Código Desmembración familiar de la subcategoría Papel de la familia..... | 115 |
| 7 | Red semántica del Código Soporte familiar y emocional de la subcategoría Papel de la familia..... | 120 |
| 8 | Red hologramática de la subcategoría: Papel de la familia..... | 122 |
| 9 | Códigos que constituyen la subcategoría: Desarrollo socioemocional..... | 124 |
| 10 | Red semántica del Código Duelo migrante de la subcategoría Desarrollo socioemocional..... | 136 |
| 11 | Red semántica del Código Autoestima baja de la subcategoría Desarrollo socioemocional..... | 141 |
| 12 | Red semántica del Código Control emocional de la subcategoría Desarrollo socioemocional..... | 149 |
| 13 | Red semántica del Código Tristeza de la subcategoría Desarrollo socioemocional..... | 157 |
| 14 | Red semántica del Código Relaciones interpersonales, Subcategoría Desarrollo socioemocional..... | 163 |
| 15 | Red semántica del Código Actos discriminatorios y de Xenofobia, subcategoría: Desarrollo socioemocional..... | 173 |
| 16 | Red hologramática de la subcategoría: Desarrollo socioemocional | 176 |
| 17 | Red semántica del Código Cultura propia originaria, subcategoría: Identidad intercultural..... | 182 |
| 18 | Red semántica del Código Nueva identidad, subcategoría: Identidad intercultural..... | 186 |
| 19 | Red semántica del Código Integración del migrante, subcategoría: Identidad intercultural..... | 190 |
| 20 | Red semántica del Código Adopta elementos de la cultura receptora, subcategoría: Identidad intercultural..... | 196 |
| 21 | Red semántica del Código Costumbres y tradiciones colombianas, subcategoría: Identidad intercultural..... | 199 |
| 22 | Red semántica del Código Comportamiento híbrido y multicultural, subcategoría: Identidad intercultural..... | 214 |
| 23 | Red semántica del Código Vinculación cultural, subcategoría: Identidad intercultural..... | 219 |
| 24 | Red hologramática de la subcategoría: Identidad intercultural..... | 222 |
| 25 | La escuela como medio relacional y de legitimación cultural..... | 227 |

| | | |
|-----------|--|----------|
| 26 | Red semántica del Código Estrategias de integración y motivación de la subcategoría La escuela en la identidad del migrante..... | 234 |
| 27 | Red semántica del Código Rol del docente de la Subcategoría La escuela en la identidad del migrante..... | 237 |
| 28 | Red hologramática de la subcategoría: La escuela en la identidad del migrante..... | 239 |
| 29 | Red semántica del Código Políticas educativas de la Subcategoría Gobernanza ante la migración..... | 244 |
| 30 | Comprensión fenoménica del estudio desde lo Pentadimensional. | 248 |
| 31 | Nuevas identidades de estudiantes en la dinámica fronteriza..... | 254 |
| 32 | Identidad derivada de la migración en zonas fronterizas..... | 257 |
| 33 | Estrategia para la construcción de la identidad del estudiante migrante | 258 |
| 34 | La inteligencia emocional como fundamento en la construcción en la identidad del emigrante..... | 261 |
| 35 | Políticas binacionales. Un entramado de expectativas y realidades..... | 216 7 |
| 36 | Las emociones ante la etiqueta de migrante venezolano..... | 271 |
| 37 | Discriminación y solidaridad: algoritmo para la construcción de las nuevas identidades | 276 |
| 38 | Aula intercultural: Confluencia entre emociones y cultura | 281 |

LISTA DE TABLAS

| Tabla | | Pp |
|--------------|--|-----------|
| 1 | Método fenomenológico: Etapas y fases | 73 |
| 2 | Informantes clave..... | 77 |
| 3 | Cuadro categorial de la investigación..... | 88 |
| 4 | Referente de los actores sociales en relación al código Ubicación Geográfica..... | 96 |
| 5 | Referente de los actores sociales en relación al código Familia funcional..... | 104 |
| 6 | Referente de los actores sociales en relación al código Soporte familiar y emocional | 110 |
| 7 | Referente de los actores sociales en relación al código Soporte familiar y emocional..... | 116 |
| 8 | Referente de los actores sociales en relación al código Duelo migrante..... | 125 |
| 9 | Referente de los actores sociales en relación al código autoestima baja..... | 137 |
| 10 | Referente de los actores sociales en relación al código Control emocional..... | 142 |
| 11 | Referente de los actores sociales en relación al código Tristeza..... | 150 |
| 12 | Referente de los actores sociales en relación al código Relaciones interpersonales..... | 157 |
| 13 | Referente de los actores sociales en relación al código Actos discriminatorios y de Xenofobia..... | 163 |
| 14 | Referente de los actores sociales en relación al código Cultura propia originaria..... | 178 |
| 15 | Referente de los actores sociales en relación al código Nueva identidad..... | 182 |
| 16 | Referente de los actores sociales en relación al código Integración del migrante..... | 187 |
| 17 | Referente de los actores sociales en relación al código Referente de los actores sociales en relación al código costumbres y tradiciones colombianas | 192 |
| 18 | Referente de los actores sociales en relación al código costumbres y tradiciones colombianas..... | 196 |
| 19 | Referente de los actores sociales en relación al código Comportamiento híbrido y multicultural..... | 200 |
| 20 | Referente de los actores sociales en relación al código vinculación cultural..... | 215 |
| 21 | Referente de los actores sociales en relación al código Estrategias de integración y motivación..... | 228 |
| 22 | Referente de los actores sociales en relación al código Rol del docente..... | 234 |
| 23 | Referente de los actores sociales en relación al código Políticas educativas..... | 241 |

INTRODUCCIÓN

La dinámica fronteriza, en los últimos tiempos, ha presentado un desenvolvimiento interesante en el día a día de los lugareños del eje fronterizo, tras el paso de ciudadanos venezolanos al territorio colombiano. Cabe señalar que, de una u otra forma, esta realidad migratoria, sea de paso o de estancia, trajo consigo alteraciones en lo que respecta al acontecer político local, regional y nacional, conllevando a estancias legislativas y de mandato nacional, la estructura de políticas que favorezcan al migrante, sin dejar de lado lo que compete a la seguridad, defensa y desenvolvimiento natural del País.

Sin duda, este episodio migratorio, ha representado en la historia de ambas naciones, uno de los fenómenos sociodemográficos más complejos de la reciente historia de América Latina, transmutando la dinámica de las comunidades fronterizas en espacios de hibridez y tensión. Puede acotarse que, ante este fenómeno, uno de esos contextos que debido a su versatilidad ha sabido corresponder a la demanda socioeducativa, es la escuela, la cual emerge, no solo como un centro de instrucción, sino como el primer sitio de concentración en masa de niños y adolescentes que, con su ser humano y natural, exponen, en primera fila, sus costumbres, jergas, perspectivas de vida, las experiencias que traen de su país (Venezuela) y que ahora se comparten y socializan.

La investigadora advierte que, el estudiante migrante en la frontera colombo-venezolana, enfrenta una carga psicosocial que trasciende los contenidos curriculares. Los factores son diversos: se presenta el distanciamiento geográfico de su lugar de origen y la separación familiar y el desafío a nuevas formas de vida, los cuales constituyen, en el estudiante en condición de migrante, impacto emocional que repercute de alguna manera en su rendimiento estudiantil. No hay duda de que estas circunstancias que se han experimentado en el aula, desde la óptica científica, tornan a ser significativas, pues se tratan de un fenómeno, más que circunstancial, necesario de

comprender desde las existencias. Y, es precisamente aquí donde la inteligencia emocional trasciende desde un marco conceptual o teórico para convertirse en una herramienta que coadyuva a que los niños y los adolescentes migrantes, tiendan a transitar por estos episodios con la mirada consciente de que experimentan nuevas etapas escolares, nuevos entornos, nuevas realidades.

En este sentido, repensar la educación desde una realidad tan compleja como la ya identificada, no sólo muestra una razón de estudio sobre el fenómeno enseñanza – aprendizaje, sino que va más al plano existencial del escolar donde la perspectiva de la inteligencia emocional invita, en la praxis docente, así como en la labor indagatoria, a explorar la autoconciencia y la autorregulación como fundaciones sólidas y necesarias en la formación integral del estudiante migrante. De modo que, traspasar la frontera ya es un hecho, y cohabitar una geografía diversa a la de origen , es una realidad diferente pues, convivir en medio de un tipo de ser humano con un sistema cultural diverso, una forma de hablar y códigos lingüísticos distintos, pese a ser el mismo español, convierte al aula de clases en un laboratorio social en el que se recogen cantidades de sentimientos, experiencias, narrativas, otras manifestaciones que contrastan con la realidad del local quien también contempla con extrañeza lo que acontece.

Asimismo, se presentan en el escenario señalado otros eventos que ponen en juego la empatía y las habilidades sociales de los estudiantes en condición de migración. Sin duda, eventualidades vinculadas con la xenofobia, la exclusión, son fenómenos con los que el niño y el adolescente conviven y aprenden a esquivar. De manera a priori, la investigadora concibe que el desarrollo de competencias socioemocionales, puede ser la ruta que permita superar tales vicisitudes en los estudiantes migrantes y mueva a los lugareños a desarrollar un sentimiento de inclusión, de aceptación del otro y fortalecer el espíritu humanista e/o intersubjetivo.

En síntesis, el presente estudio tuvo como fin último, sensibilizar a los maestros que hacen vida en los entornos educativos donde desarrollan la esfera académica niños

y adolescentes en condición de migración. La autora considera que, desarrollar la memoria histórica, puede ser un hito referencial de conciencia, al conocer esa realidad que estos pequeños venezolanos tienen que vivir al dejar su país natal, su hogar, su familia, su escuela, sus quehaceres; experiencia vivida por los colombianos un poco antes de la segunda mitad del siglo XX quienes debieron movilizarse a territorio venezolano tras la huida al conflicto armado tan crudo y despiadado para ese entonces. Cabe acotar que, a través de este estudio, se pretendió dar voz a la subjetividad del estudiante migrante, entendiendo que su proceso de aprendizaje está ligado a su capacidad de sentir, procesar y trascender la crisis.

Desde el punto de vista de la estructura del trabajo, es importante señalar que la investigación, está estructurada en seis (6) secciones. Inicialmente, la Sección I denominado, el Planteamiento del Problema, se refiere al espacio en el cual la investigadora expuso, epistémica y ontológicamente, la razón de ser cardinal del estudio, espacio en el que delimitó el fenómeno y del que se permitió determinar los propósitos esenciales que lógicamente acompañaron al desarrollo de la indagación; es decir, a través de la formulación de objetivos, general y específicos, que visualizaron horizontes los cuales sirvieron de referentes en el progreso sistemático del estudio, tanto para la ruta de la investigación, así como durante el proceso sistemático y analítico del mismo. Además, este apartado de la investigación, la investigadora justificó en ese apartado, el trabajo intelectual ejecutado. Asimismo, destacó la importancia que tiene este tipo de estudio en las ciencias sociales.

Por otra parte, en la Sección II del estudio, se expuso el Estado del Arte haciendo evidente algunos estudios previos que mostraban vinculación e interrelación con el producto intelectual que se desarrolló; estudios de orden internacional y nacional que mostraron, desde cada unidad de análisis, una imbricación significativa, demarcando de ellos, propósito y objetivos principales, metodología, hallazgos y resultados de cada estudio; los que finalizaron coadyuvando a la investigadora en el desarrollo estructural,

metodal y teórico de la investigación, contándose entre este último aspecto, con el marco teórico, así como las teorías sustantivas del estudio.

En cuanto a la Sección III, cabe señalar que, en este espacio de la investigación donde se delimitó el camino metodológico para el desarrollo sistemático del mismo. En este apartado, la investigadora justificó la naturaleza del estudio, expresando en ello, el enfoque, paradigma y método de investigación; sumando entre otras cosas, las técnicas de recolección de la información, la técnica de análisis de la información recolectada, el número de actores sociales que la investigadora abordó y de los cuales aprehendió, por vía dialógica, la información respectiva, de la cual destacó procesos o fases de la ejecución del método para el desarrollo categorial y estructural de la investigación.

Entre tanto, en la Sección IV, se llevó a cabo el análisis e/o interpretación de la información. En este apartado de la investigación, la investigadora concretó la categorización, estructuración y contrastación de todas aquellas notas que devenían de las nociones, experiencias y emociones de los que sirvieron al estudio como informantes clave. De esta información suministrada y, de la cual se apropió la investigadora la ejecución de su trabajo, emergió un marco categorial que delimitó el camino que se llevó en el proceso de análisis y triangulación respectivamente, de donde se obtuvieron hallazgos significativos que sirvieron a la investigadora para consolidar el propósito esencial de la investigación y consecuentemente la síntesis reflexiva respectiva.

Asimismo, en la Sección V, la investigadora presento la construcción teórica; es decir, hizo evidente lo que, en el propósito general, delimitaba como objeto de estudio, y en virtud de los hallazgos, elaboró un marco conceptual propio, pertinente, consecuente con lo estudiado. En esta sección, es donde la investigadora expuso con autonomía académica y configuró su aporte propio con el campo de estudio. Finalmente, en la Sección VI, recogió una síntesis reflexiva del estudio, en consonancia con cada objetivo específico.

SECCIÓN I

ACERCAMIENTO A LA REALIDAD

Situación Problemática

El ser humano se encuentra en constante evolución, en un mundo cambiante y socioculturalmente diverso, su adaptación depende de los niveles de aceptación de sí mismo y de sus pares, dadas las particularidades y perspectivas de cada individuo. Por ello, la inteligencia ha representado un debate interesante desde su medición, su variación en la vida (ontogenética) y lo que ha realizado durante su vida (filogenético), así esta postura está en consonancia con el ciclo de la vida, donde Ardila (2011) señala que la:

Inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas, sino que se trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas. (p.4).

Siguiendo al autor, la inteligencia evidencia la realidad interna y el comportamiento del ser humano, al respecto son variados los estudios y controversias sobre su evolución, pues científicos coinciden que ésta depende del medio ambiente y de la forma cómo se interactúa en él; lo cierto es que, la inteligencia también esta interrelacionada con las emociones, cuando la persona tiene la capacidad de distinguir y determinar las diversas

emociones en ese determinado contexto. Para Larse y Buss (2005) las emociones son “Un patrón de reacciones emocionales que experimenta una persona de manera consistente a lo largo de una variedad de situaciones de la vida. Este patrón de experiencias emocionales es estable en el tiempo y característico para cada persona” (p. 409).

Este patrón conlleva a diferenciar las emociones positivas (alegría, risa...) de las negativas (ira, tristeza); las cuales inciden notablemente en las actuaciones de las personas desde lo intra e interpersonal. Por tanto, es importante mantener el control de las mismas para no afectar su propia integridad y la integridad de los demás. Se presenta como una alternativa para educar las emociones de manera racional e inequívoca; con el fin de establecer un equilibrio entre el coeficiente intelectual y el coeficiente emocional.

De allí, la relevancia de la Inteligencia Emocional para el control de los sentimientos, comportamientos y motivaciones. De hecho, la regulación de los procesos afectivos y la canalización de la voluntad hacia propósitos definidos representan componentes críticos en la formación integral del sujeto. Goleman (1996) define esta competencia de la siguiente manera: “La inteligencia emocional incluye el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la capacidad de motivarse a uno mismo” (p. 54). Esta postura científica permite inferir que el equilibrio entre la razón y la emoción potencia la autonomía y el bienestar en los entornos de aprendizaje. De tal manera contribuye al equilibrio en las relaciones humanas, a compartir en grupos heterogéneos, al controlar los impulsos, coordinar acciones, establecer conexiones entre el sentir, pensar y actuar para el bien-estar personal y grupal.

En consecuencia, la IE en el campo educativo, representa una estrategia de gran utilidad en el dupla docente-estudiante; cuyo liderazgo en el aula le otorga la capacidad y competencia para mantener el equilibrio en las emociones, ante los conflictos o situaciones de clase; las cuales podrían poner en evidencia sentimientos y/o situaciones que involucren el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Por ello, en las

instituciones educativas se requiere un educador emocional a partir del modelaje de sus actitudes, comportamiento y control de emociones, como referente de sus estudiantes, en especial de primaria, tiene la responsabilidad de orientar y guiar las situaciones curriculares en correspondencia con el equilibrio de las emociones de sus estudiantes.

De hecho, es así como la inteligencia emocional recae en la realidad social envuelve en gran medida el actuar de la humanidad, es así que se hace pertinente vivir particularidades acentuadas y extrañas como por ejemplo lo que se vive en la frontera colombo – venezolana; al parecer esta pequeña franja que no presenta demarcación ninguna sino que solo se refleja en la mente de los morados como un imaginario social; es así que vale detenerse a escudriñar los diversos hechos que se presentan algunos quizá muy positivos sobre el paso obligado de los migrantes venezolanos para dirigirse a otros países.

Allí se presenta situaciones desfavorables que desdibujan la realidad fronteriza; que algunos la definen desde una perspectiva donde se deja apreciar, el trasfondo se hace presente el contrabando, acompañado de la prostitución, la trata de blancas, el abuso de poder, el maltrato psicológico, la infravaloración de la mujer, entre otros. Razón que lleva a reflexionar sobre el papel de las políticas públicas y dentro de ello la educación.

La condición limítrofe del departamento Norte de Santander y el estado Táchira, propicia un contexto sociocultural y socioemocional complejo para las poblaciones escolares en movilidad humana, viéndose estas en la ciudad de Cúcuta expuestas las instituciones educativas a un alto índice de población escolar migrante, donde se presenta para estos niños y adolescentes una disociación de sus memorias identitarias, históricos e identitarios; desde la lectura desde la inteligencia emocional estos sujetos viven altos grados de frustración e incertidumbre por su doble pertenencia territorial; lo que implica un proceso necesario para que la transición demográfica escolar se vea

fortalecida. En relación con el impacto de la movilidad humana en el estado mental de los infantes en este contexto geográfico Trujillo, (2020) expresa:

El fenómeno migratorio transfronterizo en Cúcuta y el Táchira supone una desestabilización psicoafectiva y socioafectiva del estudiantado que requiere realizar un nuevo reconocimiento identitario y territorial en ambientes escolares y sociales, donde frecuentemente se siente discriminado o excluido. La habilidad para reconocer sus propias emociones y las de los demás, así como la capacidad para autogestionarlas, representa un gran avance para neutralizar los efectos del desplazamiento forzado y el estigma social, permitiendo al estudiante externo desarrollar las características resilientes necesarias para adaptarse a las exigencias del sistema educativo formal e insertarse culturalmente en la sociedad receptora (p. 85).

Con base en este análisis empírico se puede inferir que el manejo emocional o inteligencia emocional es una variable de incidencia directa sobre el desempeño escolar del estudiante migrante. En el contexto Cúcuta Táchira entendemos la identidad no como un estado sino como una construcción simbólica y afectiva perpetuamente negociante. Se expresa igualmente el autor al señalar que la autogestión emocional es el soporte frente al estigma y presión social. Donde se aprecian menos riesgos de crisis identitaria que dificultan la adquisición del pensamiento lógico formal cuando desde la escuela se trabajan competencias asociadas a la atención y gestión emocional.

Para que exista una formación integral desde su componente axiológico conductual e instrumental sobre las bases formativas o axiológicas desde su modelo pedagógico relacional estructural con respecto a la identidad migrante binacional Cúcuta Táchira es preciso contar con la voluntad conjunta desde los escenarios investigativos científicos académicos, con metodologías que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales e intrapersonales para reducir la brecha escolar. La educación fronteriza debe plantearse más allá de lo administrativo binacional hacia una visión integradora sobre el sujeto que vive entre dos nacionalidades culturales. Los estudios indican que los estudiantes con nivel de inteligencia emocional elevada logran altos niveles de integración e individuación.

Quizá en las instituciones educativas donde se logra ver como todos esos elementos descritos pesan sobre la formación de los estudiantes de origen migrante que

asisten a las instituciones educativas y que muchos de ellos, lo hacen solo por tener un plato de comida; es decir, la situación no es nada fácil; en muchas ocasiones se acentúa de manera negativa y vale detenerse en lo que plantea Migración Colombia (2022):

Cerca de 7'710.887 personas refugiadas y migrantes venezolanas han abandonado su país, de los cuales 6'527.064 se encuentran en la región de América Latina y el Caribe (R4V, 2023). Por su parte, Colombia se ha posicionado como el principal país receptor a nivel mundial, acogiendo para 2022 alrededor de 2'896.748 personas refugiadas y migrantes venezolanas (p. 12).

Lo que indica que a nivel mundial atiende una población bastante considerable. Desde esa postura es preciso analizar la educación, teniendo en cuenta que la movilidad de matrícula en educación Básica Primaria se incrementa con la movilización entre los países. Esta movilización hace que las zonas de frontera se conviertan en zonas vulnerables; debido a la situación económica, política, cultural y social; la cual afecta impacta significativamente en el proceso formativo de los estudiantes en estas zonas limítrofes.

En tal sentido, la posición geográfica de Colombia la convierte en una franja fronteriza de contacto permanente con diversos países; entre ellos Venezuela y, tal es el caso de la frontera con Norte de Santander y San Antonio del Táchira; donde en los últimos años el éxodo poblacional producto de la crisis a vivas voces de Venezuela, ha ocasionado la movilización de familias disfuncionales en búsqueda de una mejor calidad de vida. El cambio de país en esta población migrante trae consigo una serie de situaciones adversas. Por un lado, la identidad ciudadana y por otro lado, las emociones que envuelven su nueva vida.

La construcción identitaria en la población estudiantil extranjera resulta un proceso de recontextualización simbólica y cultural complejo que trasciende la mera modificación o desplazamiento físico. Se encuentra íntimamente relacionado con los sistemas cognitivos y afectivos del educando frente al nuevo medio escolar, donde la escuela representa un campo minado entre los referentes del país de origen y las demandas de integración de la sociedad receptora. En este contexto, la contenida práctica pedagógica institucional de dicha pluralidad es fundamental para facilitar la inclusión e integridad del

sujeto en movimiento. En relación a dicha consideración dinámica, argumenta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019):

Las identidades de los niños y jóvenes migrantes son inestables e influidas por las características del país de origen, el proceso migratorio y el contexto del país receptor. Muchos niños y jóvenes migrantes pasan sus vidas en múltiples mundos culturales, donde pueden experimentar ambivalencia o una identificación multicultural. La respuesta del sistema educativo y la docencia ante esta diversidad son cruciales para el desarrollo de una autoestima positiva y una trayectoria escolar exitosa. (p. 62)

De esta manera se logra comprender que la identidad del educando no es un hecho dado, sino un proceso de continuo devenir mediado por las dinámicas sociales propias del aula. El rol expuesto subraya que los procesos instruccionales solo serán eficaces si presentan consideraciones respecto a la trayectoria vital del educando; evitan el efecto asimilador; consideran los saberes previos como recursos valiosos; y llevan adelante una atención educativa que contemple estas subjetividades migrantes para ser factor de fortalecimiento bélico y asegurar que el pasaje por el sistema escolar sea un factor académico e intelectual.

La identidad colectiva se caracteriza por asumir los rasgos de la sociedad y de cada uno de los individuos, teniendo en cuenta que ésta va a influir en la identidad individual, la cual permite analizar el desenvolvimiento de cada una de las personas, viéndose este ajustado a las exigencias de la sociedad y afianzado en las necesidades de desarrollo, progreso y bienestar social.

Si bien es cierto las emociones brotan a flor de piel de acuerdo con el temperamento que tenga cada una de las personas; considerando diversos aspectos que inciden desde la inteligencia emocional. Asimismo, es conveniente tener en cuenta que en la zona de frontera la identidad colectiva incide en la identidad de los estudiantes migrantes de educación primaria por los patrones culturales y emocionales que cada uno de ellos trae consigo, lo cual genera una multiculturalidad que afecta su comportamiento, estado emocional y rendimiento académico.

La dinámica fronteriza entre Colombia y Venezuela representa un espacio sociopolítico complejo donde los estudiantes migrantes experimentan una fragmentación de su identidad. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, estos individuos enfrentan elevados niveles de estrés y ansiedad debido a la pérdida de sus referentes culturales. El tránsito entre sistemas sociales diversos exige un proceso de adaptación que frecuentemente deriva en sentimientos de exclusión y ambivalencia. Estos factores afectivos interfieren en el desarrollo de un autoconcepto coherente y afectan la capacidad para gestionar conflictos internos de manera efectiva.

Respecto a la variabilidad de estos procesos en la formación integral de los sujetos en movilidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019) plantea el siguiente postulado teórico: Las identidades de los niños y jóvenes migrantes son fluidas y se ven influidas por las experiencias de su país de origen, el proceso de migración y el entorno del país de acogida. Estos estudiantes a menudo se encuentran navegando entre mundos culturales, lo que puede generar sentimientos de ambivalencia o pertenencia múltiple. La respuesta del sistema escolar y de los docentes ante esta diversidad es determinante para el éxito académico p. 62)

La interpretación de esta evidencia científica indica que la autorregulación emocional se encuentra condicionada por la respuesta institucional ante la diversidad cultural. En el contexto de la frontera colombo venezolana, la fluidez identitaria requiere que el estudiante desarrolle competencias para gestionar la frustración producto del desarraigo. La capacidad para reconocer y nombrar las emociones se convierte en una herramienta cognitiva para superar la ambivalencia mencionada en el texto citado. Cuando el docente promueve un espacio seguro, el estudiante migrante puede integrar sus experiencias previas sin perder su integridad psicológica. El desarrollo de la inteligencia emocional facilita el tránsito desde un estado de vulnerabilidad hacia una resiliencia cultural sólida y duradera.

La formación de los estudiantes en la zona fronteriza debe integrar el manejo de las motivaciones y sentimientos como eje central. La pedagogía no debe centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos disciplinarios sino en el fortalecimiento de la dimensión afectiva. Las evidencias científicas sugieren que un estudiante con alta inteligencia emocional está mejor equipado para enfrentar los retos propios de la migración. En el caso específico de la frontera, las instituciones educativas deben actuar como centros de contención emocional y reconstrucción. Este enfoque permite que el alumno construya una ciudadanía que no se vea limitada por las fronteras físicas o simbólicas. El objetivo es lograr una formación académica que respete la dignidad mediante la empatía intelectual

Ahora bien, es preciso señalar que el aumento de matrícula escolar se presenta en el Instituto Técnico María Inmaculada sede Policarpa Salavarrieta – Departamento Norte de Santander. A raíz de la diáspora migratoria que se vive en la frontera colombo – venezolana por las condiciones que se presentan en Venezuela por la crisis socio-económica y política que se presenta; lo cual conlleva a que muchas personas migren a otros países y uno de ellos es Colombia. Es así, que se realiza un análisis de la situación planteada con el fin de mitigar lo que se ha presentado en los últimos años hasta el punto que en ocasiones se presentan casos de xenofobia.

Esta institución en los últimos años, ha representado la puerta de entrada a estudiantes y con ello, una migración que desdibuja la realidad social y económica de las familias venezolanas, pues inicialmente se creó un imaginario de “pobrecitos” “indigentes” “delincuentes” o se generalizaba ante alguna conducta inapropiada, para los colombianos, todos los venezolanos son iguales. El término veneco, se ha utilizado como despectivo y discriminatorio, sin tomar en consideración que surgió de la migración forzada por el conflicto armado del colombiano hacia Venezuela.

La identidad del migrante se observó desde el primer día de clase, cuando el himno nacional interpretado no fue el himno de su país, los horarios de clase diferentes,

los uniformes cambiaron su color, los docentes, tenían otro acento y un dialecto diferente. Desde la alimentación, entender que se sustituye la arepa por el pan, el caldo por la changa, la lechosa por la papaya, la parcita por el maracuyá, entre otros; no fue tarea fácil para los niños y niñas. Representó un encuentro con una cultura desconocida a la propia, las emociones generaron posiciones encontradas, entre la felicidad con la nostalgia, tristeza, melancolía y añoranza de familiares ya amigos.

Entre las situaciones más relevantes observadas por la investigadora emergió, el miedo manifestado por los niños dentro del ambiente académico colombiano. Dicho temor se evidenciaba en conductas de silencio, retraimiento y limitada participación en actividades de aula. Muchos estudiantes evitaban intervenir oralmente o expresar sus ideas por temor a ser identificados por su acento venezolano, situación que generaba inseguridad frente a sus compañeros y, en algunos casos, una tendencia al aislamiento dentro del contexto escolar.

De igual manera, durante la interacción pedagógica se identificaron barreras lingüístico-culturales asociadas al uso cotidiano del lenguaje. Aunque Colombia y Venezuela comparten el idioma español, ciertas expresiones poseen significados culturales distintos, lo que generaba confusión, temor a equivocarse y resistencia a participar verbalmente. Por ejemplo, términos como “refresco”, comúnmente utilizado en Venezuela, corresponde a “gaseosa” en Colombia; asimismo, la palabra “cantina”, utilizada por los estudiantes venezolanos para referirse a la tienda escolar, adquiere connotaciones distintas en el contexto colombiano. Estas diferencias semánticas, aparentemente cotidianas, incidían en los procesos de comunicación, integración y sentido de pertenencia escolar.

Adicionalmente, se identificaron dinámicas propias de la condición fronteriza de algunos estudiantes, particularmente de aquellos que residían en San Antonio del Táchira y cruzaban diariamente hacia Colombia para recibir su formación académica. Esta realidad implicaba procesos de adaptación relacionados con diferencias horarias

entre ambos países, rutinas de desplazamiento transfronterizo y ajustes permanentes en sus dinámicas familiares, sociales y escolares. Tales experiencias parecían influir directamente en la manera como los niños comprendían su pertenencia cultural, social y educativa dentro del contexto colombiano.

Estas vivencias pedagógicas despertaron la inquietud investigativa de comprender, desde una perspectiva científica y fenomenológica, cómo los estudiantes migrantes construyen su identidad en medio de tensiones culturales, emocionales y sociales derivadas de su condición migratoria y de su inserción en escenarios educativos de frontera. Investigaciones recientes sobre niñez migrante venezolana en contextos escolares han evidenciado que factores como la discriminación, las barreras culturales y la búsqueda de pertenencia influyen de manera significativa en la experiencia educativa y socioemocional de esta población.

Por su parte, los docentes han tenido una tarea difícil para los estudiantes migrantes, constituye un debate entre integrar o excluir sus culturas vinculadas con lo social y político, su reto se ha centrado en ir más allá de los contenidos curriculares a integrar culturas binacionales; las cuales, requieren preparación y capacitación docente.

Desde esta problemática, la configuración de la identidad migratoria constituye un proceso complejo que trasciende el desplazamiento geográfico para situarse en la dimensión subjetiva del aprendizaje. En el ámbito de las ciencias de la educación, se reconoce que este constructo se edifica mediante la interacción constante entre los referentes culturales de origen y las demandas del contexto escolar receptor. La institución educativa se convierte en un espacio de negociación donde el estudiante redefine su autopercepción en función de las dinámicas de inclusión o exclusión presentes en el aula. Esta transición identitaria influye directamente en los procesos cognitivos y en la disposición hacia la adquisición de competencias académicas. La labor docente debe orientarse hacia el reconocimiento de estas trayectorias vitales para favorecer una integración efectiva y de calidad superior. En consecuencia, la estabilidad

emocional del educando depende de la capacidad institucional para validar su bagaje histórico y cultural de forma plena y respetuosa.

Las identidades de los estudiantes migrantes son fluidas y se ven influidas por las experiencias de su país de origen, el proceso de migración y el entorno del país de acogida. Estos estudiantes a menudo se encuentran navegando entre diferentes mundos culturales, lo que puede generar sentimientos de ambivalencia o pertenencia múltiple. La respuesta del sistema escolar y de los docentes ante esta diversidad es determinante para la construcción de una autoimagen positiva y para el éxito en su trayectoria académica. (p. 62) Este planteamiento resalta la interconexión entre el bienestar psicológico del sujeto y su rendimiento intelectual en el sistema educativo formal de la nación receptora.

La interpretación científica de este postulado revela que la acción docente actúa como un catalizador en la estabilidad del estudiante en situación de movilidad. Se infiere que la fluidez mencionada exige una gestión pedagógica que trascienda la asimilación cultural para fomentar una interculturalidad crítica en el entorno escolar. El sentimiento de ambivalencia puede transformarse en una ventaja cognitiva si se canaliza mediante estrategias que promuevan la multiplicidad de pertenencias culturales y sociales. La trayectoria académica exitosa está supeditada a la eliminación de barreras simbólicas que impiden la expresión libre de la diversidad dentro del aula. Por tanto, la intervención educativa debe ser sensible a las tensiones que genera la navegación entre mundos culturales distintos y sumamente complejos. El éxito del proceso de instrucción radica en convertir la experiencia migratoria en un factor de enriquecimiento para toda la comunidad académica en general.

Es así que surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que permiten comprender la relación entre la inteligencia emocional y el proceso de configuración de las identidades en los estudiantes migrantes dentro del contexto transfronterizo colombo venezolano? Seguidamente para orientar la investigación surge

la pregunta: ¿Cómo se manifiesta la configuración de las identidades en los estudiantes de educación primaria a partir de las experiencias y los significados construidos durante el proceso migratorio en la zona fronteriza colombo venezolana? Bajo la misma mirada es pertinente preguntarse ¿De qué manera se significan los fundamentos sociales, educativos y familiares que el profesorado implementa para favorecer el desarrollo de la identidad migratoria bajo la perspectiva de la inteligencia emocional? Y finalmente emerge la siguiente: ¿Cuáles son las categorías y los principios teóricos que sustentan la construcción de nuevas identidades en los estudiantes migrantes a partir de la dinámica fronteriza colombo venezolano y la reconfiguración de la inteligencia emocional?

Posteriormente se deja entrever que la alineación sistemática entre los objetivos y las interrogantes asegura que la recolección de información se oriente hacia la esencia del fenómeno social estudiado. Martínez (2004) establece que la formulación de la pregunta de investigación debe reflejar la complejidad de la realidad vivida por los sujetos, permitiendo que la estructura del problema guíe la selección de las técnicas de análisis de manera coherente (p. 88). En el ámbito de la educación primaria en zonas de alta movilidad, este vínculo permite que la generación de teoría surja de la base empírica y la subjetividad de los participantes, fortaleciendo la validez interna del estudio y su contribución al campo de la pedagogía contemporánea.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

- Generar fundamentos teóricos acerca de la construcción de identidades de los estudiantes migrantes en la frontera colombo venezolana desde la perspectiva emocional.

Objetivos Específicos:

- Develar la construcción de identidades de los estudiantes de educación primaria derivadas de la migración hacia la frontera colombo venezolana
- Interpretar los fundamentos sociales, educativos y familiares implementados por los docentes para la construcción de la identidad migratoria desde la inteligencia emocional
- Teorizar la construcción de nuevas identidades en los estudiantes migrantes desde la dinámica fronteriza colombo venezolano mediante la reconfiguración de la inteligencia emocional.

Justificación e Importancia De la Investigación

La frontera como se puede observar se ha convertido en un espacio de intercambio comercial, multicultural y por supuesto está relacionado con los diversos escenarios que se presentan en el contexto global, vale mencionar que desde esa perspectiva se debe considerar que por enfrentar la zona. Desde esa mirada es conveniente tener en consideración la identidad del estudiante que en ocasiones es afectada por los diversos elementos existentes en el contexto y a su vez marcada por los interés y expectativas de los estudiantes migrantes con una frontera llena vicisitudes que plantea canalizar acciones para que desde las aulas de clase e instituciones educativas se logre implementar modos de lograr la integración de los estudiantes migrantes a los procesos educativos, es así que se constituyen las bases de la presente investigación

La fundamentación teórica de la investigación se sustenta en las bases de la psicología y pedagogía moderna. La investigación contiene conceptos del conductismo, cognitivismo y constructivismo, en función con los enfoques humanista y sociocultural

para comprender la complejidad de la conducta humana en el aula. Estas corrientes epistemológicas se convierten en referentes conceptuales para analizar las categorías acerca de las emociones, construcción de las identidades escolares y asilamiento escolar del estudiante migrante. Los enfoques de aprendizaje significativo y aprendizaje por indagación son considerados como motores de la práctica docente. La investigación percibe los aportes de la inteligencia emocional y teoría de las inteligencias múltiples como pilares fundamentales para el desarrollo integral del educando según Schunk (2012) las teorías mencionadas constituyen los andamiajes para organizar las evidencias científicas y construir relaciones significativas entre el saber investigativo y pedagógico dentro de las instituciones educativas (p. 5).

Así mismo, es pertinente considerar la justificación práctica que converge en definir lo que es la práctica docente desde sus dos vertientes la parte administrativa y lo que es la parte pedagógicas, es así que se constituye la base de nuevos conocimientos enfocados en lo que es los fundamentos teóricos que se pretenden alcanzar, es así que se constituye lo que es la parte práctica que va en función de que con hechos y actividades se logre mitigar la situación planteada.

La justificación metodológica establece el horizonte procedimental necesario para la consecución de los propósitos académicos planteados. El estudio se adscribe a la investigación cualitativa bajo el sustento de un paradigma interpretativo, el cual permite abordar la realidad desde la intersubjetividad de los actores sociales. Se emplea el método fenomenológico para comprender las estructuras de las vivencias relacionadas con el fenómeno educativo en su contexto natural. La producción de información se realiza mediante la participación de dos grupos de informantes clave, constituidos por docentes y estudiantes.

Para este propósito, se aplica la técnica de la entrevista en profundidad, la cual se apoya en un guion de preguntas diseñado para explorar los significados y las perspectivas de los participantes. De acuerdo con Martínez (2004), el enfoque cualitativo

busca identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica para comprender el comportamiento humano de forma integral (p. 66). De hecho, vale recordar que la investigación tiene una importancia significativa a raíz de los aportes que se pretenden alcanzar para brindar a la población en general un aporte teórico que permita alcanzar la diversidad de hechos manejados en el desarrollo de la investigación, es así que se constituyen las bases de nuevos modos de intervenir la sociedad específicamente lo que es la zona de frontera desde esa mirada es conveniente señalar que las instituciones educativas se relacionan con las comunidades y se establece lo que es una integración mancomunada que conlleva a mejorar las diversas situaciones que se presentan.

La investigación se encuentra formalmente adscrita a la línea de investigación Educación Frontera y TIC, que pertenece al Centro de Investigación de Estudios Regionales y de Fronteras Latinoamericanas del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, sede de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, garantizando la pertinencia con las prioridades y los objetos específicos de investigación reconocidos institucionalmente: los núcleos de pensamiento y desarrollo investigativo sobre dinámicas transfronterizas y mediación tecnológica. La proyección académica establece el desarrollo del antecedente teórico–metodológicos para el avance investigativo en pedagogía. De acuerdo con las pautas establecidas por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2025), la inclusión de los proyectos en líneas de investigación consolidadas garantiza factores como la productividad académica e investigativa; o un entorno propicio para la generación de conocimiento en las dimensiones social y científica a niveles doctorales.

SECCIÓN II

ESCENARIO REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación

En el devenir de la investigación con pretensiones de rigor científico, resulta imperativo reconocer que ningún fenómeno surge de un vacío epistemológico. La construcción de un estudio sobre las identidades y la emocionalidad en contextos fronterizos requiere, necesariamente, la edificación de lo que técnicamente se denomina Estado del Arte. Este proceso no debe entenderse como una simple acumulación de datos bibliográficos, sino como una indagación documental de carácter reflexivo, donde el investigador recupera el saber acumulado para trascenderlo (Gómez-Vargas et al., 2015). Es, en esencia, el diálogo del presente con las huellas que otros han dejado sobre el mismo objeto de estudio.

Aunque la literatura académica suele referirse a esta fase con diversas nomenclaturas, tales como antecedentes, exploraciones previas o estudios anteriores, todas convergen en un mismo propósito: cimentar la validez y el sustento científico de la

nueva indagación. En este estadio, la labor como investigadora consiste en escudriñar la genealogía de los estudios precedentes, prestando especial atención a su solidez metodológica y a los elementos que los constituyen.

No se trata de un inventario, sino de un análisis crítico que permite al investigador impregnar su propio trabajo de una jerarquía académica superior, al demostrar que su propuesta no es azarosa, sino una respuesta informada a la dinámica del conocimiento como fuentes de información, los cuales pueden ser de: "...diversas características y naturaleza, como por ejemplo, bibliografías, anuarios, monografías, artículos, trabajos especiales, (...) diarios, trabajos de investigación, tesis, filmaciones, audiovisuales, grabaciones, multimedios" (Londoño-Palacio, et. al., 2016, p. 48).

Para otorgar este realce científico al estudio en curso, es indispensable desglosar cada antecedente bajo una estructura rigurosa que incluya la identificación del autor, la temporalidad (año), el título y la institución de origen. No obstante, el corazón de este análisis reside en la comprensión profunda del propósito u objetivo principal, la arquitectura metodológica empleada —incluyendo las técnicas de recolección y las estrategias de procesamiento de información— y, finalmente, los hallazgos o conclusiones alcanzadas. Los antecedentes, actúan como espejos que reflejan los progresos actuales en un área del saber, sirviendo como modelos que guían y dan sentido a las futuras investigaciones (Arias, 2006).

Bajo esta premisa, la labor implica una inmersión profunda en repositorios digitales y bibliotecas universitarias, tanto de orden nacional como internacional. La selección de estas producciones intelectuales no es aleatoria; responde a un criterio de impacto y pertinencia. Como investigadora, la tarea es discriminar estos aportes según su procedencia geográfica y temática, pero, fundamentalmente, establecer de manera explícita el nivel de vinculación y sintonía que guardan con nuestro estudio sobre la construcción de identidades. En última instancia, el Estado del Arte es el puente que conecta la historia del conocimiento con la innovación que se pretende alcanzar.

Antecedentes Internacionales:

Como primera fuente internacional, se cuenta con Bustamante-De la Cruz (2021), quien intitula su tesis como: "Después de migrar lo primerito es ir a la escuela". Saberes construidos de jóvenes a partir de las trayectorias migratorias y escolares en México y EUA". Una ponencia presentada en Puebla en la Universidad Veracruzana durante el desarrollo del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, disertación que tuvo por propósito: Analizar las trayectorias migratorias y escolares de jóvenes en contextos transnacionales (México-EE. UU.) para identificar los saberes y conocimientos que estos adquieren durante su proceso de movilidad. El estudio busca visibilizar cómo la escuela puede ser un espacio de inclusión o exclusión, dependiendo de cómo se valoren los conocimientos previos del estudiante migrante.

Metodológicamente, el estudio es de enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, con una mirada socio-antropológica y educativa, por lo cual el método es biográfico-narrativo, ya que se centra en reconstruir las historias de vida de los jóvenes. Como técnicas de recolección de información se empleó la entrevistas a profundidad y semiestructuradas, observación de campo y análisis de trayectorias. El análisis de la información, consistió ser el análisis de contenido de las narrativas de los jóvenes para identificar saberes estratégicos, lingüísticos y adaptativos.

Como resultados se obtuvo que: Los jóvenes migrantes desarrollan saberes de la movilidad (resiliencia, adaptación, bilingüismo funcional) que suelen ser ignorados por el sistema escolar tradicional; asimismo, entre otros aspectos se concluye que la escuela actúa como el principal espacio de socialización después de la migración, pero a menudo invisibiliza la identidad del estudiante, forzándolo a una asimilación que ignora su origen y finalmente, se identifica que el éxito escolar depende menos de la capacidad cognitiva y más de la capacidad de la institución para reconocer la dimensión intercultural y emocional del alumno.

En cuanto a la vinculación el antecedente guarda relación con el estudio en vista que el investigador-ponente resalta que la identidad del estudiante es transnacional y que se construye en el tránsito. Esto respalda su tesis de que la identidad en la frontera colombo-venezolana no es estática, sino un proceso dinámico de negociación; además, el estudio describe cómo los jóvenes deben gestionar la incertidumbre y el miedo al llegar a una nueva escuela y por último, se interrelaciona al utilizar métodos cualitativos y narrativos, sugiriendo que la mejor forma de entender la identidad es a través del relato del propio estudiante.

Asimismo, Fuentes-Delgado (2023) con su estudio intitulado “Los flujos migratorios irregulares como ámbito de la seguridad nacional en España. Una política pública integrada en el marco de la Unión Europea”, presentada en la Universidad de Córdoba, España, como Tesis Doctoral en Ciencias Sociales y Jurídicas, con el propósito de analizar el fenómeno de las migraciones irregulares como una amenaza y evaluar el impacto que supone para la seguridad nacional en diversos ámbitos (tráficos ilícitos, terrorismo, radicalización y delincuencia común). De igual modo, busca profundizar en la respuesta dada a través de instrumentos de seguridad y control de fronteras exteriores para gestionar flujos migratorios complejos y estructurales.

En cuanto a lo metodológico, el estudio se desarrolla desde un enfoque multidisciplinar, integrando ciencia política, sociología y derecho, y aunque no lo exprese, es un estudio de enfoque mixto ya que la información se evalúa cualitativa y cuantitativamente, considerándose como método el analítico, estructurado en líneas de investigación complementarias expuestas por capítulos. Como técnica se emplea el análisis documental de fuentes primarias (normativas, sentencias, acuerdos, informes oficiales), revisión de literatura especializada y entrevistas con expertos de los ámbitos judicial, académico y de fuerzas de seguridad. Análisis de información: Evaluación cualitativa y cuantitativa de datos estadísticos (INE, Ministerio del Interior) e informes de organismos internacionales.

En cuanto a los resultados del estudio, se confirma que los flujos migratorios irregulares son un fenómeno global y estructural que tiende a incrementarse, exigiendo normativas y estrategias operativas de ordenación; identifica al tráfico ilícito de migrantes como un negocio clave para grupos criminales polidelictivos; destaca que la inmigración irregular puede derivar en falta de integración, lo que facilita procesos de radicalización violenta y genera riesgos de exclusión o xenofobia en las sociedades de acogida y subraya la ineficacia del sistema de retornos en la Unión Europea y la necesidad de una gestión integrada de fronteras que equilibre la seguridad con el respeto a los derechos humanos.

Finalmente, el antecedente resulta fundamental para el estudio en vista que enfatiza que la falta de integración del migrante aumenta su vulnerabilidad, lo cual es el punto de partida para su análisis sobre cómo la inteligencia emocional puede actuar como factor de resiliencia en la construcción de la identidad del estudiante. Es vital subrayar que, mientras la tesis que sirve de antecedente se enfoca en el control estatal y la seguridad, su estudio complementa esta visión al analizar el espacio educativo como un contenedor emocional necesario para mitigar los efectos de la irregularidad y la "crisis de pertenencia" que el antecedente menciona como factor de tensión social.

De igual modo Amorós-Sánchez (2024) a través de su estudio "La evolución de la sociedad lorquina en materia de migraciones (2010-2022)", investigación desarrollada en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Católica de Murcia, programa de Doctorado en Ciencias Sociales, con el propósito de "Analizar la transformación sociodemográfica y los procesos de integración en una localidad receptora (Lorca, España)", durante un periodo de doce años. El estudio busca comprender cómo evolucionan las actitudes de la sociedad de acogida y los niveles de inclusión de la población migrante en ámbitos clave como la educación, el mercado laboral y la cohesión social.

En cuanto a lo metodológico, el estudio se enmarcá en un enfoque mixto (cuali-cuantitativo), empleando como técnica de recolección de información, la revisión documental exhaustiva, análisis de censos y estadísticas oficiales; entrevistas semiestructuradas a actores sociales de la sociedad civil y administración pública. La información se analizó a través de la técnica de la triangulación de datos estadísticos con análisis de contenido cualitativo para identificar patrones de segregación, integración y percepción social.

De este estudio resultó que, la integración no es un proceso lineal, sino que depende de la estabilidad de las políticas públicas y de la percepción de "seguridad" de la sociedad receptora; se identificó que el sector educativo es el escenario donde más tempranamente se manifiestan las barreras de exclusión, pero también donde se gestan las mayores oportunidades de cohesión y Resalta la importancia de la "identidad de lugar" y cómo el arraigo se ve condicionado por el acceso a derechos básicos y el reconocimiento social.

En cuanto a la vinculación, el presente antecedente subraya que la escuela es el epicentro de la evolución social del migrante. Esto sirve para justificar por qué su estudio se centra en el ámbito educativo como el espacio donde se construyen las identidades fronterizas; de igual modo, analizado cómo la sociedad receptora (Lorca) influye en el migrante, la investigadora puede complementar esta visión analizando cómo la inteligencia emocional del estudiante es el recurso interno que le permite lidiar con esas actitudes de la sociedad receptora en la frontera colombo-venezolana.

Por otra parte, Sánchez-Rincón (2026) en su artículo intitulado "Percepciones emocionales experimentadas por los estudiantes migrantes venezolanos durante su vinculación al sistema educativo colombiano", publicado en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades de la Asunción, Paraguay, que tuvo por propósito "Comprender las experiencias emocionales de los estudiantes migrantes venezolanos al integrarse en las instituciones educativas de Colombia". El estudio busca visibilizar los

sentimientos de desarraigo, miedo y esperanza que permean el proceso de adaptación escolar, con el fin de proponer estrategias que favorezcan una acogida más humana y empática.

Entre tanto, la metodología del estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método fenomenológico, centrado en captar la esencia de la experiencia vivida. Como técnica de recolección de la información, se llevó a cabo a través de la entrevista semiestructurada y grupos focales realizados con estudiantes migrantes. Para el análisis de la información se procedió con el análisis de contenido y categorización de los relatos para extraer las unidades de significado que describen el fenómeno emocional.

En cuanto a los resultados, se identificaron emociones ambivalentes: por un lado, el temor al rechazo y la tristeza por el abandono del hogar; por otro, la gratitud y la expectativa de un futuro mejor. Asimismo, la investigación reveló que la vinculación no es solo administrativa, sino profundamente afectiva; si el estudiante no se siente emocionalmente seguro, su proceso de aprendizaje se bloquea. El estudio destacó la importancia de la resiliencia y el papel del docente como un agente de apoyo emocional crucial para la transición identitaria del menor.

Finalmente, la investigación guarda relación con el presente estudio en cuanto a lo metodológico, ya que al utilizar la fenomenología para explorar percepciones emocionales en el mismo contexto (Colombia-Venezuela), este estudio valida su propia ruta, sirviendo como un referente de éxito para la aplicación de entrevistas en esta población. Por otra parte, mientras que el investigador se enfoca en las percepciones emocionales generales, la investigadora del presente estudio da un paso más allá al vincular estas emociones con la Construcción de Identidades. Este antecedente le permite decir: Si ya sabemos qué sienten los estudiantes (según Sánchez Rincón), ahora se investigó cómo esos sentimientos moldean quiénes son ellos en la frontera.

Antecedentes Nacionales:

En cuanto a los antecedentes nacionales se debe mencionar el trabajo realizado por: García, (2023) Inclusión y equidad con atención en fronteras y migrantes, (Tesis Doctoral). División de Investigaciones Sociopolíticas y Asuntos Socioeconómicas. Bogotá. La investigación consiste en reflexionar sobre la inclusión y la equidad de estudiantes de condición migrante; en tal sentido se asume lo que es las políticas de estado para garantizar una educación de calidad acorde a las características que envuelve la situación fronteriza con respecto a los migrantes, que van en busca de mejores condiciones de vida y de esa manera buscan concretar el proyecto de vida de cada quien.

La metodología empleada es de tipo mixta que donde se manejan datos cuantitativos con datos cualitativos que conducen a tener claro que es necesario considerar las diversas situaciones que se presenta en la frontera; es así que se logró obtener como resultado que las instituciones educativas ideen campañas que puedan servir de base para una educación fronteriza acorde con las exigencias de la sociedad actual. Es importante mencionar que se llegó a la conclusión que la inclusión y la equidad son esenciales en el manejo de los estudiantes migrantes para que se incorporen en la educación sin ningún tipo de obstáculo.

Así mismo, conviene señalar que se asume lo que es las bases de los constructos teóricos que se pretenden alcanzar en la investigación que se está mostrando, es así que los resultados de la investigación tratada se convierten en base esencial para la presente investigación teniendo en cuenta que es necesario afianzarse sobre lo que sucede en la frontera para reconocer su incidencia en las emociones y en las identidades de los migrantes, dando paso con ello a nuevos modos de ver la frontera desde una concepción amplia y flexible.

De igual modo, Cuadrado (2024) con su estudio “Educación emocional como una herramienta para mejorar el proceso educativo en Colombia: una revisión documental”, donde se deja ver la utilización de la educación emocional y se requiere un conjunto de acciones que van convertirse en recursos y medios para que los docentes puedan llevar el conocimiento de una manera efectiva; razón que permite definir el camino a seguir en los procesos educativos desde las implicaciones de la parte emocional la cual se encuentra intrínseca en la personalidad de cada quien.

La metodología empleada en el desarrollo de la investigación se logró observar a través de una revisión sistemática y trajo como resultado que al hacer el compendio de la información los estudiosos, intelectuales y autores dejan ver que la inclusión de las emociones es fundamental para los procesos de enseñanza; aspectos que se logran concluir en que la inteligencia emocional es fundamental en los procesos de enseñanza, es por ello que se constituyen las bases de la presente construcción teórica. Para finalizar conviene tener presente que de acuerdo a lo señalado se establecen las bases de la investigación que se vienen presentando tanto dentro de la parte teórica como de la metodología donde se logran ver aportes significativos que responden a lo que la intencionalidad de los fundamentos centrados en lo que es las emociones y la parte de la identidad de los estudiantes migrantes.

Finalmente, Bautista-Sierra, et. al. (2025) a través de su estudio “Imaginaris de la migración en básica primaria” presentado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con el propósito de “Deconstruir y analizar los imaginarios sociales que poseen los niños de educación básica primaria sobre el fenómeno migratorio”. El estudio busca comprender cómo estas representaciones mentales influyen en la convivencia escolar y en la percepción del otro (el migrante), con el fin de promover una educación más inclusiva y humana desde las etapas iniciales del desarrollo.

En lo que corresponde a la metodología, el estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método hermenéutico, orientado a la interpretación

de los significados que los niños asignan a la migración. Como técnica de recolección de información se tuvo, principalmente, el análisis de producciones simbólicas (dibujos, relatos orales y dinámicas grupales) que permitieron aflorar el pensamiento subyacente de los infantes. La información se analizó empleando la Triangulación de fuentes y análisis de contenido temático para identificar las categorías recurrentes en los imaginarios infantiles (miedo, esperanza, pérdida, hermandad).

En cuanto a los resultados, se evidenció que los niños no son ajenos a la complejidad migratoria; sus imaginarios están fuertemente influenciados por el discurso de los adultos y los medios, pero también por su propia sensibilidad. Asimismo, los imaginarios suelen oscilar entre la solidaridad empática y la reproducción de prejuicios o estereotipos de exclusión. Y el estudio concluyó que es urgente intervenir pedagógicamente sobre estos imaginarios para evitar que se solidifiquen como barreras de rechazo en el futuro.

En conclusión, el antecedente se vincula con el presente estudio en vista que la identidad no se construye en el vacío, sino en relación con el imaginario que el entorno tiene sobre uno mismo. Este estudio le permite explicar cómo el estudiante migrante negocia su identidad frente a las representaciones que sus compañeros y docentes tienen de él. De igual modo, se destaca que trabajar sobre los imaginarios es, en esencia, un ejercicio de alfabetización emocional, donde se puede conectar este hallazgo con su propuesta, argumentando que la inteligencia emocional es la herramienta para transformar imaginarios negativos en puentes de empatía. Y en el provenir de investigadoras asociadas al Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (UPEL-IPRGR), este antecedente otorgó a su tesis una pertinencia territorial y una coherencia institucional directa, fortaleciendo el cuerpo de conocimientos producidos desde y para la frontera.

Antecedentes Regionales:

En el presente apartado se tiene el trabajo de Villamizar, (2021) Constructo Teórico Sobre La Dinámica Migratoria Colombo - venezolana Para El Fortalecimiento De Los Procesos Educativos Desarrollados En La Zona De Frontera. (Tesis Doctoral) Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. La intención de la investigación se enmarcó en definir teorías que van en función de lo que es la dinámica migratoria; eso conlleva a que se le puedan brindar recursos a los docentes para fortalecer los procesos de enseñanza.

Mencionados elementos son el resultado de un trabajo investigativo centrado en la investigación cualitativa en el paradigma interpretativo a través del método etnometodológico que se concretan en acciones que permiten tratar a la población migratoria; es evidente que mencionada investigación trajo consigo un cúmulo de conocimientos centrados en lo que es los procesos educativos y sin duda alguna estos vienen a brindar aportes significativos para el desarrollo de la presente investigación. Puesto que, son aportes que van a enriquecer lo que es la diversidad de elementos que se presentan en el eje fronterizo.

Desde esa mirada es pertinente asumir el trabajo realizado por: Gelves, (2024) Imaginarios De Paz Desde Los Actores Educativos De Las Instituciones Universitarias Fronterizas. (Tesis Doctoral) Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural —Gervasio Rubio. La intención del presente trabajo se enmarca en reflexionar sobre los imaginarios de paz y estos se relacionan con los entes fronterizos; de hecho, se logra develar un conjunto de acciones enfocadas en todo lo que puede llegar a afectar la identidad de los estudiantes que están en las instituciones de los ejes fronterizos donde convergen en gran medida la multiculturalidad.

La metodología se enfoca en el paradigma interpretativo a través de lo que es la fenomenología; es así que se logran definir acciones que van en función a lo que es el

acontecer de la frontera; es así, que se deja evidenciar que desde esa postura se concretan acciones para lograr entender lo que es las bases de los constructos teóricos; de tal manera se llegó a la reflexión del impacto de los imaginarios sociales en los procesos de paz que va desde lo que es el acontecer en la frontera.

Así mismo, se presenta el trabajo realizado por Rodríguez, (2024) Constructo Teórico Sobre la Inteligencia Emocional Y Estrés Laboral Desde La Perspectiva De Los Docentes. (Tesis Doctoral) Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio – Universidad Pedagógica Experimental Libertador. La intención se enmarcó en una reflexión sobre la inteligencia emocional y el estrés laboral que es fundamental tener en cuenta en el desenvolvimiento de los docentes y más los que laboran en áreas de frontera es por ello que se constituyen las bases teóricas de la investigación enfocadas en la realidad que se presenta en las aulas de clase.

Desde esa postura se deja entrever la metodología empleada que encuadro en una investigación cualitativa apoyada en lo que es el paradigma interpretativo a través de la fenomenología y lo cual trajo como resultado que el estrés laboral es pertinente controlarlo; puesto que, allí hace énfasis los factores sociales, económicos, políticos, entre otros que se convierte en fuente esencial que define el actuar de los individuos; es por ello que se plantea como conclusión que la inteligencia emocional se debe formar y adecuar a los contextos con la finalidad que se logre alcanzar un equilibrio emocional para que se puedan constituir nuevas bases del conocimiento que serán las que definen la construcción teórica.

Desde esa mirada se deja ver que los antecedentes se convierten en las bases de la presente investigación a lo cual se une lo concerniente a las bases teóricas y a los fundamentos metodológicos que se asumen en la presente investigación para llegar a generar los constructos teóricos; es así que se logran definir acciones y actividades que van en relación a lo que un conjunto de conocimientos que van en función de lo que es la presente investigación.

Fundamentos Teóricos

En cuanto a los fundamentos teóricos, es preciso indicar que se asume un cúmulo de elementos teóricos que con fundamentales para el abordaje de la investigación dejando ver lo ontológico, lo epistemológico y lo gnoseológico eso conlleva a definir algunos aspectos que se deben considerar desde el plano teórico en el desarrollo de la investigación, es así que se constituyen las bases de la presente investigación y lo cual se deja ver en los párrafos subsiguientes:

Breve reseña histórica de la migración fronteriza con énfasis en la educación

La frontera colombo-venezolana ha sido un espacio de intercambio cultural y económico desde el siglo XIX, marcado por tratados como el de Michelena-Pombo (1833, citado en Ochoa, 2021) y López de Mesa-Gil Borges (1941, citado en Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2025), que definieron sus límites territoriales, pero no lograron integrar las dinámicas sociales de sus habitantes. Durante el boom petrolero venezolano de los 70's, miles de colombianos migraron hacia Venezuela en busca de mejores oportunidades laborales, estableciendo redes transfronterizas que incluían el acceso a escuelas venezolanas para sus hijos.

En los años 2000, las Misiones educativas del gobierno venezolano, como Robinson y Ribas, beneficiaron incluso a varias comunidades colombianas, aunque este esfuerzo se vio opacado por prácticas fraudulentas en la expedición de documentos de identidad. No obstante, la crisis venezolana posterior revirtió el flujo migratorio: entre 2015 y 2020, el cierre de pasos formales obligó a estudiantes venezolanos a cruzar por trochas controladas por grupos armados para asistir a escuelas colombianas, como el Centro Educativo Indígena Número 6 en Paraguachón, donde el 40% de los alumnos son migrantes (BBC, 2023).

La historia de la migración fronteriza entre Colombia y Venezuela es un relato de interdependencia y fluctuación. Desde la época colonial, las poblaciones de ambos lados han mantenido lazos familiares, comerciales y culturales que trascienden las demarcaciones políticas. El geógrafo Olivier Dollfus (1992, citado en Álvarez, 2004) describió esta región como un "espacio de flujos", donde la movilidad humana ha sido una constante histórica, moldeando identidades híbridas que desafían las nociones tradicionales de nacionalidad.

En el ámbito educativo, la frontera ha sido testigo de iniciativas binacionales que, aunque intermitentes, sentaron precedentes importantes. El Convenio Andrés Bello, firmado en 1970, buscó facilitar la homologación de estudios y títulos entre países andinos, beneficiando particularmente a estudiantes migrantes en zonas limítrofes. Sin embargo, la implementación de este acuerdo ha sido irregular, sujeta a vaivenes políticos y burocráticos que han limitado su efectividad a largo plazo.

La década de 1980 marcó un punto de inflexión en las dinámicas migratorias y educativas de la región. La crisis económica venezolana, conocida como el "Viernes Negro" de 1983, inició un lento pero constante deterioro del sistema educativo venezolano, otrora considerado uno de los más robustos de América Latina. Este declive coincidió con el recrudecimiento del conflicto armado en Colombia, generando un flujo bidireccional de migrantes forzados que buscaban seguridad y oportunidades educativas en el país vecino. (Rodríguez, 2010).

El inicio del siglo XXI trajo consigo nuevos desafíos y oportunidades para la educación fronteriza. La implementación de programas como las "Escuelas Bolivarianas" en Venezuela y "Escuela Nueva" en Colombia representaron intentos de adaptar los modelos educativos a las realidades locales, incluyendo la atención a poblaciones migrantes. No obstante, la polarización política entre ambos países a partir de 2002 dificultó la coordinación de políticas educativas transfronterizas, dejando a muchos estudiantes en un limbo administrativo (CEAL, 2025).

La crisis migratoria venezolana, que se intensificó a partir de 2015, ha puesto a prueba la capacidad de respuesta del sistema educativo colombiano en las zonas fronterizas. Según datos de R4V (2024), el número de estudiantes venezolanos matriculados en escuelas colombianas pasó de aproximadamente 34,000 en 2018 a más de 460,000 en 2023. Este aumento exponencial ha generado desafíos logísticos, pedagógicos y socioemocionales sin precedentes, exigiendo una reinención de las prácticas educativas en contextos de alta movilidad humana.

Un aspecto poco explorado en la historiografía de la educación fronteriza es el papel de las comunidades indígenas transfronterizas, como los Wayúu en La Guajira. Estas poblaciones han mantenido sistemas educativos propios que desafían las lógicas estatales, preservando conocimientos ancestrales y adaptándose simultáneamente a los currículos nacionales de ambos países. Su experiencia ofrece lecciones valiosas sobre resiliencia educativa en contextos de movilidad constante.

La evolución de las tecnologías de la información y comunicación ha introducido nuevas dimensiones en la educación fronteriza. Desde principios de la década de 2010, iniciativas de educación virtual y a distancia han permitido a estudiantes migrantes mantener cierta continuidad en sus estudios, incluso en periodos de cierre fronterizo. Sin embargo, la brecha digital persistente en zonas rurales fronterizas ha limitado el alcance de estas soluciones, evidenciando la necesidad de políticas integrales que aborden tanto la infraestructura tecnológica como la pedagógica.

El periodo 2020-2023, marcado por la pandemia de COVID-19, ha exacerbado las vulnerabilidades preexistentes en la educación fronteriza, pero también ha catalizado innovaciones prometedoras. La implementación forzosa de modelos de aprendizaje híbridos ha acelerado la adopción de herramientas digitales y ha fomentado una mayor flexibilidad en los procesos de matrícula y evaluación. Estas adaptaciones, nacidas de la necesidad, podrían sentar las bases para un sistema educativo fronterizo más inclusivo y resiliente en el futuro. (Rodríguez & Figuera, 2022).

Identidades de los estudiantes migrantes en la frontera colombo venezolana

La identidad migratoria es un fenómeno complicado y en constante cambio que se crea en la unión de dos realidades: el lugar de origen y el de recepción. No se trata de una esencia fija, sino de un proceso variable en el que la persona se posiciona en un espacio intermedio. Se distingue por un sentido de pertenencia compartido; el migrante ya no se siente completamente parte de su país natal, pero tampoco es considerado un local total en su nuevo hogar, lo cual da lugar a una identidad transnacional única que desafía las fronteras geográficas convencionales. Según el portal amamigrar (2022) la identidad migratoria” es el fruto de la interacción social entre la sociedad de origen y la de acogida, podemos establecer que el final esta identidad depende tanto de la sociedad como de individuo porque no es un proceso estático, sino por el contrario está en cambio permanente” (s/n)

El proceso de migrar implica una pérdida considerable de redes de apoyo, estatus y familiaridad, lo que a menudo se denomina duelo migratorio. Este sentimiento de añoranza y pérdida impacta profundamente la autopercepción del individuo, obligándolo a reconstruirse emocionalmente mientras se adapta a un entorno nuevo. Es un proceso de desaprendizaje y aprendizaje continuo que influye en la salud mental y la autoestima frente a lo desconocido. Al respecto Guerrero y Moreno (2024) agregan que “el acto de salida del país de origen, así como el inicio de una nueva vida en un país extranjero, muchas veces desconocido y ajeno culturalmente, suele implicar profundas transformaciones para aquellos que efectúan dicha travesía” (p. 249).

Durante su proceso de migración, los individuos se enfrentan a múltiples retos que influyen en su autoimagen y en su integración en nuevas comunidades. La adaptación a culturas, idiomas y tradiciones diferentes puede provocar una sensación de alejamiento de sus orígenes, a la vez que les otorga la oportunidad de forjar una identidad mixta. Este fenómeno puede ampliar su perspectiva sobre el mundo, pero asimismo puede dar

lugar a conflictos internos en relación con su sentido de pertenencia. Guerrero y Moreno (ob. cit.) resaltan que

Pese a existir esfuerzos por integrarse a la nueva sociedad de acogida, muchos migrantes también hacen esfuerzos por preservar sus rasgos culturales de origen, en un intento de conservar su identidad frente a la magnitud de los cambios que enfrentan. En este sentido, al combinarse ambos procesos, se generan situaciones donde las personas migrantes mezclan elementos culturales tanto de su país de origen, como del destino; generando identidades culturales híbridas. (p. 250)

Ahora bien, el intercambio cultural y social que se ha presentado en la frontera cada día conduce más a la reflexión; en los últimos tiempos mencionado escenario se ha enfrentado a situaciones complejas a causa de la masiva llegada de migrantes a la frontera y es por ello que se hace pertinente dar una mirada a las identidades que presentan los estudiantes en las zonas de frontera; por tanto, es significativo tener en consideración lo planteado por Berger y Luckmann, (1966) que la identidad se considera un constructo social, dinámico y multifacético que muestra el camino para una formación acorde con las exigencias de la sociedad.

De hecho, en la actualidad existen aportes teóricos con énfasis en las identidades transnacionales que según Portes et al, (2005) es necesario conocer la diversidad de elementos que envuelve la identidad, teniendo que su presente que los estudiantes que han llegado al eje fronterizo y en los diversos contextos donde se han ubicado se han enfrentado a desafíos de marcada relevancia como lo es enfrentar discriminación, xenofobia e incluso abuso y acoso; razón que conlleva a tener presente que los estudiantes pueden enfrentar prejuicios o en su defecto generar sentimientos de exclusión; Razón que conlleva a una reflexión bastante acuciosa sobre las identidades de los estudiantes migrantes.

Es importante asumir el papel de la institución educativa en la forma y manera de fortalecer la identidad de los estudiantes migrantes que en ocasiones no es nada fácil de tratar; puesto que, la configuración del actuar y desenvolverse en lugares que son desconocidos, deja marcada la identidad de los estudiantes; teniendo presente que se debe estar claro que las identidades de los estudiantes migrantes inciden en las

dinámicas que se viven en las zonas de frontera; más cuando la complejidad social se apodera de espacios donde es pertinente conocer su forma de ser y de actuar; es así que se constituyen las bases de una educación donde es necesario asumir las identidades de los estudiantes migrantes para reconocer que se debe tener en cuenta la herencia cultural, las experiencias migratorias y el contexto social; desde es posición se logra evidenciar la importancia de la identidad que poseen los migrantes; los cuales en ocasiones son esencial para comprender la dinámica socioeducativa de las instituciones.

La migración en la frontera colombo-venezolana

La migración en la frontera entre Colombia y Venezuela ha adquirido una relevancia considerable en los últimos años, principalmente a causa de las crisis económicas, políticas y sociales que enfrenta Venezuela. Muchas personas han encontrado en Colombia un lugar para buscar mejores condiciones de vida, acceso a servicios básicos y oportunidades laborales. Este flujo masivo de migrantes ha alterado los paisajes sociales y económicos de la región, creando tanto desafíos como oportunidades para ambos países. Bermudez et al. (2020) indican que en la actualidad “Colombia enfrenta un movimiento migratorio sin precedentes, considerado por los expertos como excepcional en el mundo, fenómeno generado principalmente, por la aguda crisis económica, política y social que atraviesa Venezuela en la última década” (p. 88).

Desde un enfoque social, la llegada de migrantes venezolanos ha tenido un impacto significativo en las comunidades fronterizas. En numerosas ocasiones, se han formado barrios informales y asentamientos en áreas urbanas y rurales para albergar a quienes cruzan la frontera. Esta situación ha incrementado la demanda de recursos, como atención médica, educación y alimentación, ejerciendo presión sobre los servicios públicos disponibles. Asimismo, la convivencia entre las comunidades locales y los migrantes ha originado tanto colaboraciones como tensiones, dependiendo del contexto y las condiciones de integración. Para Paz et al. (2021).

Este fenómeno migratorio ha retado la capacidad de respuesta de los gobiernos nacionales debido a la presión que ejerce la población de migrantes venezolanos sobre los aparatos productivos, los mercados laborales, los sistemas sanitarios y la seguridad ciudadana de los países. Pero el reto es aún mayor para las regiones fronterizas debido a los rezagos estructurales de desarrollo y la baja capacidad administrativa de las autoridades locales. (p. 74).

Desde el punto de vista político, la migración en la frontera entre Colombia y Venezuela ha representado un tema sensible para ambas naciones. Colombia ha puesto en marcha programas de ayuda humanitaria y de regularización para los migrantes, aunque ha encontrado dificultades en la administración de significativos volúmenes de migración. Por otro lado, Venezuela ha mostrado una actitud ambigua, en ocasiones intentando restringir la entrada de migrantes y en otras buscando asistencia internacional.

Es de destacar que, la migración contemporánea en esta zona se caracteriza por su precariedad y riesgos. Diariamente, niños como Marcelo Jesús Gouriyú (13 años) caminan dos horas bajo amenazas de violencia para acceder a educación, mientras sus padres enfrentan el dilema de priorizar su seguridad o su formación. Según Uzcátegui (2023), este fenómeno refleja décadas de abandono estatal y políticas migratorias fragmentadas, donde el contrabando y la explotación laboral coexisten con la solidaridad comunitaria.

La complejidad de la migración en la frontera colombo-venezolana se manifiesta en múltiples dimensiones que van más allá de los números y estadísticas. Un aspecto crucial es su carácter pendular. Muchas familias mantienen vínculos en ambos lados de la frontera, cruzando regularmente para trabajar, estudiar o acceder a servicios. Los niños y jóvenes que crecen en este contexto desarrollan identidades híbridas, capaces de adaptarse a múltiples contextos culturales, pero también vulnerables a sentimientos de desarraigo y marginación.

La feminización de la migración es otro fenómeno significativo en la frontera colombo-venezolana. Según un estudio del Observatorio de Venezuela de la Universidad del Rosario (2024), el 60% de los migrantes venezolanos en Colombia son mujeres, muchas de ellas madres solteras o cabezas de familia. Esta realidad tiene implicaciones profundas en la dinámica familiar y educativa, ya que a menudo son las mujeres quienes asumen la responsabilidad principal de la educación y el cuidado de los niños en contextos de alta precariedad.

La economía informal juega un papel central en la supervivencia de los migrantes fronterizos. El comercio ambulante, el trabajo doméstico y la agricultura de subsistencia se convierten en estrategias de resiliencia para familias que no pueden acceder al mercado laboral formal. Sin embargo, esta informalidad también expone a los migrantes, especialmente a los niños, a riesgos de explotación y abuso.

El impacto ambiental de la migración masiva en ecosistemas fronterizos frágiles es un aspecto poco discutido pero crucial. La presión sobre recursos hídricos, la deforestación para asentamientos informales y la contaminación asociada a la minería ilegal son problemas que se han exacerbado con el aumento de la población migrante. Estas dinámicas afectan la calidad de vida de las comunidades locales y migrantes, pero al mismo tiempo, también comprometen la sostenibilidad a largo plazo de la región fronteriza.

La salud mental de los migrantes, especialmente de los niños y adolescentes, emerge como una preocupación crítica, pero a menudo desatendida. El estrés crónico asociado a la inseguridad, la separación familiar y la discriminación puede tener efectos duraderos en el desarrollo cognitivo y emocional. Un estudio realizado por Miquilena & Zuleta (2021) encontró la presencia de una sintomatología disfórica leve, lo que sugiere que los individuos evaluados experimentan fluctuaciones en su estado de ánimo, caracterizadas por episodios transitorios de tristeza, desánimo y una visión pesimista de la vida.

La tecnología está redefiniendo las experiencias migratorias en la frontera. El uso de redes sociales y aplicaciones de mensajería facilita la comunicación transnacional y la organización de redes de apoyo, a su vez, influye en las decisiones migratorias y las estrategias de integración. Por ejemplo, grupos de WhatsApp se han convertido en fuentes cruciales de información sobre oportunidades laborales, servicios de salud y procesos de regularización migratoria. Sin embargo, la desinformación y los rumores que circulan en estas plataformas también pueden aumentar la vulnerabilidad de los migrantes.

Implicaciones de la migración en la frontera y su relación con la educación

La migración en la frontera es un fenómeno complejo que tiene importantes efectos sociales, económicos y culturales en las comunidades que acogen a los migrantes, así como en los propios migrantes. La llegada de personas que buscan mejorar sus condiciones de vida puede ocasionar retos relacionados con la integración, los recursos y los servicios públicos, especialmente en áreas como la educación. Al respecto Carvajal et al. (2025) indican que “la migración no solo conlleva implicaciones socioeconómicas y culturales, sino también educativas, que impactan significativamente en las comunidades receptoras; tanto en la población adulta como en niños, niñas y adolescentes” (p. 270). tal es el caso que, las comunidades fronterizas frecuentemente enfrentan una carga adicional para adaptar sus sistemas educativos a las necesidades de una población diversa y en constante cambio, lo que demanda la implementación de políticas inclusivas y la disponibilidad de recursos adecuados.

En el ámbito educativo, la migración puede afectar tanto a los estudiantes migrantes como a las instituciones educativas. Los niños y jóvenes en proceso de migración a menudo se encuentran con obstáculos lingüísticos, culturales y socioeconómicos que dificultan su integración en las aulas. La falta de conocimientos previos del idioma del país receptor, junto con la adaptación a nuevas normas y expectativas escolares, puede impactar negativamente en su rendimiento académico y

en su bienestar emocional. Por esta razón, es fundamental desarrollar programas de apoyo específicos que promuevan su inclusión y garanticen su derecho a recibir una educación de calidad.

Es importante resaltar que, el cruce por trochas no solo expone a los estudiantes a riesgos físicos, sino que genera cargas emocionales invisibles. Por su parte, Pabón (2023) indica que un alarmante 28% de la población migrante está compuesta por niños, niñas y jóvenes, quienes enfrentan un profundo impacto socioemocional. Este choque se manifiesta en el ámbito educativo, donde los estudiantes migrantes experimentan alteraciones conductuales y una intensa frustración, que en casos graves puede desencadenar episodios depresivos con consecuencias devastadoras. La falta de atención a la salud mental de esta población estudiantil vulnerable genera serias implicaciones en la convivencia escolar, creando un ambiente de tensión y dificultando la integración y el desarrollo académico de estos jóvenes. Además, la falta de documentos limita su acceso a servicios psicológicos escolares, agravando problemas como el duelo migratorio o la adaptación cultural.

En aulas colombianas, la dinámica de la convivencia escolar se ve significativamente afectada por la interacción entre estudiantes venezolanos y colombianos. Dentro de este entorno institucional, se observa un aumento en las alteraciones personales y conductuales de los estudiantes migrantes, quienes cargan con un pesado lastre emocional derivado de sus experiencias migratorias. Esta carga se manifiesta externamente a través de actitudes de intolerancia y faltas de respeto, lo que a su vez repercute negativamente en su rendimiento académico y en el clima general del aula. La tensión generada por estas situaciones dificulta la creación de un ambiente de aprendizaje armonioso y propicio para el desarrollo integral de todos los estudiantes. (Pabón, 2023).

La discontinuidad educativa es uno de los desafíos más significativos que enfrentan los estudiantes migrantes. Muchos han experimentado interrupciones

prolongadas en su escolaridad debido a la crisis en Venezuela o al proceso migratorio mismo. Según la autora antes mencionada, un porcentaje considerable de la población migrante que llega a Colombia está compuesto por niños y jóvenes en edad escolar, lo que se traduce en que, por cada 100 migrantes, aproximadamente 28 buscan activamente la oportunidad de continuar sus estudios. Sin embargo, esta cifra no refleja la totalidad de la realidad, ya que existe un número igualmente significativo, pero no registrado, de niños y adolescentes que permanecen fuera del sistema educativo colombiano. Esta situación, especialmente visible en diversos espacios de la ciudad de Cúcuta, presenta un panorama desalentador que exige atención urgente y medidas efectivas para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes migrantes.

La xenofobia y la discriminación en el entorno escolar son realidades que muchos estudiantes migrantes deben enfrentar diariamente. Lamentablemente, según Sifontes (2024), estos ejemplos de discriminación y estigmatización son una realidad palpable en diversas regiones fronterizas. En La Guajira, por ejemplo, algunas niñas venezolanas son objeto de burlas y desprecio, siendo llamadas "placas blancas", una referencia directa a las matrículas de los vehículos del país vecino. Este término, cargado de connotaciones negativas, busca marcar una diferencia y generar exclusión.

De manera similar, en Cúcuta, se ha popularizado el término "venecas" para referirse a las menores venezolanas, un apelativo que, aunque pueda parecer inofensivo, contribuye a la creación de una identidad diferenciada y, en muchos casos, discriminatoria. Estas prácticas, arraigadas en el lenguaje cotidiano, revelan una preocupante tendencia a la xenofobia y la falta de empatía hacia la población migrante, especialmente hacia los niños y niñas, quienes son particularmente vulnerables a sus efectos. Estas experiencias no solo afectan el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también pueden llevar a la deserción escolar y al aislamiento social.

La sobrecarga en los sistemas educativos de las regiones fronterizas es evidente. Muchas escuelas operan más allá de su capacidad, con aulas superpobladas y recursos insuficientes. Esta situación no solo compromete la calidad de la educación para todos los estudiantes, sino que también aumenta el estrés y el agotamiento entre los docentes.

La falta de documentación legal sigue siendo un obstáculo mayor para la integración educativa de muchos niños migrantes. Aunque Colombia ha implementado políticas para facilitar la matrícula de estudiantes indocumentados, en la práctica, muchas familias siguen enfrentando barreras burocráticas. La imposibilidad de obtener certificados de estudios o diplomas reconocidos limita las oportunidades futuras de estos jóvenes, perpetuando ciclos de marginalización.

El trauma y el estrés crónico asociados con la experiencia migratoria tienen un impacto profundo en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Los psicólogos educativos han observado que muchos niños migrantes exhiben dificultades de concentración, problemas de memoria y comportamientos disruptivos en el aula. Sin embargo, la mayoría de las escuelas en zonas fronterizas carecen de personal especializado en salud mental o pedagogías trauma-informadas, dejando estas necesidades sin atender.

La nutrición y la seguridad alimentaria son factores críticos que afectan el rendimiento escolar de los estudiantes migrantes. Muchos niños llegan a la escuela sin haber desayunado y dependen de los programas de alimentación escolar como su principal fuente de nutrición diaria. Sin embargo, estos programas a menudo están sobrecargados y subfinanciados en las zonas fronterizas. La malnutrición crónica no solo impacta el desarrollo físico de los niños, sino que también afecta su capacidad cognitiva y su desempeño académico a largo plazo.

Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional (IE) es un término que ha sido cada vez más reconocido en los campos de la psicología y la ciencia en las últimas décadas, debido a su influencia en el bienestar mental, las relaciones con los demás y el rendimiento en el trabajo. Este concepto se refiere a la habilidad de identificar, comprender, manejar y expresar las propias emociones, así como de reconocer y responder adecuadamente a las emociones de las otras personas. A diferencia de la inteligencia cognitiva, que se enfoca en las habilidades intelectuales y el conocimiento académico, la inteligencia emocional pone énfasis en las competencias emocionales que impactan el comportamiento y las interacciones sociales. De acuerdo con Salovey y Mayer (1990) citados en Dueñas (2002) la IE es “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (p. 82).

Es importante señalar que la inteligencia emocional se relaciona de manera significativa con la salud mental y el equilibrio emocional. Las personas que poseen altos niveles de esta habilidad suelen mostrar mayor resiliencia ante el estrés, menor inclinación a sufrir trastornos como la ansiedad y la depresión, también una mayor satisfacción en sus relaciones personales. Asimismo, la capacidad para manejar emociones negativas, como la ira o la frustración, ayuda a mantener una condición mental más estable y positiva, lo que facilita una mejor adaptación a situaciones adversas. De acuerdo con Goleman (1995) la inteligencia emocional

Es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no por ello, menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p. 43)

En tal sentido, las emociones tienen un papel preponderante en la vida de las personas; desde el momento en que nacen, los seres humanos manifiestan emociones que cambian a medida que se desarrollan. Si bien las emociones son comunes a toda la humanidad, se exhiben de diversas formas según las situaciones. Es importante señalar

que todos los individuos poseen la habilidad de adquirir la Inteligencia Emocional IE, ajustándose al entorno y contexto en el que están inmersos.

Por su parte, el desarrollo de la inteligencia emocional requiere la adquisición de habilidades en diversas áreas: conciencia emocional, regulación emocional, motivación interna, empatía y habilidades sociales. La conciencia emocional consiste en reconocer y etiquetar las propias emociones, mientras que la regulación emocional se refiere a la capacidad de manejar esas emociones de manera adecuada. La empatía permite comprender las emociones de los demás, facilitando respuestas apropiadas y fortaleciendo las relaciones interpersonales. La integración de estas competencias es fundamental para lograr una vida emocional equilibrada y saludable. Goleman (2012), citado por Márquez (2023) asegura que existen cinco (5) principios relacionados con la IE, a saber:

El primero es el autoconocimiento emocional, referido al conocimiento de las propias emociones, el segundo es la autorregulación, que permite dominar las emociones y reflexionar sobre el comportamiento, en tercer lugar está la automotivación, que es la capacidad de motivarse a sí mismo para alcanzar metas, por otra parte, el cuarto principio es la empatía, que facilita el reconocimiento de las emociones en las demás personas, y por último, las habilidades sociales, que consiste en la capacidad de relacionarse con otras personas. (p. 1)

Estos principios establecen un esquema integral que incluye el autoconocimiento, la regulación de las emociones, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. La conexión entre estos elementos es esencial para cultivar una inteligencia emocional que favorezca el bienestar individual y promueva relaciones saludables. En síntesis, lo anterior describe un sistema integral donde el dominio del mundo privado es la condición necesaria para el éxito en la esfera pública, convirtiendo la inteligencia emocional en un puente que une la salud mental individual con la armonía colectiva.

En el contexto educativo y profesional, la inteligencia emocional se ha identificado como un elemento fundamental para alcanzar el éxito y la eficiencia. En las instituciones educativas, su promoción ayuda a fomentar la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos entre estudiantes y profesores. En las empresas, los trabajadores con alta inteligencia emocional tienden a exhibir mejores capacidades de liderazgo, un mayor

trabajo en equipo y una comunicación más eficaz, lo cual influye de manera positiva en la productividad y el ambiente laboral. Por este motivo, numerosas instituciones han implementado programas de formación en habilidades socioemocionales.

La inteligencia emocional en el entorno educativo se refiere a la capacidad de estudiantes, profesores, así como el personal directivo para reconocer, entender y manejar sus propias emociones, así como para identificar y responder de manera adecuada a las emociones de los demás. Rodríguez et al. (2025) indican que en el contexto educativo “es fundamental que los docentes posean altos niveles de autorregulación; de lo contrario, podrían manifestar impulsividad e impaciencia, incrementando el estrés estudiantil en su interacción diaria con niños y adolescentes, quienes tienen por modelo a los educadores” (p. 2). Esta habilidad es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje positivo, donde la empatía y la comunicación efectiva apoyen tanto la enseñanza como el aprendizaje. La inteligencia emocional influye no solo en el rendimiento académico, sino también en el bienestar emocional de toda la comunidad educativa.

En el contexto escolar, la inteligencia emocional ayuda a reducir conflictos y a promover relaciones interpersonales saludables. Los estudiantes que desarrollan esta habilidad son más capaces de manejar la frustración, la ansiedad y el estrés que pueden surgir durante las evaluaciones o ante desafíos académicos, de hecho, Herrera (2022) indica que “la inteligencia emocional (IE), constituye una herramienta de fortalecimiento para el desarrollo de capacidades en los estudiantes, en medio de los cambios constantes que se están suscitando en área académica producto de diferentes factores” (p. 277). Además, aprenden a expresar sus sentimientos de manera constructiva, lo que fomenta un ambiente escolar más armonioso y colaborativo. Para los docentes, contar con habilidades emocionales sólidas les permite responder con empatía a las necesidades de sus alumnos, creando así un espacio en el que cada persona se sienta valorada y comprendida.

Ahora bien, resulta interesante mencionar que la inteligencia emocional y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner están interrelacionadas, ya que ambas analizan distintas formas de entender y mejorar las capacidades humanas. La inteligencia emocional se define como la habilidad para identificar, comprender y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás. Esta capacidad es fundamental, ya que afecta el desarrollo y el uso efectivo de las diversas inteligencias múltiples. Ramírez (2016) indica que “Gardner plantea que las emociones, más que contenidos que se deban procesar o trabajar, son elementos que conforman los procesos cognitivos” (p. 13), entonces con esto se demuestra la relación directa entre ambas teorías y cómo estas contribuyen al entorno educativo

Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner propone que las personas tienen diferentes tipos de inteligencia, entre ellas se puede citar a las inteligencias interpersonal e intrapersonal. La inteligencia emocional se relaciona especialmente con las inteligencias intrapersonal e interpersonal, dado que ambas demandan la habilidad de conocerse a sí mismo y a los demás, gestionar emociones y establecer relaciones efectivas. Promover la inteligencia emocional puede reforzar estas inteligencias, ayudando a las personas a ser más conscientes de sus propios sentimientos y motivaciones, así como a entender mejor las emociones y necesidades de quienes los rodean. De esta manera, ambas perspectivas se complementan en la búsqueda de un desarrollo integral que reconozca las variadas formas en que las personas pueden aprender, interactuar y crecer.

Fundamentos epistémicos frente al proceso de migración

Teoría Humanista

La teoría humanista se enfoca en la relevancia de la experiencia personal y en la capacidad de cada individuo para crecer y alcanzar su máximo potencial. Esta perspectiva subraya la importancia de la percepción individual, la libertad de elección y

la búsqueda de un propósito en la vida. La teoría argumenta que las personas poseen una inclinación innata hacia el desarrollo personal y la autorrealización, siempre que las circunstancias sean adecuadas, ante esto Vargas (2016) indica que esta teoría “considera que la gente es capaz de hacer elecciones inteligentes, de ser responsable de sus acciones y realizar su potencial como personas autorrealizadas” (p. 16). La teoría humanista también cuestiona visiones deterministas, promoviendo la idea de que las personas son agentes activos en su propio proceso de desarrollo, capaces de tomar decisiones que orienten su vida hacia la autorrealización.

Desde una perspectiva humanista, la experiencia del individuo es crucial para entender su comportamiento y motivaciones. Se considera que cada persona tiene una percepción singular del mundo y que su bienestar psicológico depende de su capacidad para lograr coherencia entre sus valores, necesidades y acciones. Para Matanalla (2024), la teoría humanista “se centra en el individuo como un ser humano completo, con necesidades, emociones y aspiraciones únicas. Se enfoca en aspectos como el crecimiento personal, la autoactualización y el sentido de pertenencia” (p. 6). La perspectiva humanista también critica enfoques que reducen al ser humano a meras respuestas condicionadas, promoviendo en su lugar una visión del individuo como un ser integral, con capacidades creativas y potenciales que pueden ser desarrollados en un entorno propicio.

Al vincular la teoría humanista con el fenómeno migratorio, se puede concebir a los migrantes como individuos que buscan un entorno que favorezca su desarrollo personal y bienestar. Desde esta perspectiva, la migración se entiende no solo como un movimiento físico, sino como una búsqueda de condiciones que permitan a las personas vivir de acuerdo a sus valores y objetivos. La teoría humanista resaltaría la importancia de diseñar políticas y programas que consideren las experiencias de vida, las motivaciones internas y las habilidades de los migrantes, en lugar de enfocarse únicamente en aspectos económicos o de seguridad.

Finalmente, la migración, vista desde una perspectiva humanista, se considera un viaje de fortaleza en el cual el individuo pone a prueba todas sus habilidades creativas para transformarse. Así, la identidad migratoria se convierte en un proceso de ampliación del yo, en el que el sujeto, al sobrepasar la adversidad del desarraigo, fomenta una mayor autoconfianza y una comprensión más amplia de la condición humana, demostrando que la búsqueda de sentido y el desarrollo personal pueden prevalecer ante la ruptura del desplazamiento.

Teoría de la regulación emocional de James Gross

La teoría de la regulación emocional propuesta por James Gross se enfoca en entender cómo las personas afectan las emociones que sienten. Gross sugiere un modelo que clasifica las estrategias de regulación emocional en dos grupos principales: las estrategias antecedentes y las estrategias de respuesta. Las estrategias antecedentes, se utilizan antes de que la emoción se intensifique, con el fin de alterar su aparición, mientras que las estrategias de respuesta se aplican una vez que la emoción ya está presente, tratando de minimizar su impacto. Gross, citado en Vargas y Muñoz (2013) sostiene que la regulación emocional es “un proceso por medio del cual las personas ejercen una influencia sobre las emociones que experimentan, sobre cuando suceden y sobre cómo se experimentan y se expresan” (p. 227). Este enfoque subraya la importancia de la conciencia emocional y la elección consciente de métodos para manejar las respuestas emocionales, favoreciendo un mayor bienestar psicológico y adaptación a diversas circunstancias.

El proceso de regulación emocional, de acuerdo con Gross, incluye varias fases: atención, evaluación y respuesta. La atención se relaciona con cómo se enfoca la percepción en ciertos elementos de una situación; la evaluación implica interpretar y asignar significado a esa situación; y la respuesta abarca las expresiones faciales, fisiológicas y conductuales que manifiesta la persona como reacción a la emoción. La regulación puede intervenir en cualquiera de estas fases, permitiendo a las personas

aumentar o disminuir emociones según lo necesiten. La flexibilidad en la aplicación de estas estrategias es vital para enfrentar diferentes contextos y retos de manera adaptativa.

Por su parte, Gross y Thompson (2007), citados en Mestre y Guil (2012) “consideran que las emociones tienen muchas facetas; es decir, que son fenómenos que afectan a la totalidad mente cuerpo y que, por tanto, implican cambios en nuestra experiencia subjetiva” (p. 23), por ello es importante que la persona trabaje en la regulación y control de sus emociones, pues las mismas pueden influir en el desarrollo de diversas actividades por parte de las personas.

Al aplicar esta teoría en el ámbito de la migración, se puede comprender cómo las personas manejan y enfrentan las emociones asociadas con la separación, el cambio cultural, la incertidumbre y el estrés. La migración conlleva una serie de desafíos emocionales que requieren habilidades de regulación para preservar la salud mental y facilitar la adaptación. Además, en el contexto migratorio, la capacidad de aceptar y tolerar emociones difíciles, como la nostalgia, la ansiedad o el miedo, puede influir significativamente en la resiliencia del individuo. Asimismo, la regulación emocional puede afectar la manera en que los migrantes se relacionan con su entorno social, promoviendo interacciones más positivas y un sentido de pertenencia en la comunidad de destino.

Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

La Teoría del Aprendizaje Social, propuesta por Albert Bandura, argumenta que el comportamiento humano no se forma única y exclusivamente a partir de la experiencia directa, sino que, en gran medida, se desarrolla a través de la observación y la imitación de modelos. Al respecto Morris y Hunter (2013), citados en Villagómez et al. (2023), sostiene que esta teoría “representa un enfoque de aprendizaje que hace énfasis en la

capacidad de aprender por medio de la observación a diferencia de un modelo o de instrucciones, donde el aprendiz no cuenta con experiencia de primera mano” (p. 1289)

Manteniendo el orden de las ideas, vale agregar que esta perspectiva desafía el conductismo tradicional al incluir procesos cognitivos que median entre los estímulos y las respuestas, tales como la atención, la retención y la motivación. Según Bandura, los individuos pueden aprender nuevas conductas, actitudes y reacciones emocionales al observar a otras personas, lo que permite que se adquieran habilidades complejas sin necesidad de realizar un proceso de prueba y error.

El aprendizaje social también subraya cómo los modelos sociales influyen en la formación de la identidad y en la percepción del entorno. Las figuras de autoridad, los compañeros y los medios de comunicación sirven como modelos que orientan las acciones y creencias de las personas. Así, Triglia (2026) asegura que esta teoría “reconoce que no puede entenderse nuestro comportamiento si no tomamos en consideración los aspectos de nuestro entorno que nos están influyendo a modo de presiones externas” (s/n).

La interacción social y la observación continua permiten a los individuos internalizar normas, valores y comportamientos que posteriormente replican en diversos contextos. La teoría reconoce que el proceso de aprendizaje no es lineal ni automático, sino que está mediado por aspectos cognitivos y motivacionales que varían en función de las experiencias y el entorno de cada persona. En resumen, el aprendizaje social es un proceso dinámico que ocurre dentro de un contexto social y cultural, influyendo en la conducta y las actitudes de las personas a lo largo del tiempo.

En lo que respecta a la migración, la Teoría del Aprendizaje Social puede proporcionar una comprensión más profunda de cómo los migrantes ajustan sus comportamientos y actitudes en nuevos entornos. Los migrantes observan y aprenden de aquellos que ya residen en las comunidades receptoras, adoptando conductas que

consideran aceptables o beneficiosas socialmente. Además, los migrantes también pueden actuar como modelos para otros en sus comunidades de origen o en su nuevo destino, afectando las maneras en que se interpretan y enfrentan los procesos migratorios. La exposición a diversas culturas, normas y valores en los lugares de destino puede ser asimilada a través de la observación, permitiendo a los migrantes modificar sus comportamientos para integrarse de manera más efectiva en la nueva sociedad.

Teorías de enseñanza en la educación fronteriza

La gestión educativa en contextos de movilidad humana exige una transición desde modelos de asimilación hacia pedagogías de la coexistencia. En este escenario, la implementación de currículos que validen las identidades duales resulta imperativa para evitar el borramiento cultural del estudiante. Al integrar elementos como la música tradicional de ambas naciones, no solo se enseña contenido, sino que se otorga un lugar de dignidad al origen del alumno. Al respecto, resulta fundamental la perspectiva de la interculturalidad crítica, entendida como una herramienta que:

...no es solo el contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, con condiciones de igualdad; además, debe ser entendida como acción, tarea y proceso continuo de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos y valores (Walsh, 2009, p. 4).

Esta validación cultural debe caminar de la mano con el soporte emocional, pues el aula es a menudo el primer espacio de estabilidad tras el caos del tránsito migratorio. La propuesta de espacios de expresión segura no es un complemento al currículo, sino la base misma del aprendizaje, reconociendo que un cerebro bajo estrés postraumático tiene dificultades para los procesos cognitivos superiores. En palabras de Bisquerra (2003), la educación emocional debe ser concebida como:

...un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (p. 27).

Un caso ejemplar de esta praxis se observa en las instituciones educativas del departamento de Norte de Santander. Allí, el uso de proyectos de vida permite que el estudiante deje de ser un sujeto pasivo de la migración para convertirse en el narrador de su propia historia. A través de narrativas visuales y bitácoras de viaje, el joven migrante logra reconstruir su identidad, integrando su pasado en Venezuela con su presente en Colombia, transformando el trauma del desarraigo en una narrativa de resiliencia y proyección futura.

La adopción de la teoría del aprendizaje situado en el ámbito de la educación fronteriza permite trascender la visión del aula como un espacio aislado, para entenderla como un nodo dentro de una red social compleja. Desde esta óptica, el proceso cognitivo no ocurre de forma abstracta, sino que está intrínsecamente ligado a la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla. Para Lave y Wenger (1991), el aprendizaje es un proceso de participación social que se define como: "...una actividad situada, cuya característica central es un proceso que llamamos participación periférica legítima. Esto significa que el aprendizaje no es simplemente una condición para la práctica social, sino un aspecto integrante de la misma, independientemente de dónde ocurra" (p. 31).

En la frontera colombo-venezolana, esta "participación periférica legítima" adquiere una relevancia identitaria sustancial. Al involucrar a los estudiantes migrantes en comunidades de práctica que abordan desafíos locales, se les reconoce como sujetos con agencia y saberes previos, mitigando el sentimiento de exclusión. Esta metodología no solo fortalece el rendimiento académico, sino que actúa como un catalizador para la configuración de lo que se denomina ciudadanía transnacional. Al respecto, se enfatiza que: "el aprendizaje implica la construcción de identidades. En la medida en que el aprendizaje cambia quiénes somos y crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades, es un proceso de formación de identidad" (Wenger, 1998, p. 5).

Bajo este marco, los proyectos educativos en zonas de frontera deben diseñarse como laboratorios de resolución de problemas reales (como la integración comunitaria o

la gestión de recursos compartidos). Así, el estudiante migrante no solo adquiere conocimientos técnicos, sino que ejercita habilidades de liderazgo e inteligencia emocional, fundamentales para navegar y transformar su realidad binacional. El aula se convierte, entonces, en el espacio donde se ensaya la ciudadanía del futuro: una identidad que no se divide por límites geográficos, sino que se une a través de la práctica solidaria y el conocimiento compartido.

Asimismo, La implementación de la pedagogía crítica en las zonas de frontera no es una elección metodológica azarosa, sino una necesidad ética para contrarrestar la invisibilización del sujeto migrante. Inspirada en la praxis de Paulo Freire, esta perspectiva trasciende la educación bancaria para situar al estudiante como un arquitecto de su realidad. En este sentido, se reconoce que la educación debe ser un acto de libertad donde: "...la pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Solo ella es animada por una generosidad auténtica, humanista y no humanitarista" (Freire, como se citó en González, 2007, p. 11).

Bajo este marco, el aula fronteriza se transforma en un espacio de análisis estructural. El estudiante no solo relata su desplazamiento, sino que lo problematiza, convirtiendo su experiencia traumática en una conciencia ciudadana activa que cuestiona las políticas que lo marginan. No se trata solo de aprender contenidos, sino de aprender a leer el mundo desde la herida de la frontera. Esta transformación pedagógica se ve potenciada por la presencia del estudiante migrante, quien no debe ser visto como una carencia, sino como una potencia epistemológica. La diversidad que este aporta al sistema escolar colombiano constituye un capital cultural que redefine la construcción del saber.

Al respecto, se establece que: "la inclusión del estudiante migrante venezolano en las instituciones educativas colombianas se convierte en una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del intercambio de saberes,

costumbres y experiencias que dotan de nuevos significados al currículo" (Capacho, 2022, p. 45). Consecuentemente, este escenario obliga a una metamorfosis del rol docente, especialmente en el área de Ciencias Sociales. El profesor deja de ser un transmisor de fronteras geográficas para convertirse en un facilitador intercultural. La invitación de Capacho (2022) es profunda: el docente debe habitar la contemporaneidad de la movilidad humana, adaptando su práctica para que la inteligencia emocional y la identidad del otro no sean anexos, sino el eje central de una educación que responda a la complejidad de una sociedad en constante tránsito.

La teoría de los fondos de conocimiento (Moll et al., 1992) ofrece una perspectiva valiosa para la educación en contextos migratorios. Esta teoría propone que las familias y comunidades migrantes poseen recursos culturales y cognitivos significativos que pueden y deben ser incorporados en el proceso educativo. En la práctica, esto podría implicar la creación de currículos que valoren e incorporen los conocimientos y experiencias de las familias migrantes, transformando así la diversidad cultural de un desafío a un recurso pedagógico.

Fundamentos Legales

El proceso de investigación es complicado debido a los múltiples factores que abarca, además de que el investigador o el equipo debe cumplir con las leyes de un país específico. Por lo tanto, cada investigación debe cumplir con ciertos requisitos legales y normativos, permaneciendo dentro del marco jurídico del país donde se lleva a cabo. Esta conformidad garantiza la aprobación necesaria por parte del Estado, sin infringir la legislación vigente. A continuación, se presentan algunos artículos que proporcionan apoyo legal a esta investigación.

Colombia ha avanzado al garantizar matrículas inmediatas para migrantes independientemente de su estatus legal. Es importante señalar que dentro de mencionados aspectos se muestra la Constitución Política de Colombia de (1991), de la

cual se cita el artículo 24, el cual establece que “todo colombiano, con las limitaciones que establezca la ley, tiene derecho a circular libremente por el territorio nacional, a entrar y salir de él, y a permanecer y residenciarse en Colombia” (p. 17). Esto da a entender que toda persona nativa del país puede convertirse en migrante, es decir, moverse internamente o salir del mismo siempre que cumpla con las normas y la ley, pero a su vez, como persona colombiana tiene todo el derecho de regresar al país cuando así lo considere.

A su vez, se expone el Artículo 67, este indica que la “educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (p. 29). Por lo tanto, representa un inicio que resalta la educación como un derecho humano esencial y, por supuesto, la misma se aplica tanto para niños y jóvenes nativos, así como migrantes. También, se hace referencia al artículo 100 el cual establece que

Los extranjeros disfrutarán en Colombia de los mismos derechos civiles que se conceden a los colombianos. No obstante, la ley podrá, por razones de orden público, subordinar a condiciones especiales o negar el ejercicio de determinados derechos civiles a los extranjeros... Así mismo, los extranjeros gozarán, en el territorio de la República, de las garantías concedidas a los nacionales, salvo las limitaciones que establezcan la Constitución o la ley... Los derechos políticos se reservan a los nacionales, pero la ley podrá conceder a los extranjeros residentes en Colombia el derecho al voto en las elecciones y consultas populares de carácter municipal o distrital. (p. 37)

Este artículo resulta muy interesante, así como pertinente, pues hace referencia implícitamente a los inmigrantes que ingresan al país. En este caso tácitamente se indica que los extranjeros van a disfrutar de los mismos derechos de los colombianos nativos con ciertas limitaciones o restricciones que establece la misma ley. Esto resulta provechoso para los niños y jóvenes de otras nacionalidades que ingresan al país en condición de migrantes porque quiere decir que pueden gozar del derecho a la educación y formar parte del sistema educativo colombiano.

Por último, se cita el artículo 337, el cual entre otras cosas indica que “la Ley podrá establecer para las zonas de frontera, terrestres y marítimas, normas especiales en materias económicas y sociales tendientes a promover su desarrollo.” (p. 126). Esto resulta fundamental para el desarrollo de las zonas fronterizas del país, también es un indicativo que el Estado colombiano posee un interés en promover el desarrollo de las regiones de fronteras, atendiendo a las poblaciones de colombianos y extranjeros que en ellas se radican.

Seguidamente, se hace referencia a la Ley 2136 del año 2021, por medio de la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la política integral migratoria del estado colombiano - PIM, y se dictan otras disposiciones. De esta ley en principio se cita el artículo 2 el cual tiene que ver con los objetivos de la política integral migratoria colombiana, este artículo entre otras cosas indica lo siguiente

1. Propender por una migración segura, ordenada y regular.
2. Promover la integración socioeconómica, cultural, el desarrollo sostenible, la prosperidad. así como la integración científica, tecnológica y de innovación, a través de los aportes de los migrantes.
3. Articular la PIM con la agenda de las entidades del orden nacional, departamental y municipal.
7. Desarrollar propuestas que permitan ampliar o mejorar la oferta de servicios del Estado para colombianos en el exterior y retornados.
9. Desarrollar estrategias para la protección de los derechos humanos de los migrantes.
10. Promover acciones para la protección de las mujeres migrantes y personas en situación de vulnerabilidad. (s/n)

Esta ley es de suma importancia porque está estructurada exclusivamente a tratar, regular y normar el proceso migratorio en el país. El artículo que se ha citado, establece diversos objetivos relacionados con la protección de la población migrante, pero a su vez demuestra el interés del estado colombiano por implementar una política pública migratoria que garantice el cumplimiento de las leyes del país pero que a la vez salvaguarde la seguridad de las personas colombianas, así como extranjeras que ingresen al territorio nacional.

Asimismo, se cita el artículo 3 de dicha ley, relacionado con los lineamientos de la Política Integral Migratoria, del cual se extrae el numeral 3 que indica que la migración “es una realidad pluridimensional con efectos positivos de impulso y desarrollo tanto para las sociedades de origen como para las de destino, reafirmando el rechazo a tratamientos utilitaristas de las personas migrantes y rechazo a cualquier forma de explotación.” (s/n). Con este artículo se intenta dar protección a las personas migrantes extranjeras evitando que sean víctimas de explotaciones y de otras vejaciones.

El Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV), implementado por Colombia en 2021, tiene implicaciones significativas para el acceso a la educación. Al proporcionar un estatus legal temporal a migrantes venezolanos, el ETPV facilita su acceso a servicios educativos y de salud. Sin embargo, desafíos en la implementación, como retrasos en la expedición de documentos y falta de información, han limitado su efectividad plena en el sector educativo. La Corte Constitucional de Colombia ha jugado un papel crucial en la protección del derecho a la educación de niños migrantes. La Sentencia T-025 de 2024 estableció que el derecho a la educación de menores migrantes es fundamental y debe ser garantizado por el Estado independientemente del estatus migratorio de sus padres. Esta decisión ha fortalecido la base legal para políticas educativas inclusivas en zonas fronterizas.

A nivel internacional, el Marco de Acción para la Educación 2030 de la UNESCO proporciona directrices importantes para la educación en contextos de migración. Este marco enfatiza la necesidad de sistemas educativos flexibles y adaptables que puedan responder a las necesidades de poblaciones móviles. Colombia y Venezuela, como signatarios de este acuerdo, se han comprometido a implementar políticas alineadas con estos principios, aunque los avances han sido desiguales. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha desarrollado el Programa de Atención Educativa a la Población Migrante en Regiones Fronterizas, que ofrece un marco de cooperación regional para abordar los desafíos educativos en zonas de frontera. Este programa

promueve el intercambio de buenas prácticas, la formación docente especializada y el desarrollo de materiales educativos adaptados a contextos migratorios.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha establecido líneas de financiamiento específicas para proyectos educativos en zonas fronterizas afectadas por la migración. Estos fondos han permitido la implementación de programas piloto de educación inclusiva en departamentos como Norte de Santander y La Guajira, proporcionando recursos adicionales para infraestructura, formación docente y materiales educativos adaptados. De allí que, mientras el marco normativo para la educación en zonas fronterizas ha evolucionado significativamente en respuesta a la crisis migratoria, persisten desafíos importantes en su implementación efectiva. La coordinación binacional, la asignación de recursos adecuados y la adaptación continua de las políticas a las realidades cambiantes de la frontera siguen siendo áreas críticas que requieren atención sostenida por parte de ambos gobiernos y la comunidad internacional.

SECCIÓN III

ESCENARIO METODOLÓGICO

Marco Epistémico de la Naturaleza de la Investigación

La orientación metodológica constituye el eje neurálgico que organiza los procesos de intelección y categorización del fenómeno bajo estudio, configurándose como un referente ineludible para la sistematización del saber científico. En esta investigación, la visibilización de las trayectorias metódicas no fue solo una exigencia formal, sino el vehículo dialéctico necesario para la consecución de los objetivos

propuestos, garantizando que el rigor del método científico se ponga al servicio de la profundidad interpretativa.

Paradigma

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, asumiendo la premisa de que la realidad no es una entidad objetiva externa, sino una construcción intersubjetiva sujeta a contextualización. De acuerdo con Ríos (2018), este paradigma se aleja del afán explicativo y nomotético, pues “no busca explicaciones sino interpretaciones, no se orienta a producir leyes sino a la comprensión de lo individual, lo único, lo singular de los fenómenos” (p. 94). Bajo esta égida, se consolida una praxis investigativa orientada a desentrañar los sentidos y significados que los actores sociales atribuyen a su propia experiencia, superando las limitaciones del reduccionismo positivista al priorizar el dinamismo de la relación sujeto-objeto.

La generación de conocimiento científico exige una aproximación holística, donde lo ontológico, epistemológico, gnoseológico, axiológico y metodológico se integran en un enfoque pentadimensional. Como sostiene González (2008), esta herramienta analítica “concebida para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo (...) concibe a la investigación como una cualidad inherente a la propia condición humana” (p. 42). A continuación, se desglosan las dimensiones que articulan esta arquitectura investigativa:

- **Dimensión Ontológica:** Se asume desde la metafísica de la existencia, buscando la coherencia latente en las percepciones y cosmovisiones de los informantes. Siguiendo a Kaufmann (2013), la exigencia ontológica se interpreta como una “necesidad de sentido” (p. 68) ante las apariencias fragmentarias. Aquí, la subjetividad del estudiante migrante se reconoce como una realidad dinámica y múltiple, donde la identidad se reconstruye bajo el prisma de la experiencia individual y social, aislada de sesgos preestablecidos.

- Dimensión Axiológica: Esta vertiente sitúa los valores del investigador y de los sujetos sociales en el centro de la indagación. La investigación reconoce la carga axiológica de la movilidad humana, entendiendo que los juicios de valor de los actores son constitutivos de su realidad identitaria. Por tanto, el estudio se compromete con una postura ética que respeta la singularidad de las voces y la autonomía de las subjetividades frente a cualquier coacción normativa.
- Dimensión Epistemológica: Se fundamenta en la construcción del saber a través de la relación intersubjetiva. El proceso investigativo reconoce la importancia de la construcción del conocimiento, donde el saber surge de la interacción entre los hallazgos empíricos y el marco teórico previo, derivando en una comprensión profunda de las transformaciones identitarias y su vinculación con la inteligencia emocional.
- Dimensión Teleológica: Define el horizonte de sentido de la investigación bajo la premisa de la *holopraxis*, entendida como la unidad indisoluble entre la teoría y la práctica. El propósito ulterior trasciende la mera descripción, buscando incidir en la comprensión de los fenómenos sociales derivados de la movilidad humana colombo-venezolana, proporcionando una estructura que sostiene la validez de los resultados emergentes.
- Dimensión Metodológica: El despliegue metodológico se centra en el enfoque cualitativo, el cual, según Espinoza (2020), opera como una intervención social que permite escudriñar la naturaleza del fenómeno mediante un análisis comprensivo. Siguiendo la premisa de Ríos (2018), este enfoque se caracteriza por “la recolección de datos sin medición numérica” (p. 106), priorizando la interpretación de las cualidades y significados que emergen de la interacción directa.

Esta secuencia metódica garantiza un tránsito riguroso desde la situación objeto-sujeto hasta la fase de interpretación, donde las técnicas e instrumentos seleccionados permiten otorgar sentido a los testimonios. Aunque las dimensiones paradigmáticas y metodológicas poseen una naturaleza distintiva, en esta investigación se entrelazan armónicamente bajo una perspectiva transdisciplinaria, integrando los postulados para alcanzar una visión comprensiva y coherente del conocimiento científico.

Figura 1.
Dimensiones de la Investigación

RED PENTADIMENSIONAL DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SOBRE EL ESTUDIANTE MIGRANTE



Nota: datos tomados de Kaufmann, 2013; Espinoza, 2020 y Ríos, 2018.
Fuente: elaboración de la autora

Método

La presente investigación se fundamenta en el método fenomenológico, concebido no meramente como un procedimiento descriptivo, sino como una actitud rigurosa ante el fenómeno. Para Husserl (2011, como fue citado en Thome, 2019), la fenomenología “Es considerada eje metodológico en el análisis de la conciencia que, como objeto de estudio, representa la unidad sistemática en la que las experiencias se vinculan y cobran sentido y significado” (p.5); este método constituye el eje vertebrador del análisis de la conciencia, operando como una unidad sistemática donde las experiencias fragmentadas se vinculan para cobrar sentido y significación. Esta orientación permite trascender la inmediatez de los datos empíricos para canalizar la

mirada hacia la arquitectura íntima de los constructos teóricos que se pretenden formalizar.

La fenomenología, bajo el prisma husserliano, propone una ruptura con el naturalismo ingenuo. Como sostiene Bolio (2012), esta perspectiva se aleja de la pretensión de aprehender una “realidad en sí” ontológicamente aislada, para centrarse en la experiencia subjetiva inmersa en una estructura de intencionalidad. En este sentido, el fenómeno es siempre una vivencia dirigida hacia algo, y es precisamente en esa direccionalidad donde la conciencia constituye la realidad. La fenomenología se erige, así, en la herramienta analítica fundamental para desentrañar cómo el estudiante migrante dota de significado a su existencia tras la movilidad humana.

Esta aproximación filosófica demandó una postura intelectual que Husserl denomina *epojé*. Según la cita de Thome (2019), su finalidad es “mostrar al objeto —las experiencias— tal como aparece a la conciencia, neutralizando los prejuicios en torno a este” (p. 7). En la presente investigación, la *epojé* se asumió como el dispositivo de apertura necesario para la reducción fenomenológica, permitiendo que la investigadora suspendiera sus esquemas explicativos previos. Este ejercicio de honestidad intelectual fue imperativo para alcanzar una descripción pura de las identidades híbridas y el despliegue de la inteligencia emocional en contextos de movilidad, garantizando que el constructo teórico emergiera genuinamente de la voz de los informantes y no de la imposición de sesgos preestablecidos.

El despliegue del método avanzó, a continuación, mediante la reducción eidética, que permitió transitar de la contingencia de los hechos a la invariante de la esencia. Según Husserl, la estructura eidética facilita la comprensión de las estructuras existenciales del fenómeno; es un ejercicio dialéctico de aprender y desaprender que prepara el terreno para la construcción teórica. Finalmente, la reducción fenomenológica trascendental culminó el proceso al transformar la actitud del investigador hacia el objeto de estudio. Aquí, la subjetividad de la investigadora no se eliminó, sino que se transformó

síntesis teórica, tal y como se observa en la Tabla 1, cuya sistematización apoya cada fase de forma metódica:

En la fase inicial o Fase I, denominada etapa previa y descriptiva (Epojé y Clarificación de Presupuestos), se adoptó el principio de la *epojé* husserliana, entendido como el proceso reflexivo destinado a la suspensión del juicio y el control de los presupuestos básicos. Siguiendo a Martínez (2004), esta reducción es imperativa: “Es necesario reducir los presupuestos básicos a un mínimo (proceso de la *epojé* de Husserl) y tomar plena conciencia de la importancia de aquellos que no se pueden eliminar” (p. 140).

En este sentido, la investigadora ejecutó un proceso de desvinculación crítica respecto a las cargas afectivas, creencias y perspectivas preconcebidas sobre la población de estudiantes migrantes. Si bien la proximidad vivencial con la diáspora venezolana en la zona fronteriza actuó como un factor de sensibilización y motivación inicial, se realizó un ejercicio de introspección para trascender el rol de docente institucional, transitando hacia una postura de observador fenomenológico. Posteriormente, se consolidó el acercamiento a los actores clave para la producción de información. Al respecto, Martínez (2004) enfatiza:

Resultarán muy útiles, sin embargo, todos los procedimientos que permitan realizar la observación repetidas veces: grabar las entrevistas, filmar las escenas, televisarlas, etc. No obstante, será esencial que no perturben, deformen o distorsionen con su presencia la auténtica realidad que tratan de sorprender en su original y primigenia espontaneidad (p. 142).

La Fase II o Etapa Estructural (Reducción Eidética), constituye el eje donde convergen la profundidad analítica y la inmersión en la textura del fenómeno. Como sostiene Martínez (2004):

La captación de nuevas realidades en esta etapa dependerá de la profundidad y lo completa que sea la inmersión en el fenómeno descrito, del tiempo que dure, de la apertura a todas las sutilezas existentes y de lo fresca, límpida y sensible que se encuentre la mente” (p. 145).

La metodología consistió en una lectura iterativa y reflexiva de los protocolos, facilitando un proceso de intersubjetividad donde el saber del investigador conecta con el horizonte de significados del informante. Esta práctica meditativa posibilitó el tránsito desde la descripción primaria hacia una estructuración de significados que subyacen en la dialéctica entre el “ser” y el “deber ser” del fenómeno.

Finalmente, la Fase III o Etapa de Contrastación (Reducción Trascendental), ésta se orienta hacia la reducción trascendental, definida como la integración del conocimiento. En cumplimiento con lo expuesto por Martínez (2004):

El objeto de esta etapa es relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de ese modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del ‘cuerpo de conocimientos’ del área estudiada. Este es el proceso de contrastación y teorización” (p. 153).

En esta instancia, la interpretación de los resultados se articuló con los referentes teóricos que sustentan la versatilidad de la información, permitiendo comprender la complejidad del proceso de transición migratoria a temprana edad. El análisis permitió identificar cómo los informantes confieren significados a su experiencia, logrando un equilibrio entre el desempeño cognitivo y la inteligencia emocional; lo cual culminó en la emergencia de constructos teóricos con potencia explicativa, enriqueciendo el corpus disciplinar del área investigada.

Escenario de la Investigación

El escenario de investigación se define no solo como el emplazamiento geográfico donde convergen los fenómenos estudiados, sino como un espacio vital de interacción social y simbólica. Siguiendo a Arias (2016), este se constituye como el “sitio donde se desarrolla la investigación, el cual se asume detalladamente que permite canalizar acciones centradas en los hechos que se vienen observando” (p. 23).

En consecuencia, el escenario seleccionado para la presente indagación, es el Instituto Técnico María Inmaculada, sede Policarpa Salavarrieta, ubicado en Villa del Rosario en el Departamento de Norte de Santander, Colombia. Esta institución representa un enclave estratégico para el estudio de la población escolar en la ciudad de Cúcuta, caracterizado por una alta incidencia de estudiantes migrantes (Figura 2). La configuración de este espacio permite abordar de manera situada las dinámicas de la diáspora venezolana y sus implicaciones en la frontera colombo-venezolana, fenómeno que ha marcado la realidad socioeducativa de la región en los últimos años.

La delimitación de este contexto fue fundamental, pues trasciende la mera ubicación física para convertirse en el sustrato donde se operativizaron las técnicas y los instrumentos de recolección de información. En la investigación cualitativa, la contextualización exhaustiva del escenario es una condición *sine qua non* para la validez externa y la credibilidad, permitiendo que el investigador establezca un acercamiento profundo, empático y riguroso con el objeto de trabajo. Así, el entorno se asume como una dimensión activa que condiciona, moldea y otorga significado a las vivencias de los actores educativos, facilitando la comprensión del fenómeno desde su propia realidad ontológica.

Figura 2
Contexto de Investigación



La configuración de los informantes clave constituye una fase cardinal en la arquitectura metodológica de esta investigación. La selección de los participantes no

responde a criterios probabilísticos, sino a una estrategia intencional orientada a la saturación teórica y la densidad descriptiva (Aguirre et al., 2012). Los informantes han sido definidos a partir de unidades de análisis específicas, segregadas en dos estratos: el cuerpo docente y el estudiantado, cuya participación es fundamental para la comprensión holística del fenómeno de estudio.

Para garantizar la integridad ética y la confidencialidad de los datos, así como para facilitar el procesamiento analítico, se asignó a cada participante un código alfanumérico único. Este sistema de codificación permitió la trazabilidad de los discursos manteniendo el anonimato necesario en la investigación cualitativa. Los criterios de selección que justificaron la inclusión de estos sujetos en la muestra intencional se fundamentaron en su capacidad de proporcionar información significativa, relevante y experimentada sobre la realidad fronteriza y el desempeño pedagógico-emocional.

Es imperativo resaltar que, lejos de buscar una representatividad estadística, el criterio de selección fue la saturación teórica. Se identificaron informantes que poseen una trayectoria y una vinculación activa con las dinámicas institucionales, lo cual garantizó una calidad analítica coherente con los objetivos de esta investigación doctoral. La caracterización detallada de ambos grupos, así como sus respectivos códigos de identificación, se detallan a continuación:

Tabla 2
Informantes Clave

| Grupo | Cantidad | Código | Criterios |
|--------------|-----------------|------------------------|---|
| Docentes | 3 | DOC-01, DOC-02, DOC-03 | Mínimo dos años de servicio Disposición de colaboración Conocedores del problema de investigación |
| Estudiantes | 3 | EST-01, EST-02, EST-03 | Se toman tres estudiantes de origen extranjero |

Nota: Elaboración Propia.

Criterios de Rigurosidad Científica

La legitimidad de una indagación científica, particularmente en el paradigma cualitativo, no reside en la mera acumulación de datos, sino en la solidez procedimental y epistemológica con la que se construye el conocimiento. En este sentido, los criterios de rigurosidad científica actúan como el andamiaje que garantiza la credibilidad y la transferibilidad de los resultados, transformando la experiencia vivida en una construcción teórica fundamentada. La adopción de estos criterios exige que el investigador trascienda la observación superficial, comprometiéndose con un proceso de autocrítica y transparencia que, como señala Ayala (2008), permite que el objeto de estudio se presente con una veracidad intrínseca, capaz de sostenerse ante el escrutinio académico y la realidad empírica de las instituciones educativas.

La credibilidad, piedra angular de esta rigurosidad, se manifiesta cuando el investigador logra una inmersión profunda en el fenómeno, distanciando sus propias precomprensiones para permitir que la esencia del hecho educativo emerja en su máxima espontaneidad. Este proceso, que demanda una observación persistente y una reflexividad dialéctica constante, asegura que los constructos teóricos no sean invenciones arbitrarias, sino destilaciones rigurosas de la realidad estudiada. En esta arquitectura del saber, el rigor no se asumió como una meta final, sino que se evidenció en cada etapa del recorrido metodológico, desde el diseño de los protocolos de entrevista hasta la estructuración de las categorías, garantizando así la coherencia interna de la investigación.

Para robustecer este proceso, la triangulación se erige como el mecanismo de validación indispensable que, conforme a lo descrito por Rodríguez et al. (2006), permite la convergencia de diversas fuentes, perspectivas y marcos teóricos. La triangulación trasciende el análisis estadístico o la comparación de frecuencias; constituye una verdadera estrategia de contrastación que opera al poner en diálogo los hallazgos empíricos con la literatura especializada y la interpretación reflexiva del investigador. Este ejercicio de comparación constante entre categorías y subcategorías permitió depurar la información, mitigando los sesgos subjetivos y elevando la densidad

interpretativa de los datos. De este modo, la triangulación no solo otorgó solidez al proceso investigativo, sino que permitió la emergencia de constructos teóricos con una mayor capacidad explicativa.

En última instancia, la integración armónica de la credibilidad y la triangulación dotó a la investigación de un carácter de excelencia científica, indispensable para aportar soluciones significativas a las problemáticas sociales, como ocurre en el contexto de la frontera educativa. Al consolidar estas bases, el proceso investigativo trascendió el dato aislado y se convirtió en una estructura sólida, capaz de enriquecer el cuerpo de conocimientos. Fue, en definitiva, mediante el ejercicio riguroso de la contrastación y la reflexión crítica como la investigadora logró dar cuenta de la complejidad del “ser” y el “deber ser” de los fenómenos sociales, otorgando al avance de la investigación la estatura doctoral que la producción académica contemporánea demanda.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

El proceso de acopio de datos en la presente investigación se fundamentó en el paradigma cualitativo-interpretativo, el cual exige un abordaje flexible y profundo sobre los fenómenos sociales. En este sentido, se optó por la entrevista semiestructurada como técnica principal. De acuerdo con Gurdíán (2007), esta técnica se caracteriza por su capacidad para explorar dimensiones subjetivas mediante un flujo dialógico, permitiendo la articulación de preguntas abiertas que convergen en la emergencia de descriptores, los cuales responden a las categorías *a priori* establecidas en el diseño de la investigación.

Dicho proceso trascendió el simple intercambio informativo para configurarse como una entrevista semiestructurada. Este recurso metodológico propicia una conversación espontánea y reflexiva entre la investigadora y los sujetos de estudio, favoreciendo la emergencia de significados latentes. Con el propósito de garantizar la integridad, fidelidad y auditabilidad de los datos recolectados, se procedió a la

sistematización del registro audiovisual y sonoro (mediante el uso de videograbación y dispositivos de audio), garantizando así la captura de la riqueza semántica y gestual inherente a la narrativa del informante clave.

De igual manera, como parte del rigor metodológico propio de la investigación cualitativa, cada una de las entrevistas realizadas fue registrada y posteriormente transcrita de manera textual, respetando fielmente las expresiones, narrativas y formas discursivas manifestadas por cada participante, sin efectuar modificaciones, interpretaciones previas o alteraciones en su contenido original. Este procedimiento permitió preservar la autenticidad del discurso y garantizar la validez interpretativa de la información recolectada durante el proceso de análisis

En cuanto a la dimensión instrumental, la técnica se operacionalizó a través del guion de entrevista, el cual, siguiendo los postulados de Báez (2009), funge como el andamiaje estructurado que organiza el discurso. Este instrumento fue diseñado de manera sistémica, tomando como eje transversal las categorías y subcategorías que conforman el objeto de estudio. Por tanto, el guion no se limitó a ser un cuestionario rígido, sino un recurso catalizador que, mediante la triangulación de la información, permitió la construcción teórica consolidada. Este despliegue de acciones metodológicas aseguró la coherencia entre el diseño investigativo y la praxis recolectora, garantizando que el corpus de datos obtenido fuera el insumo idóneo para la fase de análisis e interpretación.

En el marco del proceso investigativo, la fase de recolección de información se desarrolló bajo criterios metodológicos, éticos y procedimentales rigurosamente establecidos. En primera instancia, se realizó la selección intencional de los participantes, considerando como criterio de inclusión su condición de estudiantes migrantes, aspecto coherente con el objeto de estudio de la investigación.

Posteriormente, se gestionaron los permisos institucionales correspondientes ante la Institución Educativa María Inmaculada, con el propósito de garantizar el cumplimiento de los protocolos administrativos y éticos requeridos para el desarrollo del estudio dentro del contexto escolar. Una vez obtenida la autorización institucional, se procedió a convocar a los padres de familia y/o acudientes legales de los estudiantes seleccionados, con el fin de socializar los objetivos, alcances y procedimientos de la investigación.

Durante este encuentro, se brindó información detallada sobre la naturaleza del estudio, enfatizando la participación de los menores de edad, así como las garantías de confidencialidad, voluntariedad y protección de la información suministrada. Posteriormente, se llevó a cabo la firma del consentimiento informado por parte de los padres de familia y/o representantes legales, constituyéndose este en un requisito ético indispensable para la participación de los estudiantes en el proceso investigativo.

Técnicas de Análisis y Procesamientos de la Información

La praxis investigativa, orientada por un paradigma cualitativo-fenomenológico, requiere de una estructura rigurosa que permita transformar la evidencia empírica en hallazgos teóricos de alto nivel. Para tal efecto, se adoptó la metodología propuesta por Martínez-Miguélez (2004), quien articula el procesamiento de la información no como un acto lineal, sino como un proceso espiral de comprensión, reflexión y síntesis. Es imperativo señalar que, en aras de preservar la integridad hermenéutica y la inmanencia de la investigadora con la subjetividad de los informantes, se prescindió del uso de herramientas informáticas de apoyo, asumiendo el análisis como una tarea artesanal y reflexiva que garantizara la sensibilidad ante las sutilezas del lenguaje. Este procedimiento se desplegó a través de los siguientes estadios sistemáticos:

Categorización

Este primer nivel constituyó el cimiento de la arquitectura analítica. Consistió en la fragmentación de la realidad observada en unidades de significado, denominadas. A través de la codificación abierta, la investigadora descomposó el material discursivo para identificar las propiedades y dimensiones de los fenómenos descritos. Según Martínez-Miguélez (2004), "categorizar es clasificar, conceptualizar o codificar una unidad de registro con un término o expresión que sea claro e inequívoco" (p. 263). Este proceso exigió una atención sostenida para que las categorías no fuesen impuestas *a priori*, sino que emergieran de la propia naturaleza de los datos.

Estructuración

Una vez categorizada la información, se procedió a su organización mediante la integración de las categorías y subcategorías en redes semánticas. En esta fase, se aplicó la reducción ideática o *Epoché*, definida por Husserl (1999) como el "poner entre paréntesis" el mundo natural y los prejuicios del investigador, permitiendo que la "esencia" del fenómeno se manifieste (p. 65). En palabras de Martínez-Miguélez (2004), la estructuración permite "captar la configuración interna de la relación entre las categorías, permitiendo ver el todo como una totalidad organizada" (p. 268). Se pasó, así, de la descripción aislada a una configuración de relaciones lógicas que dotaron de sentido al discurso.

Contrastación

Es importante destacar que la contrastación en la investigación fenomenológica es un ejercicio dialéctico intersubjetivo, este proceso consiste en relacionar los resultados de la investigación propia con los hallazgos de otros estudios, entre notas informadas o teorías que sustenten, difieran y argumenten o se sostengan análogamente. Este *momentum* exige del investigador, una postura de apertura mental, evitando que las tesis

previas actúen como filtro, por ello la *epojé* (suspensión) o neutralidad a los fines de que emerjan sin distorsión hallazgos originales. Según Martínez-Miguélez (2006):

La contrastación consiste en relacionar y contrastar los resultados de la investigación con aquellos estudios paralelos o similares presentados en el marco teórico referencial, para ver cómo encajan en ellos o qué aportes originales hacen, ya que la ciencia consiste precisamente en eso: en ir creando un cuerpo de conocimientos cada vez más integrado. (p. 245).

La contrastación fenomenológica, en última instancia, busca elevar el rigor del estudio al ubicar la manifestación existencial o de vida vivida dentro de un contexto más amplio. En síntesis, la contrastación es el puente determinante entre la experiencia individual captada en la fenomenología y la validación colectiva del saber científico. Esto no quiere decir que se trata de un ejercicio comparativo, sino de un proceso de validación externa que otorga credibilidad y profundidad a los hallazgos.

Teorización

El estadio de la teorización constituyó el clímax dialéctico del presente proceso investigativo. Tras haber decantado la información mediante la categorización y la contrastación, esta fase tuvo como finalidad última la construcción de un cuerpo de conocimiento sistemático que explique la naturaleza del fenómeno estudiado. La teorización trasciende la descripción de los hechos para alcanzar la comprensión profunda de la “esencia de la alteridad en contextos de movilidad humana” (Martínez Miguélez, 2004, p. 275).

Bajo esta perspectiva, el proceso culminó en la sedimentación de un constructo teórico que, al integrar la subjetividad emocional con las estructuras de identidad del migrante, permitió develar el sentido profundo de su devenir escolar, aportando una visión transdisciplinaria esencial para la comprensión del fenómeno en su dimensión humana y social.

SECCIÓN IV

LOS HALLAZGOS

Presentación de los Resultados

La presente sección constituye el epicentro interpretativo de la investigación. En ella se despliega el entramado de significados configurados por los estudiantes migrantes en el ecosistema transfronterizo colombo-venezolano, en diálogo con la praxis de los docentes que acompañan su itinerario formativo. Este análisis trasciende la descripción fáctica para penetrar en la eideidad de la experiencia vivida, develando cómo la movilidad humana reconfigura la identidad desde una dimensión ontológico-emocional. En este escenario, la subjetividad de los informantes se erige como la fuente primigenia de conocimiento, permitiendo una aprehensión profunda de los procesos de arraigo, desarraigo y resiliencia que emergen en el tránsito cotidiano entre dos naciones que comparten un horizonte común de significados.

Para aprehender esta complejidad, se asume el método fenomenológico como la brújula epistemológica que orienta la comprensión del fenómeno. En consonancia con los postulados de Edmund Husserl, se adopta la suspensión de los juicios (epoché), con el propósito de permitir que la experiencia se revele en su pureza fenoménica, deslastrada de presupuestos teóricos apriorísticos. De esta manera, se privilegia el acceso al mundo de la vida, espacio donde se suscitan las estructuras de sentido que sostienen la identidad del estudiante migrante. Como bien señala Martínez (2006), bajo este enfoque “el investigador trata de ver las cosas desde el punto de vista de los sujetos, de entender cómo ellos experimentan el mundo” (p. 137). Bajo esta premisa, el análisis se articula en categorías que espejean las tensiones y vínculos afectivos que constituyen la subjetividad fronteriza.

La sistematización de la información se derivó de un riguroso proceso de categorización, garantizando que cada hallazgo permanezca anclado en la realidad fenoménica de los actores. El análisis cualitativo se concibe aquí como un movimiento dialéctico entre las partes y el todo, donde la descripción de las vivencias singulares transmuta progresivamente en una comprensión estructural. Al respecto, Sandín (2003) sostiene que “el análisis fenomenológico implica un movimiento constante entre las partes y el todo, donde la descripción de la experiencia original se transforma en un lenguaje científico que preserva la vitalidad del mundo vivido” (p. 158).

Desde esta perspectiva, la identidad del estudiante migrante se manifiesta como un constructo dinámico y multirreferencial, moldeado por la tensión dialógica entre la memoria del origen y las demandas de la alteridad en el nuevo contexto. Las emociones emergen como categorías mediadoras, actuando como puentes o diques en la integración escolar y en la autopercepción del sujeto. En consecuencia, el aula se redefine como un espacio de interacción intercultural donde se negocian sentidos de pertenencia y reconocimiento.

A partir de este diálogo entre la teoría y el testimonio, se evidencian las huellas que la migración imprime en la subjetividad, reconociendo que la frontera trasciende su demarcación geopolítica para instituirse como un territorio de contacto humano de alta intensidad. Este proceso demanda una pedagogía de la alteridad que sitúe el bienestar emocional como el eje vertebrador del desarrollo académico. En suma, comprender la migración desde su dimensión emocional implica validar la capacidad del sujeto para resignificar su historicidad y edificar nuevas formas de ser y estar en contextos de alta complejidad social.

En este instante, la investigadora expone detalladamente cómo ejecutó cada proceso hasta conciliar el marco de categorías por el cual se regirá el estudio. El proceso de categorización en la presente investigación se instituye como un ejercicio analítico de naturaleza fenomenológica, orientado no solo a la organización sistémica de la

información, sino a la develación de las estructuras esenciales que configuran el fenómeno vivido por los estudiantes migrantes en el contexto fronterizo colombo-venezolano. En este sentido, la categorización trasciende la taxonomía descriptiva para erigirse como un proceso de comprensión profunda de la experiencia, en estricta observancia de los postulados de la fenomenología trascendental.

En una fase inicial, se procedió a la transcripción exhaustiva de las entrevistas semiestructuradas, salvaguardando la literalidad y la riqueza semántica del discurso de los informantes. Este momento representó la inmersión primigenia en el mundo de la vida, donde se asumió una actitud de apertura y suspensión de juicios o prejuicios, en correspondencia con el principio de la epoché. Posteriormente, se ejecutó la fase de cromatización de la información, concebida como una estrategia de codificación emergente que permitió identificar unidades de significado mediante la asignación de convenciones cromáticas a fragmentos discursivos de alta relevancia. Este procedimiento se articula con la horizontalización fenomenológica en la cual cada expresión del participante es validada con igual peso analítico, favoreciendo la identificación de recurrencias y sentidos latentes sin incurrir en jerarquizaciones prematuras que sesguen el análisis (Moustakas, 1994).

En una tercera etapa, se transitó hacia la categorización y reducción fenomenológica, mediante la agrupación de unidades de significado en constructos conceptuales de mayor abstracción. Este movimiento analítico permitió depurar los elementos contingentes para acceder a la estructura medular del fenómeno. Vale sostener que la reducción fenomenológica posibilita aprehender la esencia de la experiencia, en tanto se orienta a identificar aquello que permanece constante en la pluralidad de vivencias de los sujetos (Husserl, 1962).

Complementariamente, este proceso se cimentó en lo planteado por Martínez (2006), quien define la categorización como "...la operación de clasificar, conceptualizar o codificar con un término o expresión clara" (p. 75), permitiendo estructurar la

información en unidades analíticas de alta coherencia interpretativa. Asimismo, el análisis se desarrolló bajo una dialéctica constante entre las partes y el todo, tal como lo refiere Sandín (2003), al sostener que el análisis cualitativo implica un “movimiento continuo entre los datos particulares y la construcción de significados globales” (p. 158).

Finalmente, se consolidó el cuadro categorial, donde convergen categorías, subcategorías y códigos emergentes. Esta matriz no es un mero instrumento de organización, sino una estructura comprensiva que articula las dimensiones sociales, familiares, educativas y emocionales de la identidad migratoria. En consecuencia, la categorización se asume como una síntesis dialógica mediante la cual se transforma el discurso empírico en conocimiento científico, preservando la vitalidad del mundo vivido.

Tabla 3
Cuadro categorial de la investigación

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | CODIGOS |
|---|---|--|
| Otridad y alteridad de la identidad del migrante | Papel de la familia | Ubicación geográfica Familia funcional Desmembración familiar Soporte familiar y emocional |
| | Desarrollo socioemocional | Duelo migrante Autoestima baja Control emocional Tristeza |
| | | Relaciones interpersonales Actos discriminatorios y de xenofóbicos |
| | Identidad intercultural | Cultura propia originaria Nueva Identidad Integración del migrante Adopta elementos de la cultura receptora Costumbres y tradiciones colombianas Comportamiento híbrido y multicultural Vinculación cultural |
| Atención Educativa y Emocional para estudiantes migrantes | La escuela en la identidad del migrante | Estrategias de integración y motivación Rol del docente |
| | Gobernanza ante la migración | Políticas Educativas |

Fuente: elaboración de la autora

A partir de la sistematización presentada en el cuadro categorial, se da inicio al proceso de interpretación de los hallazgos, el cual se orienta a develar las estructuras de sentido que configuran la identidad del estudiante migrante en el contexto fronterizo colombo-venezolano. En este marco, las categorías establecidas no se asumen como unidades aisladas, sino como dimensiones interrelacionadas que permiten comprender el fenómeno desde una perspectiva integral, donde lo social, lo cultural y lo emocional convergen en la experiencia vivida de los sujetos.

En coherencia con el objeto de estudio, centrado en la identidad del migrante desde la inteligencia emocional, resulta fundamental reconocer que los procesos de construcción identitaria están profundamente mediados por la forma en que el individuo percibe, comprende y regula sus emociones en contextos de cambio, pérdida y adaptación. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se constituye en un eje transversal que atraviesa todas las categorías de análisis, en tanto posibilita al sujeto afrontar el desarraigo, resignificar su experiencia y establecer vínculos en el nuevo entorno escolar.

Bajo esta lógica, se da comienzo al análisis de la primera categoría denominada “Otridad y alteridad de la identidad del migrante”, la cual permite comprender cómo el estudiante construye su identidad a partir del reconocimiento o la negación del otro en el espacio educativo, evidenciando las tensiones entre diferencia, aceptación e integración que emergen en su experiencia cotidiana.

Categoría: Otridad y alteridad de la identidad del migrante

La categoría *otredad y alteridad de la identidad del migrante* permite comprender la construcción del sujeto migrante a partir de su relación con el otro en un contexto de desplazamiento y reconfiguración sociocultural. Desde una perspectiva fenomenológica, esta categoría se sitúa en el análisis del mundo de la vida del estudiante migrante, donde la identidad no se configura de manera aislada, sino en interacción constante con las

miradas, prácticas y significados que emergen en el encuentro con los demás. Diversas connotaciones teóricas confluyen favorablemente para el ser humano, pues desde su complejidad es imperativo comprenderlo holísticamente como se aprecia en la Figura 3.

Figura 3
Enfoques teóricos sobre otredad y alteridad en el migrante

ALTERIDAD, IDENTIDAD Y MIGRACIÓN: ENFOQUES TEÓRICOS



Fuente: elaboración de la autora

A la luz de estos planteamientos, la otredad y alteridad en la identidad del migrante se configuran como un proceso complejo, donde convergen dimensiones éticas, culturales y sociales. Desde el enfoque fenomenológico, esta categoría posibilita develar cómo el estudiante migrante vive, siente y resignifica su condición de “otro” en el contexto educativo, evidenciando que su identidad se construye en un entramado de relaciones donde el reconocimiento, la diferencia y la integración juegan un papel fundamental.

Subcategoría: Papel de la familia

La subcategoría **papel de la familia** se erige como un núcleo hermenéutico privilegiado para la intelección de la identidad del estudiante migrante, en tanto la familia constituye la instancia originaria de sedimentación de significados, afectos y esquemas de interpretación que configuran el modo en que el sujeto habita y comprende el mundo. Desde la fenomenología trascendental, la experiencia migratoria no puede dissociarse del entramado intersubjetivo en que se inscribe, siendo la familia el horizonte primigenio desde el cual se estructura la vivencia. En términos de Edmund Husserl, el *Lebenswelt* se configura como “el suelo de toda experiencia y de toda evidencia” (Husserl, 1970, p. 127), lo que implica que la identidad del migrante se gesta en una historicidad vivida donde la familia opera como matriz constituyente de sentido.

En el marco del desplazamiento, la familia trasciende su condición de unidad social para devenir en dispositivo de mediación simbólica entre el mundo de origen y el contexto de acogida. Variables como la ubicación geográfica y las condiciones materiales de existencia no solo reconfiguran las dinámicas cotidianas, sino que inciden en la tonalidad afectiva de la experiencia migratoria, modulando las formas en que el sujeto percibe su tránsito y reorganiza su mundo vivido. Así, la migración se revela como un acontecimiento que desestabiliza las estructuras familiares, obligándolas a rearticular sus lógicas internas en función de nuevas exigencias contextuales.

Desde una perspectiva analítica, la distinción entre familia funcional y familia disfuncional permite dilucidar las variaciones en los modos de acompañamiento y contención afectiva que inciden en la constitución del sujeto. Mientras la primera favorece la emergencia de vínculos de apoyo, comunicación y reconocimiento, la segunda puede dar lugar a fisuras en la estructura relacional que comprometen la estabilidad emocional del estudiante. En este sentido, los procesos de desmembración familiar entendidos como la fragmentación del núcleo introducen experiencias de discontinuidad afectiva que

repercuten en la autopercepción y en la configuración identitaria, intensificando la vivencia del desarraigo.

En este entramado, la familia se instituye como el espacio inaugural de formación de la competencia emocional, en tanto es allí donde el sujeto internaliza formas de regulación, expresión y comprensión de sus afectos. Tal como advierte Daniel Goleman, “la vida familiar es nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional” (Goleman, 1995, p. 23), lo que permite comprender que el soporte familiar y emocional opera como un factor modulador de la experiencia migratoria. La presencia o ausencia de este soporte no solo condiciona la capacidad de afrontamiento del estudiante, sino que incide directamente en su posibilidad de establecer vínculos significativos y de construir un sentido de pertenencia en el nuevo entorno escolar.

En consecuencia, el papel de la familia se configura como una categoría de alta densidad interpretativa, en la que convergen dimensiones estructurales, afectivas y simbólicas que inciden en la constitución de la identidad migrante. A través de los códigos que la integran ubicación geográfica, familia funcional, familia disfuncional, desmembración familiar y soporte familiar y emocional se evidencia que la familia actúa simultáneamente como anclaje ontológico y como espacio de transformación, donde el sujeto negocia, resignifica y reconfigura su experiencia vital. De este modo, la identidad del estudiante migrante no se presenta como una entidad estática, sino como una construcción dinámica que emerge en el cruce entre memoria, afectividad y relaciones familiares, revelando la profundidad existencial del fenómeno migratorio en el ámbito educativo.

La subcategoría papel de la familia se erige como un núcleo hermenéutico privilegiado para la intelección de la identidad del estudiante migrante, en tanto la familia constituye la instancia originaria de sedimentación de significados, afectos y esquemas de interpretación que configuran el modo en que el sujeto habita y comprende el mundo. Desde la fenomenología trascendental, la experiencia migratoria no puede dissociarse del

entramado intersubjetivo en que se inscribe, siendo la familia el horizonte primigenio desde el cual se estructura la vivencia. En términos de Edmund Husserl, el *Lebenswelt* se configura como “el suelo de toda experiencia y de toda evidencia” (Husserl, 1970, p. 127), lo que implica que la identidad del migrante se gesta en una historicidad vivida donde la familia opera como matriz constituyente de sentido.

En el marco del desplazamiento, la familia trasciende su condición de unidad social para devenir en dispositivo de mediación simbólica entre el mundo de origen y el contexto de acogida. Variables como la ubicación geográfica y las condiciones materiales de existencia no solo reconfiguran las dinámicas cotidianas, sino que inciden en la tonalidad afectiva de la experiencia migratoria, modulando las formas en que el sujeto percibe su tránsito y reorganiza su mundo vivido. Así, la migración se revela como un acontecimiento que desestabiliza las estructuras familiares, obligándolas a rearticular sus lógicas internas en función de nuevas exigencias contextuales.

Desde una perspectiva analítica, la distinción entre familia funcional y familia disfuncional permite dilucidar las variaciones en los modos de acompañamiento y contención afectiva que inciden en la constitución del sujeto. Mientras la primera favorece la emergencia de vínculos de apoyo, comunicación y reconocimiento, la segunda puede dar lugar a fisuras en la estructura relacional que comprometen la estabilidad emocional del estudiante. En este sentido, los procesos de desmembración familiar entendidos como la fragmentación del núcleo introducen experiencias de discontinuidad afectiva que repercuten en la autopercepción y en la configuración identitaria, intensificando la vivencia del desarraigo.

En este entramado, la familia se instituye como el espacio inaugural de formación de la competencia emocional, en tanto es allí donde el sujeto internaliza formas de regulación, expresión y comprensión de sus afectos. Tal como advierte Daniel Goleman, “la vida familiar es nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional” (Goleman, 1995, p. 23), lo que permite comprender que el soporte familiar y emocional opera como

un factor modulador de la experiencia migratoria. La presencia o ausencia de este soporte no solo condiciona la capacidad de afrontamiento del estudiante, sino que incide directamente en su posibilidad de establecer vínculos significativos y de construir un sentido de pertenencia en el nuevo entorno escolar.

En consecuencia, el papel de la familia se configura como una categoría de alta densidad interpretativa, en la que convergen dimensiones estructurales, afectivas y simbólicas que inciden en la constitución de la identidad migrante. A través de los códigos que la integran ubicación geográfica, familia funcional, desmembración familiar y soporte familiar y emocional se evidencia que la familia actúa simultáneamente como anclaje ontológico y como espacio de transformación, donde el sujeto negocia, resignifica y reconfigura su experiencia vital. De este modo, la identidad del estudiante migrante no se presenta como una entidad estática, sino como una construcción dinámica que emerge en el cruce entre memoria, afectividad y relaciones familiares, revelando la profundidad existencial del fenómeno migratorio en el ámbito educativo. En este sentido, se procede a desarrollar los códigos asociados a esta subcategoría representados en la Figura 4.

Figura 4
Códigos de la subcategoría papel de la familia



Fuente: elaboración de la autora

En lo que corresponde al código **Ubicación Geográfica**, destaca que la región de procedencia del migrante no constituye solo un punto geográfico en el mapa, sino que representa el epicentro de su herencia simbólica y el anclaje de sus primeras estructuras afectivas, en el caso de los estudiantes venezolanos, el territorio de origen se describe en las narrativas escolares como un espacio de pérdida donde la crisis socioeconómica fracturó la estabilidad del hogar, obligando a una diáspora que redefine la identidad desde temprana edad. La nostalgia por el paisaje, las costumbres locales y el arraigo comunitario se entrelazan con la urgencia del desplazamiento, creando una dualidad entre el amor por la tierra natal y la necesidad de supervivencia.

Al respecto, Sánchez (2022) refiere que: “el lugar de origen es el primer referente de identidad que el niño internaliza a través del lenguaje y los afectos” (p. 45), esta impronta regional viaja con el estudiante por medio de la frontera colombo-venezolana, manifestándose en el aula como un bagaje cultural que debe ser reconocido y valorado por el docente para facilitar una transición emocionalmente saludable que no anule sus raíces, a partir de allí, los informantes refieren los siguientes testimonios, expresados en la Tabla 3:

Tabla 4
Referente de los actores sociales en relación al código Ubicación Geográfica

| Informante clave | Aporte |
|-------------------------|---|
| EST-01 | Yo vivía en Venezuela, en una ciudad que se llama San Cristóbal. Vivía en una casa pequeña. Vivía con mi mamá, mi papá y mis hermanos. |
| EST-02 | Vivía en una casa, en Táriba |
| EST-03 | San Cristóbal Estado Táchira. Habitaba en apartamento con mis padres y con mi hermano |
| Sánchez, 2022 | ...el lugar de origen es el primer referente de identidad que el niño internaliza a través del lenguaje y los afectos |
| Méndez, 2024 | ...la vinculación con el lugar de origen es un componente esencial que otorga estabilidad emocional durante el duelo migratorio |
| Ramírez, 2023 | El hogar primario para el infante migrante funciona como el eje de su seguridad existencial, siendo el lugar donde se construyen las narrativas de identidad más profundas a través del contacto con los objetos cotidianos y la protección parental; por lo tanto, la pérdida de este espacio físico durante el proceso de salida del país implica una desestructuración que el niño debe compensar mediante la creación de nuevos anclajes simbólicos en la escuela receptora |
| Álvarez, 2024 | El espacio habitable constituye para el niño un sistema de significaciones que trasciende lo material, pues es allí donde se internalizan las normas de convivencia y se fortalece la autoestima a través del reconocimiento de un lugar propio en el mundo; por lo tanto, cuando este refugio se pierde debido a la migración forzada, el sujeto experimenta una desorientación espacial y afectiva que debe ser mediada por procesos pedagógicos sensibles a la pérdida del territorio íntimo |

Fuente: elaboración de la autora.

La identificación prístina de los lugares de procedencia por parte de los informantes claves no constituye un mero dato sociodemográfico; por el contrario, desvela una fijación ontológica de la identidad territorial. En sus narrativas, San Cristóbal y Táriba trascienden su condición de coordenadas cartográficas para constituirse en el anclaje de la memoria autobiográfica. La exactitud con la que el infante evoca su ciudad y estado de origen es un indicativo fenomenológico potente de que el sentido de

pertenencia y la conciencia de la mismidad persisten de forma intacta y resiliente a pesar de la fractura geográfica del cruce fronterizo.

Esta georreferenciación subjetiva opera como un mecanismo de resistencia ante la potencial invisibilización que impone la condición de transitoriedad; al enunciar su origen, el estudiante reafirma su quién ante el nuevo entorno escolar receptivo. La claridad semántica con la que EST-01 y EST-03 nombran su capital y estado sugiere que la estructura de su "yo" todavía está habitada por el paisaje andino, lo que condiciona su proceso de adaptación no desde una carencia disfuncional, sino desde una nostalgia ontológica que actúa como una base sólida de autoconocimiento.

Desde la perspectiva de la fenomenología del espacio, la mención específica de Táriba por parte de EST-02 introduce una dimensión de identidad microterritorial y familiar que subviene a la homogenización del sujeto bajo la etiqueta general de "ser venezolano". Esta distinción denota que el desarraigo no ha erosionado los matices de la vida cotidiana prepandémica y premigratoria, tales como las tradiciones, el clima y los vínculos vecinales propios de estas zonas del Táchira. El análisis interpretativo permite inferir que para estos estudiantes, la frontera no ha logrado fracturar el vínculo simbólico y afectivo con su hogar original, el cual funciona como un refugio mental y soberano durante las jornadas de clase en el país receptor. Por tanto, la praxis docente debe partir de la validación intercultural de estos territorios específicos, evitando la homogenización y permitiendo que la "identidad tachireNSE" sea un puente cultural que enriquezca la convivencia en el aula.

La ubicación geográfica referida por los informantes claves (San Cristóbal y Táriba) configura el mapa afectivo y existencial previo al tránsito transfronterizo. Estos constituyen el anclaje de la identidad regional del estudiante, donde cada ciudad mencionada actúa como un reservorio de vivencias, tradiciones y vínculos que sostienen su autoconcepto frente al choque cultural. Estos hallazgos demuestran que el arraigo no se disuelve con el desplazamiento, sino que se condensa en nombres específicos que el

niño evoca para preservar su sentido de pertenencia en el nuevo contexto. Al respecto, Méndez (2024) afirma que “la vinculación con el lugar de origen es un componente esencial que otorga estabilidad emocional durante el duelo migratorio” (p. 62). Por lo tanto, se evidencia que el escolar ingresa al sistema educativo colombiano portando una "geografía del alma" que debe ser reconocida e integrada en las estrategias pedagógicas para evitar la erosión de su identidad primaria.

Para profundizar en la comprensión de la identidad del estudiante migrante, resulta imperativo adentrarse en las condiciones sociodemográficas y habitacionales de su país de origen. La caracterización del espacio habitacional previo al fenómeno migratorio constituye un elemento fundamental para comprender la estabilidad ontológica y la seguridad existencial que el niño poseía en su país de origen. En las narrativas de los estudiantes, la vivienda en Venezuela no se describe únicamente como una estructura física de ladrillos y cemento, sino como un refugio de seguridad y pertenencia donde se gestaron sus primeros vínculos socioafectivos.

Este hogar original representa el escenario de la normalidad perdida, donde la disposición de los espacios y la convivencia familiar proporcionaban un marco de referencia predecible para el desarrollo de su inteligencia emocional. La transición desde una casa propia y estable hacia la incertidumbre de los albergues o viviendas compartidas en la frontera genera una tensión identitaria que el docente debe decodificar para fortalecer la resiliencia del menor en el aula. Este análisis cualitativo permite vislumbrar cómo el entorno doméstico influye en la configuración del yo, pues la pérdida del espacio privado se traduce en una vulnerabilidad que impacta directamente en los procesos de aprendizaje y socialización.

Al respecto, la literatura académica subraya la importancia del entorno habitacional en la salud mental de la infancia desplazada, destacando que el hogar es el primer territorio donde se ejerce la soberanía del afecto y el reconocimiento personal. Ante esto, Ramírez (2023) refiere que:

El hogar primario para el infante migrante funciona como el eje de su seguridad existencial, siendo el lugar donde se construyen las narrativas de identidad más profundas a través del contacto con los objetos cotidianos y la protección parental; por lo tanto, la pérdida de este espacio físico durante el proceso de salida del país implica una desestructuración que el niño debe compensar mediante la creación de nuevos anclajes simbólicos en la escuela receptora (p. 118).

De acuerdo con lo anterior, se determina cómo el lugar de habitación se presenta como uno de los aspectos fundamentales relacionados con las identidades de las personas. La desterritorialización del espacio natal y la consiguiente fragilidad de los vínculos familiares pueden deconstruir el autoconcepto del estudiante y ocasionar en su espacio académico algunas situaciones poco favorables. Por tanto, resulta crucial interpretar sus testimonios sobre la materialidad de su hogar original.

La interpretación hermenéutica de las narrativas proporcionadas por los informantes permite vislumbrar una tipología habitacional diversa que servía de contenedor para la identidad primaria de los estudiantes antes del desplazamiento. En el testimonio de EST-01, la mención de una “casa pequeña” sugiere una percepción de refugio íntimo y recogido, donde la escala del espacio físico probablemente facilitaba una interacción familiar cercana y constante. Se infiere que esta delimitación espacial no se asocia con una carencia, sino con una estructura de seguridad y predictibilidad donde el niño reconocía cada rincón como propio. Las percepciones del escolar se anclaban en ese hogar modesto, el cual, al ser abandonado, deja una huella de nostalgia por la protección que brindaban aquellas paredes que, aunque reducidas en metros cuadrados, eran amplias en significados afectivos y pertenencia.

Por otro lado, la declaración de EST-02, al referir simplemente que “vivía en una casa”, denota una normalización del espacio doméstico como el escenario natural e incuestionable de su existencia prepandémica y premigratoria. Esta respuesta, desprovista de adjetivos, revela que la vivienda constituía una constante existencial, un derecho de hecho que no requería mayor descripción por ser el eje de su mundo vivido. Desde el análisis fenomenológico, esta casa representa la estabilidad ontológica que la frontera fracturó, obligando al estudiante a transitar de una estructura de permanencia hacia la volatilidad de los contextos de recepción. La labor docente debe considerar que detrás de esta afirmación escueta subyace la pérdida de un territorio de autonomía,

donde el niño ejercía su identidad sin las presiones de la transitoriedad y la incertidumbre que hoy caracterizan su vida.

El aporte de EST-03 introduce una variante urbana significativa al mencionar que “habitaba en apartamento”, lo que sitúa su origen en un contexto de propiedad horizontal y dinámicas de convivencia distintas a las de una casa independiente. Esta distinción sugiere un estilo de vida marcado por la verticalidad y, posiblemente, una mayor exposición a entornos citadinos organizados en el Táchira. La transición desde un apartamento hacia las condiciones actuales de migración implica un reajuste no solo emocional, sino sensorial y social, afectando la forma en que el estudiante percibe la privacidad y el espacio compartido. Se establece que la diversidad de estas viviendas originales subraya que la identidad migratoria no es homogénea; cada escolar porta el recuerdo de una arquitectura específica que define su nostalgia y su capacidad de adaptación al nuevo entorno educativo colombiano.

La interpretación sobre el tipo de casa que habitaba previa al desplazamiento permite decodificar los cimientos de la seguridad ontológica que el niño poseía en su país de origen. En la red semántica analizada, se observa que el concepto de casa se bifurca en tipologías específicas como la vivienda pequeña y el apartamento, lo cual refleja una diversidad socioespacial que estructuraba la vida cotidiana en Venezuela. Al interpretar estos elementos, se referencia que estos espacios no eran simples estructuras arquitectónicas, sino territorios de protección donde se consolidaron los primeros esquemas de pertenencia. El hecho de que los estudiantes identifiquen con claridad el tipo de inmueble que habitaban demuestra que la memoria del hogar funciona como un anclaje identitario frente a la transitoriedad y la incertidumbre que caracteriza la vida en la zona de frontera colombo-venezolana.

La transición desde estos entornos estables hacia la realidad migratoria supone una ruptura que afecta la percepción de privacidad y el autoconcepto del escolar. Al desglosar los hallazgos, se hace evidente que el paso de una vivienda propia o familiar a contextos de habitabilidad compartida o precaria en el país receptor genera tensiones en la construcción de la identidad. Para profundizar en esta comprensión cualitativa, es imperativo reconocer que el espacio doméstico es el primer escenario de socialización,

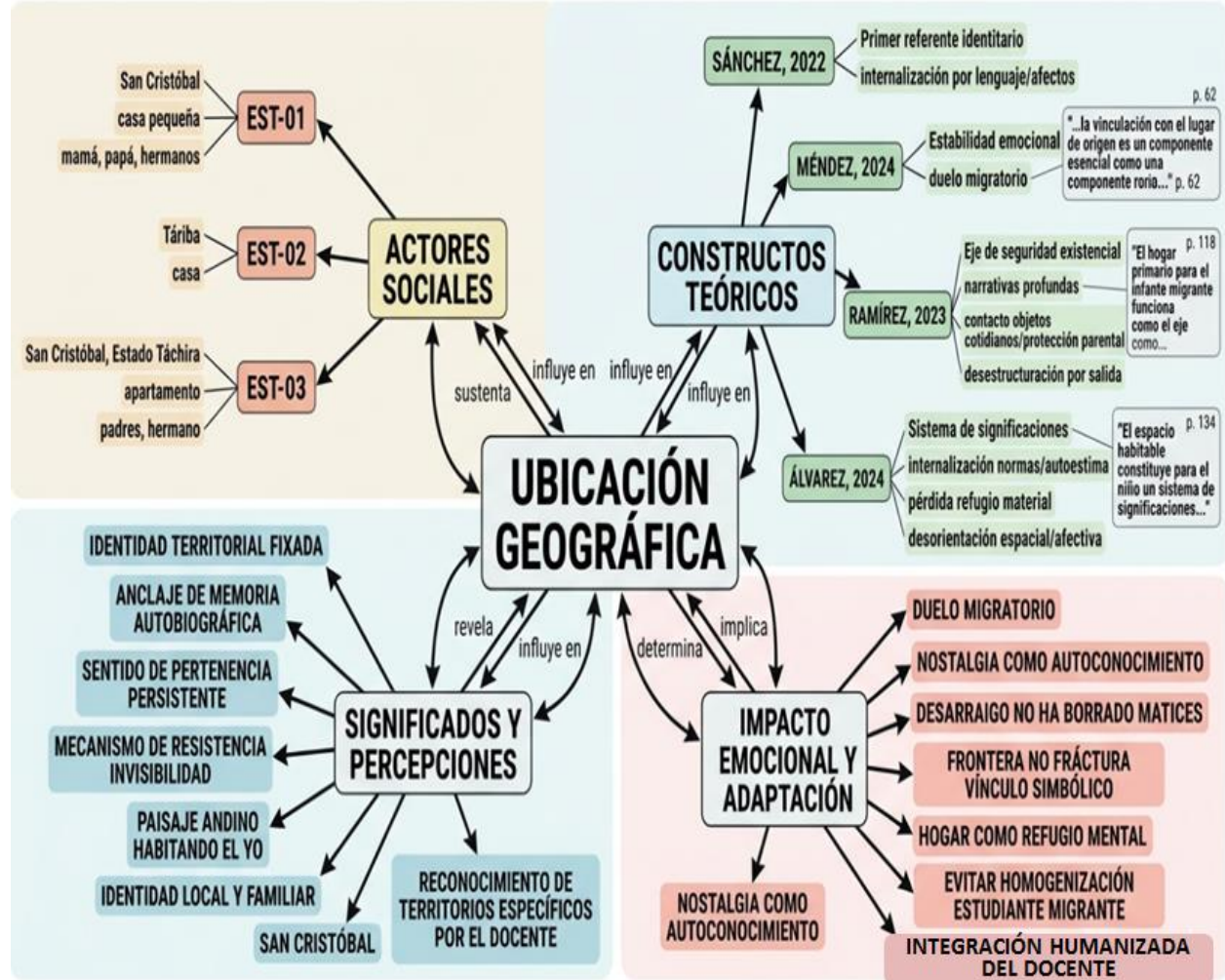
donde el infante aprende a gestionar sus emociones en relación con el compañero. Tal como lo plantea Álvarez (2024):

El espacio habitable constituye para el niño un sistema de significaciones que trasciende lo material, pues es allí donde se internalizan las normas de convivencia y se fortalece la autoestima a través del reconocimiento de un lugar propio en el mundo; por lo tanto, cuando este refugio se pierde debido a la migración forzada, el sujeto experimenta una desorientación espacial y afectiva que debe ser mediada por procesos pedagógicos sensibles a la pérdida del territorio íntimo (p. 134).

Bajo esta premisa, se hace fuerza en lo que refleja la figura de los hallazgos, que subraya cómo la identidad migratoria está profundamente ligada a la nostalgia de la infraestructura del afecto. El apartamento o la casa pequeña representan el orden perdido que el estudiante intenta reconstruir simbólicamente en el aula de clases colombiana. Como investigadora, sostengo que el reconocimiento docente de estas realidades habitacionales previas permite una integración más humana, al validar que el niño no llega vacío, sino con una serie de recuerdos que definen su resiliencia. Este análisis reafirma que entender el tipo de casa que habitaba el menor es esencial para diseñar estrategias de inteligencia emocional que ayuden a cicatrizar la herida del desarraigo y promuevan una convivencia escolar basada en la empatía por la historia habitacional del migrante.

Figura 4

Red semántica del Código Ubicación geográfica de la subcategoría Papel de la familia



Fuente: elaboración de la autora

En el marco interpretativo de la subcategoría Papel de la Familia, y específicamente bajo el código Familia Funcional, deviene imperativo someter a un análisis riguroso la configuración de la red de convivencia del estudiante. Partimos de la premisa de que la construcción identitaria del sujeto migrante no emerge como un epifenómeno individual, sino que se sutura en la densa trama de intersubjetividades como el mundo de la vida compartido (Schütz, 2003). En la compleja dinámica de la frontera colombo-venezolana, los sujetos con quienes coexiste el estudiante (familiares,

pares y docentes) operan como horizontes de sentido que validan, tensionan o reconfiguran su autoconcepto emocional.

Esta coexistencia fronteriza está impelida por una dualidad dialéctica: el núcleo familiar funcional actúa como el refugio de la identidad originaria y el garante de la seguridad ontológica, mientras que el ecosistema escolar (compañeros y docentes) impone una exigencia de reconfiguración de la inteligencia emocional para negociar el sentido de pertenencia. Así, la identidad se devela como un fenómeno eminentemente relacional y situado, donde la empatía se constituye en la competencia crucial para transitar del desarraigo hacia una integración emocionalmente consciente en el nuevo hábitat educativo.

La interacción con estos actores sociales revela una estructura de significados donde la alteridad (el otro) puede funcionar como un mediador de resiliencia o, inversamente, como una caja de resonancia del estigma migratorio. Al interpretar hermenéuticamente las voces de los actores en este escenario de tránsito permanente, se percibe cómo la inteligencia emocional se erige en la herramienta mediadora fundamental. Al respecto, Rodríguez (2024) puntualiza la necesidad de un abordaje pedagógico sensible a esta ruptura:

Quando el estudiante llega a la institución educativa, es necesario considerar diferentes aspectos, entre ellos, que proviene de un lugar que está muy lejos, quienes lo acompañan en ese proceso de dejar atrás todo lo que tenía y volver a comenzar, desde su lugar favorito, hasta su maestra preferida, por lo que es necesario hacerlo sentir cómodo y brindarle toda la atención necesaria para que pueda expresarse y seguir desarrollando habilidades (p. 82).

Consecuentemente, este análisis permite deconstruir la noción de una identidad estática para develar una identidad de frontera que se negocia incesantemente a través de procesos de autorregulación emocional. Emergen tensiones dialécticas entre el miedo a la exclusión y la necesidad de aceptación grupal, conflictividad que impacta la autoconciencia emocional del estudiante, forzándolo a una oscilación pendular entre la autenticidad de su origen y la asimilación protectora. Esta convivencia con la diversidad genera una tensión que el docente, en su rol de mediador intercultural, debe orientar

mediante estrategias de inteligencia emocional que trasciendan la instrucción curricular, apuntando a la constitución de una subjetividad que reconozca la diferencia no como una amenaza, sino como la esencia misma del ser en un territorio compartido y transnacional.

Tabla 5

Referente de los actores sociales en relación al código Familia funcional

| Informante clave | Aporte |
|-------------------------|---|
| EST-01 | vivía con mi mamá, mi papá y mis hermanos |
| EST-02 | vivía con mi mamá, mi abuela y mis hermanos |
| EST-03 | ...con mis padres y con mi hermano |
| Sánchez, 2022 | ...el lugar de origen es el primer referente de identidad que el niño internaliza a través del lenguaje y los afectos |
| Mendoza, 2025 | El niño extraño todo lo que tenía, a su familia, los juguetes, compañeros de estudio y si no está con su mamá o su papá la situación es más complicada, por lo que es necesario comenzar a trabajar en la aceptación de la etapa que está viviendo y a su vez conversar con todo el grupo para que entiendan que todos son iguales y no importa de donde sea cada uno de los compañeros, lo importante es que puedan convivir y llevar una relación de amistad y compañerismo efectivo (p. 45). |
| Castillo, 2023 | Para las personas que son inmigrantes, no es fácil volver a iniciar su vida, y si eso pasa con los adultos, que puede pensar un niño, que apenas esta creciendo y conociendo, se le hace difícil adaptarse a la escuela, comunidad, clima, entre otros elementos que hacen que el niño tenga diferentes reacciones (p. 62). |
| Álvarez, 2024 | El espacio habitable constituye para el niño un sistema de significaciones que trasciende lo material, pues es allí donde se internalizan las normas de convivencia y se fortalece la autoestima a través del reconocimiento de un lugar propio en el mundo; por lo tanto, cuando este refugio se pierde debido a la migración forzada, el sujeto experimenta una desorientación espacial y afectiva que debe ser mediada por procesos pedagógicos sensibles a la pérdida del territorio íntimo |

Fuente: elaboración de la autora.

En el denso entramado, los relatos de los estudiantes que caracteriza la experiencia migratoria, emergen no como meros datos biográficos, sino como epifanías de sentido que evidencian cómo la estructura familiar se constituye en el primer referente y cimiento ontológico desde el cual se configura la identidad en tránsito. Las narrativas recogidas dan cuenta de una convivencia centrada en núcleos familiares que, aunque reconfigurados y tensionados por la lógica del desplazamiento, continúan operando como espacios de arraigo afectivo y refugio existencial.

Al respecto, EST-01 comparte en su aporte que “vivía con mi mamá, mi papá y mis hermanos”, de igual modo como acontece en EST-02, quien enuncia que “vivía con mi mamá, mi abuela y mis hermanos”, de la misma manera que EST-03 alude que vivía “con mis padres y con mi hermano”, es decir, las tres realidades vivenciales expresan funcionalidad familiar. Trascienden su función descriptiva para revelarse, ante una lectura fenomenológica, como unidades de sentido que reflejan la centralidad de la familia en la configuración del mundo vivido del estudiante migrante.

En este contexto, la convivencia familiar no se limita a la cohabitación física, sino que se erige como un espacio de contención simbólica y negociación identitaria, donde el sujeto articula su memoria afectiva con las exigencias y hostilidades del presente. La familia se consolida, por tanto, como un núcleo relacional y amortiguador del desarraigo, favoreciendo la autorregulación emocional y posibilitando que el estudiante transite entre la nostalgia del origen y la imperante necesidad de adaptación sin fracturar irremediablemente su sentido de continuidad²⁰ y mismidad.

La convivencia en el entorno fronterizo se manifiesta para el estudiante migrante como una estructura de significados compartidos donde el otro (el compañero), el par define los contornos de su propia identidad. Siguiendo la premisa husserliana, el sujeto no se constituye en la mismidad aislada, sino a través de la intersubjetividad. En este escenario, la red relacional compuesta por familiares que permanecen en la distancia, padres que migraron y nuevos compañeros, forma el tejido dinámico de su mundo vivido. Esta red no es estática; es un flujo constante de afecciones y tensiones donde la inteligencia emocional actúa como el mecanismo de ajuste y sintonía para asimilar la alteración del contexto, permitiendo que el estudiante gestione la polaridad entre la nostalgia del origen y la incertidumbre del presente.

Al indagar, en medio de estas relaciones, emerge la figura del par como un espejo de doble faz: simultáneamente refugio de identidad y fuente de conflictividad emocional. El encuentro con la alteridad en el aula puede ser habilitador de resiliencia o reactivador

del trauma. Al respecto, Mendoza (2025) expone la complejidad de este tránsito y la necesidad de una intervención pedagógica inclusiva:

El niño extraño todo lo que tenía, a su familia, los juguetes, compañeros de estudio y si no está con su mamá o su papá la situación es más complicada, por lo que es necesario comenzar a trabajar en la aceptación de la etapa que está viviendo y a su vez conversar con todo el grupo para que entiendan que todos son iguales y no importa de dónde sea cada uno de los compañeros, lo importante es que puedan convivir y llevar una relación de amistad y compañerismo efectivo (p. 45).

Esta realidad devela la emergencia de una identidad mimetizada, donde el estudiante, instrumentalizando su autorregulación emocional, opta por el silencio y la invisibilidad como estrategia de bioprotección ante la inminencia de la exclusión o el estigma. La inteligencia emocional se manifiesta aquí no como una competencia de expresión asertiva, sino como una facultad de preservación y supervivencia frente a un entorno que percibe como evaluador y hostil. La convivencia, por tanto, está mediada por la percepción de marcadores identitarios como el acento y las costumbres, elementos que constituyen la corporeidad del lenguaje. El sonido de la voz, el tic del habla, se convierte en el primer marcador fenomenológico de diferencia o de pertenencia en el ecosistema del aula.

Paralelamente, la relación con el docente trasciende lo meramente pedagógico-instruccional para convertirse en un vínculo de validación existencial. Ante la fragmentación del mundo operada por el desplazamiento geográfico, el docente es percibido por el estudiante migrante como el eje de equilibrio y continuidad ontológica. En la medida en que el educador utiliza la inteligencia emocional para empatizar genuinamente con la historia de vida y la herida del niño, este comienza a reconstruir su autoconcepto, transitando de la autopercepción como un extraño a reconocerse como un sujeto agencial con capacidades de adaptación. La escuela se transforma así en el espacio de aprehensión de un nuevo mundo vivido, donde los sujetos de convivencia actúan como facilitadores o entorpecedores del tránsito hacia una identidad binacional saludable.

No obstante, esta reconstrucción identitaria no está exenta de tensiones que provienen de la esfera pública y la familia en la distancia. Los informantes clave, en su mayoría, convivían con figuras de apego (padres, abuelos, hermanos), aunque frecuentemente fragmentados por la necesidad de migrar por separado para buscar sostenibilidad. Castillo (2023) manifiesta la profundidad de esta ruptura emocional:

Para las personas que son inmigrantes, no es fácil volver a iniciar su vida, y si eso pasa con los adultos, que puede pensar un niño, que apenas está creciendo y conociendo, se le hace difícil adaptarse a la escuela, comunidad, clima, entre otros elementos que hacen que el niño tenga diferentes reacciones (p. 62).

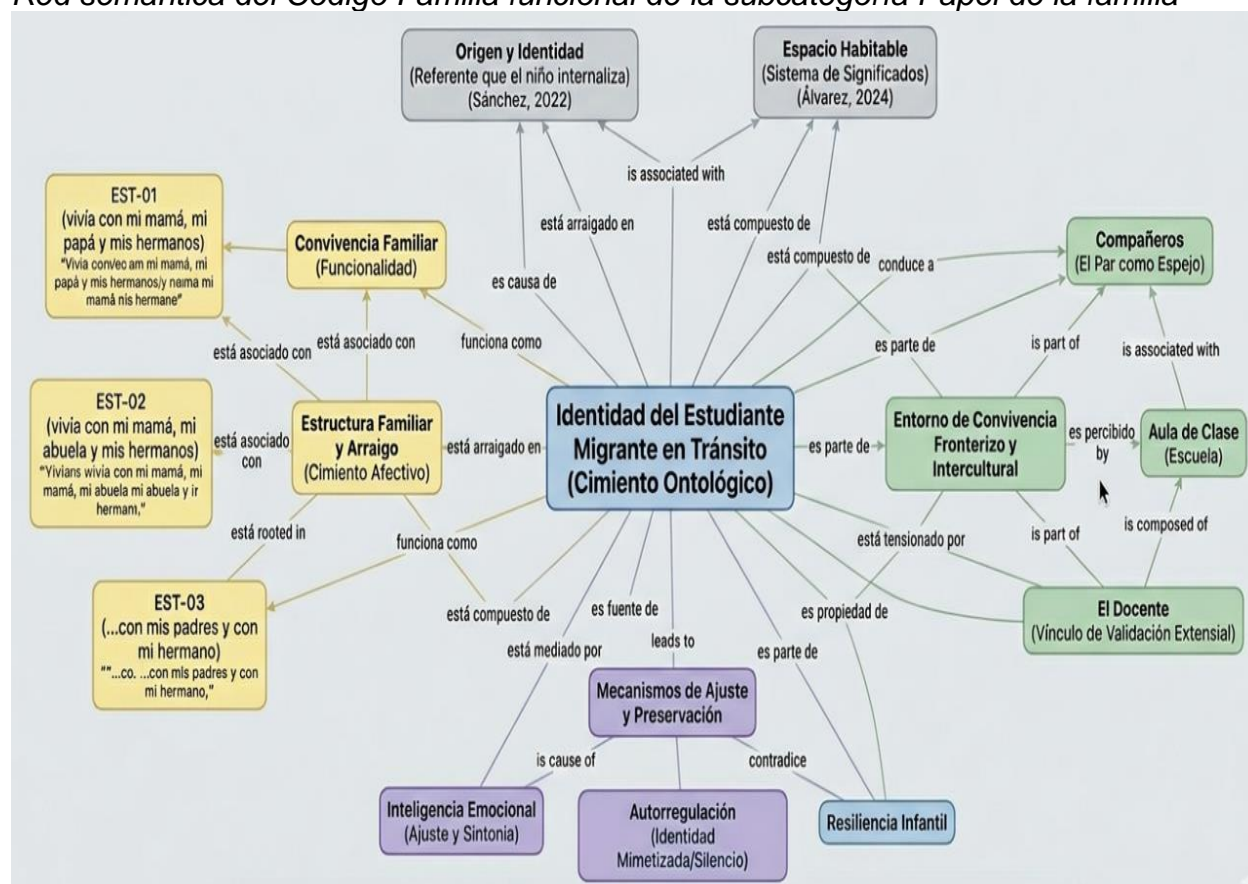
Esta presión externa forja una reconfiguración emocional de sobre adaptación. El estudiante instrumentaliza la inteligencia emocional para transformar sus sentimientos genuinos en una conducta modélica y ejemplar que contrarreste los prejuicios y el estigma social vigentes en la esfera pública. Esto genera una carga tensional significativa y una fractura en la espontaneidad del ser: el niño no solo es, sino que debe parecer de cierta forma para ser aceptado, añadiendo una capa de complejidad psicopedagógica a su desarrollo.

La familia que permanece en la distancia sigue siendo un sujeto de convivencia presente a través de la intencionalidad de la conciencia. Aunque físicamente ausentes, el recuerdo y la comunicación digital mantienen viva una identidad de origen que choca o se hibrida con la realidad colombiana. Esta presencia en la ausencia requiere de una gestión emocional profunda, pues el niño habita en una constante dualidad afectiva y existencial: su cuerpo está situado en la frontera, pero su afectividad y sentido de hogar habitan en el recuerdo de quienes dejó atrás. La inteligencia emocional deviene en el puente afectivo que permite integrar estos dos mundos sin que la identidad se diluya en la fragmentación de los sentimientos.

En conclusión, los sujetos de convivencia en la frontera no son meros acompañantes, sino los co-constructores de la nueva identidad migratoria. La construcción del *quién soy* en estos estudiantes está intrínsecamente ligada al *cómo me*

ven y, fundamentalmente, al *cómo me siento visto* por los demás. Este fenómeno implica reconocer que la inteligencia emocional es la base ontológica sobre la cual se asienta la resiliencia infantil, permitiendo que el estudiante migrante deje de ser un sujeto en tránsito para convertirse en un ciudadano con una identidad enriquecida por la multiplicidad y la profundidad de sus afectos e intersubjetividades.

Figura 5
Red semántica del Código Familia funcional de la subcategoría Papel de la familia



Fuente: elaboración de la autora

En el complejo ecosistema de la zona fronteriza, la reconfiguración de la *ontología familiar* mediada por procesos de *desmembración* y *fragmentación estructural* se erige como una fuerza disruptiva de primer orden sobre el desarrollo psicopedagógico del discente. La ruptura de la díada o tríada familiar tradicional no constituye meramente un evento fáctico de separación física, sino que opera como un vector de presión

transformadora que desestabiliza la arquitectura emocional del sujeto, condición sine qua non para un anclaje cognitivo y aprendizaje óptimos.

Al erosionarse la estructura familiar como red primaria de contención y socialización, el estudiante transita hacia una vulnerabilidad ontológica que suele derivar en una severa crisis identitaria y un marcado detrimento de la motivación escolar intrínseca. Esta fragmentación relacional trasciende el desempeño académico medible; altera profundamente la percepción del mundo. Al percibirse desprovisto de su refugio existencial seguro, el sujeto puede replegarse en mecanismos de defensa psicológicos o adoptar posturas de retraimiento extremo como estrategia de supervivencia ante la hostilidad percibida del entorno.

Por consiguiente, la institución educativa, particularmente en contextos transfronterizos, no puede limitarse a la instrucción; debe poseer la capacidad analítica y la sensibilidad pedagógica para identificar estas vacuidades de acompañamiento, ofreciendo una estructura de apoyo reparadora que mitigue los efectos corrosivos del desarraigo afectivo y potencie la resiliencia en escenarios de crisis permanente.

La comprensión heurística de este fenómeno transicional requiere examinar cómo la disolución o ausencia de las figuras de apego directo debilita el tejido social y la trama vincular del estudiante en formación. La carencia de estas figuras de referencia primaria genera un vacío que impacta directamente en la capacidad del sujeto para gestionar la complejidad de su entorno. Al respecto, Castillo (2024) argumenta con agudeza que:

La desintegración de los vínculos familiares en contextos de vulnerabilidad actúa como un factor disruptivo que fractura la continuidad del proceso formativo, obligando al menor a procesar duelos migratorios o afectivos sin las herramientas cognitivas suficientes. Ante la carencia de un núcleo estable, la escuela se ve interpelada a trascender su función técnica para constituirse en un espacio de reparación simbólica que restituya el sentido de pertenencia y la seguridad ontológica del alumnado (p. 210).

En consonancia con la tesis de Castillo, es imperativo subrayar que la escuela, en su dimensión ética y política, no puede sostener una postura de neutralidad o indiferencia

ante las condiciones de origen y las trayectorias vitales fragmentadas de sus estudiantes. La reparación simbólica a la que alude el autor no es una concesión accesoria, sino una exigencia pedagógica esencial para posibilitar el éxito educativo en contextos de alta complejidad sociodemográfica. La cita enfatiza con rigor que, ante la anomia o la fragilidad de un núcleo familiar cohesionado, el sistema educativo debe instituirse como el locus de una oferta de pertenencia y acogida institucional. Esta intervención es crítica para evitar la deriva emocional del discente, garantizando la restitución de una seguridad ontológica básica que le permita reinscribirse como sujeto de aprendizaje y de derecho en el nuevo territorio.

Tabla 6

Referente de los actores sociales en relación al código Desmembración familiar

| Informante clave | Aporte |
|-------------------------|---|
| DOC-01 | La desintegración familiar y el desmembramiento derivados del proceso migratorio han tenido un impacto significativo en el ámbito emocional de los estudiantes migrantes, no cabe duda de que esto influye de manera negativa generando en ellos en ocasiones sentimientos de tristeza, ansiedad, inseguridad y abandono, afectando su autoestima y su estabilidad emocional. En muchos casos, estos estudiantes asumen responsabilidades tempranas o enfrentan procesos de duelo por la separación familiar, lo que influye en su comportamiento, rendimiento académico y relaciones interpersonales. No obstante, cuando cuentan con redes de apoyo escolar, acompañamiento psicosocial y entornos educativos empáticos, pueden desarrollar mecanismos de resiliencia que les permiten adaptarse, fortalecer sus habilidades socioemocionales y proyectar expectativas positivas hacia su futuro. |
| DOC-02 | Situación difícil, en mi caso la pérdida de una abuelita en una de mis estudiantes fue un episodio que marco mucho a la niña, lloraba constantemente porque no puedo volver a ver a su abuela quedo en Venezuela y falleció, además que no contaban con los recursos para viajar y estar allá en ese momento difícil. |
| DOC-03 | Influye de manera importante y en gran medida, principalmente en las emociones de los estudiantes, se notan inseguros, tristes, desmotivados y con bajo desempeño académico. |
| Quiroz, 2024 | ...la capacidad de transformar el trauma en fortaleza define las expectativas para el futuro, permitiendo que el individuo rompa ciclos de vulnerabilidad a través de la educación |

Fuente: elaboración de la autora.

En la zona de frontera, la reconfiguración forzosa de la ontología familiar por efectos de la migración, no constituye un mero evento biográfico; opera como un vector de presión transformadora sobre el desarrollo psicopedagógico del escolar. Al

transformar el aula en un nodo de estabilidad, se logra que el estudiante encuentre el equilibrio necesario para proyectar su futuro, superando los obstáculos que la desarticulación del hogar ha impuesto en su camino hacia la realización personal y académica. Se requiere, por tanto, una hermenéutica profunda de las siguientes voces actorales. Al respecto DOC-01, como actor social sostiene desde su experiencia que:

La desintegración familiar y el desmembramiento derivados del proceso migratorio han tenido un impacto significativo en el ámbito emocional de los estudiantes migrantes, no cabe duda de que esto influye de manera negativa generando en ellos en ocasiones sentimientos de tristeza, ansiedad, inseguridad y abandono, afectando su autoestima y su estabilidad emocional. En muchos casos, estos estudiantes asumen responsabilidades tempranas o enfrentan procesos de duelo por la separación familiar, lo que influye en su comportamiento, rendimiento académico y relaciones interpersonales. No obstante, cuando cuentan con redes de apoyo escolar, acompañamiento psicosocial y entornos educativos empáticos, pueden desarrollar mecanismos de resiliencia que les permiten adaptarse, fortalecer sus habilidades socioemocionales y proyectar expectativas positivas hacia su futuro.

En el reporte, DOC-01 expone con precisión la etiología de la vulnerabilidad emocional. El docente devela una adultización precoz y procesos de duelo suspendidos que impactan la performance escolar y la relacionalidad. Episodios de duelo que se manifiestan de diversas formas a correspondido experimentar en el aula y fuera de ella con algunos estudiantes. DOC-02 manifiesta una situación compleja, que de manera anecdótica comparte, a saber:

...en mi caso la pérdida de una abuelita en una de mis estudiantes fue un episodio que marco mucho a la niña, lloraba constantemente porque no puedo volver a ver a su abuela quedó en Venezuela y falleció, además que no contaban con los recursos para viajar y estar allá en ese momento difícil.

La voz de DOC-02 ilustra la tragedia de la presencia en la ausencia y la imposibilidad del rito funerario. Esta evidencia empírica desnuda la fractura ontológica del refugio y la seguridad, donde el duelo inconcluso interrumpe el continuum pedagógico. Y entre otros reportes DOC-03 sintetiza el impacto emocional sobre la cognición, destacando que: "Influye de manera importante y en gran medida, principalmente en las emociones de los estudiantes, se notan inseguros, tristes, desmotivados y con bajo desempeño académico".

A partir de estas voces, se colige que el impacto de la Desmembración Familiar en el contexto migratorio trasciende la simple movilidad geográfica; se instaura como una fractura emocional que redefine la identidad del estudiante. La separación forzosa de las figuras de apego fundamentales genera un vacío existencial que socava la autovaloración. Al enfrentar procesos de duelo por familiares que permanecen en la distancia o que fallecen sin la posibilidad de un último adiós forzado por la precariedad económica, como reportó DOC-02, el alumno soporta una sobrecarga psicológica que agota sus recursos cognitivos, desplazando el interés por el aprendizaje hacia una rumiación constante sobre la pérdida.

Esta realidad obliga a muchos jóvenes a asumir roles de madurez precoz, donde las responsabilidades domésticas o el cuidado de terceros reemplazan las actividades propias de su etapa de desarrollo. La ansiedad derivada de estas dinámicas se manifiesta directamente en el comportamiento escolar, como reportó DOC-03, oscilando entre el aislamiento melancólico y las dificultades para establecer relaciones interpersonales sanas. El rendimiento académico no disminuye, por tanto, por una carencia de capacidad intelectual, sino por una saturación emocional donde la tristeza por la ausencia de redes de apoyo familiar efectivas impide que el estudiante pueda proyectarse con claridad dentro del sistema educativo receptor.

La tragedia de la distancia se agrava cuando eventos fortuitos, como el fallecimiento de un ser querido en el país de origen, golpean la estabilidad del joven. La imposibilidad de retornar para los ritos funerarios debido a la falta de recursos financieros, evidencia provista por DOC-02, convierte el duelo en un proceso inconcluso y traumático que marca profundamente la conducta en el aula. El llanto constante y la desolación observada son síntomas de una herida ontológica abierta que la escuela debe aprender a gestionar, reconociendo que el estudiante no solo lucha contra las exigencias del currículo, sino contra una realidad de fragmentación que ha desmantelado su noción de refugio y seguridad.

A pesar de este panorama complejo, el entorno educativo emerge como el principal factor de protección capaz de transformar el trauma en resiliencia. Cuando la institución ofrece un acompañamiento psicosocial genuino y un ambiente de empatía, como sugirió DOC-01, el estudiante comienza a desarrollar herramientas socioemocionales para procesar su historia de vida de manera saludable. La creación de redes de apoyo escolar permite que el sentimiento de abandono sea sustituido por un sentido de pertenencia, facilitando que el joven recupere su estabilidad y comience a trazar expectativas positivas hacia su futuro, entendiendo que su camino hacia la superación personal sigue siendo posible.

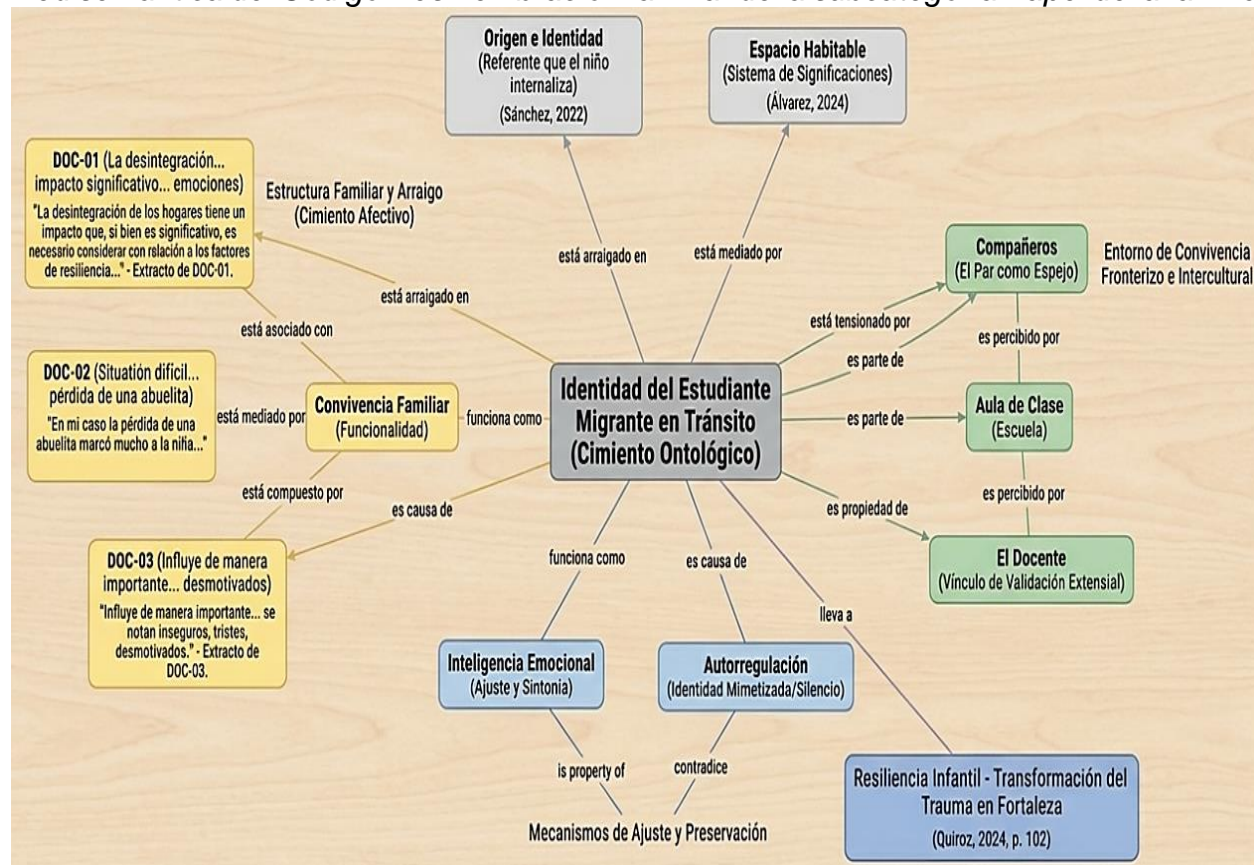
El entorno en el que crece un niño influye en las emociones de manera determinante, marcando su autoconcepto y su capacidad de relación. Cuando los menores se ven forzados a enfrentar situaciones difíciles en el hogar, es común que asuman responsabilidades tempranas que no corresponden a su edad cronológica, lo cual genera un impacto significativo en el ámbito emocional. Esta carga puede manifestarse como una influencia negativa en su desempeño académico, ya que la energía cognitiva se desvía hacia la resolución de conflictos adultos. Sin embargo, no todo es pérdida; en este escenario, el estudiante suele desarrollar mecanismos de resiliencia que le permiten adaptarse y sobrevivir a la adversidad. La clave está en cómo el sistema escolar identifica estas fortalezas para transformarlas en herramientas de superación personal.

Para comprender la trascendencia de este equilibrio, es necesario analizar la proyección de vida del estudiante. Sobre este punto, Quiroz (2024) sostiene que “la capacidad de transformar el trauma en fortaleza define las expectativas para el futuro, permitiendo que el individuo rompa ciclos de vulnerabilidad a través de la educación” (p. 102). Esta reflexión indica que, aunque el pasado sea complejo, el acompañamiento pedagógico puede reorientar esa madurez prematura hacia metas constructivas. Al validar sus vivencias y fortalecer su resiliencia, el docente ayuda a que el impacto emocional deje de ser un lastre y se convierta en el motor de una nueva identidad. Así,

el aula se transforma en el espacio donde el niño redescubre su derecho a soñar y a planificar un mañana con esperanza y seguridad.

Figura 6

Red semántica del Código Desmembración familiar de la subcategoría Papel de la familia



Fuente: elaboración de la autora

En el marco del análisis de las categorías, específicamente en lo que respecta a las manifestaciones conductuales adscritas al código de *Soporte Familiar y Emocional*, se postula que la expresión fenoménica y la corporalidad del estudiante en situación de movilidad operan como un lenguaje no verbal. Este corpus conductual comunica de forma somática el estado de adaptación interna y la calidad de la introyección de su proceso transicional. La transición geográfica, entendida como una ruptura de los anclajes vitales, suele desencadenar respuestas bifásicas: mecanismos de retraimiento extremo o patrones de hiperactividad reactiva. Ambas respuestas están correlacionadas

directamente con la percepción de seguridad ontológica que el joven logre construir en su nuevo ecosistema receptor.

Bajo esta perspectiva heurística, el aula de clase transita de ser un espacio puramente instruccional a constituirse en un escenario de proyección existencial. En ella, el discente proyecta sus miedos, sus fugaces alegrías y sus nostalgias persistentes, factores que influyen de manera determinante en su disposición para el aprendizaje colaborativo. En consecuencia, la dinámica grupal resultante y la calidad de la convivencia escolar no dependen de la normativa, sino que están condicionadas por la capacidad de autorregulación emocional del sujeto, la cual se ve saturada por el peso psicológico del desplazamiento. Al respecto, Castillo (2026) nos provee de una clave interpretativa fundamental al señalar que:

Las conductas del estudiante migrante suelen oscilar entre la timidez extrema y la búsqueda constante de atención, debido a que el sujeto se encuentra en una fase de alerta permanente donde intenta descifrar los códigos de aceptación de la sociedad receptora. (p. 112)

La tesis del precitado teórico, robustece la línea argumental que sostiene que el comportamiento escolar en contextos de frontera no es una variable aislada, sino el reflejo sintomático de la estabilidad afectiva dialéctica entre el hogar y la escuela. Se observa una correlación positiva: cuando el niño o la niña se percibe reconocido y validado en su singularidad histórica y cultural por la institución educativa, las conductas disruptivas tienden a disminuir significativamente, dando paso a una participación proactiva, solidaria y agencial.

Por lo tanto, este análisis doctoral concluye que la alfabetización emocional no debe considerarse un currículo transversal secundario, sino una prioridad epistemológica y pedagógica en los sistemas educativos de zonas fronterizas. Es imperativo que el educando aprenda a nombrar y simbolizar su experiencia interior, en lugar de exteriorizarla a través de actuaciones disfuncionales como la rebeldía estéril o el silencio absoluto.

Tabla 7*Referente de los actores sociales en relación al código Soporte familiar y emocional*

| Informante clave | Aporte |
|------------------|---|
| DOC-01 | Aislamiento y timidez. Ejemplo: sus respuestas ante cualquier interrogante de los maestros son cortas y con un bajo tono de voz. |
| DOC-02 | Las conductas que más se evidencia son las desafiantes, ansiosos, agresivos. Pues el enfrentarse a tantos cambios genera un choque emocional. |
| DOC-03 | Es difícil de responder, pues los niños son diversos en todos sus aspectos, también emocionalmente, hay niños que presentan muy buen control emocional, como también hay quienes tienen grandes dificultades para regular sus emociones; lo que realmente los distingue, es la calidad de padres de familia o red de apoyo que tienen en casa. Hay algunos niños cuyos padres son muy ausentes o viven con abuelos u otro familiar. |
| Castillo, 2026 | Las conductas del estudiante migrante suelen oscilar entre la timidez extrema y la búsqueda constante de atención, debido a que el sujeto se encuentra en una fase de alerta permanente donde intenta descifrar los códigos de aceptación de la sociedad receptora. |

Fuente: elaboración de la autora.

En el marco de la reconfiguración de los modi vivendi en contextos de movilidad, la institución de redes de apoyo entre pares (coetáneos) trasciende la mera interacción social para constituirse en un dispositivo pedagógico de alto valor hermenéutico. Este mecanismo facilita una operación especular en la cual el joven migrante encuentra en el otro un reflejo dialéctico de sus propias trayectorias vitales y disrupciones ontológicas. Esta espejeidad intersubjetiva posibilita una transmutación semántica de la conducta: esta deja de ser una manifestación sintomática del trauma para transformarse en un puente de comunicación agencial.

Este giro relacional es fundamental para fortalecer la seguridad ontológica, el sentido de comunidad y la adscripción del sujeto dentro del sistema educativo colombiano, validando su experiencia histórica en el nuevo territorio. Para sustentar esta tesis con la evidencia empírica recabada en el campo, se precisan y analizan a continuación la polifonía de testimonios brindados por los informantes clave, cuyas voces constituyen el corpus fenomenológico de esta investigación, expuesto en la precitada Tabla.

La interpretación de lo expuesto por el informante DOC-01 revela que las conductas de retraimiento no deben ser leídas como pasividad, sino como una barrera

comunicativa agencial erigida dentro del aula. El uso de un tono de voz inaudible y la parquedad extrema en las respuestas ante la mediación pedagógica operan como síntomas corpusculares de una inseguridad ontológica profunda frente al nuevo ecosistema escolar receptor. Bajo esta óptica heurística, el aislamiento y la timidez transitan de ser categorías psicológicas a constituirse en mecanismos de autoprotección ante la exposición social y el riesgo percibido de invalidación. Esta realidad impone un desafío hermenéutico y didáctico al docente, quien debe trascender la interpretación cognitiva del déficit para diseñar dispositivos de participación que operen como estructuras de acogida, reduciendo la ansiedad exógena y restituyendo la confianza basal necesaria para la exteriorización del habitus de conocimiento, sin el asedio del juicio punitivo de sus pares.

No obstante, al examinar el planteamiento del informante DOC-02, se colige que el choque emocional inherente al desplazamiento transnacional puede somatizarse mediante conductas desafiantes y cuadros de ansiedad que derivan en agresividad manifiesta. La inestabilidad estructural que supone el cambio de país de referencia genera una tensión interna dialéctica que el discente, a menudo desprovisto de herramientas de autorregulación, no logra canalizar de forma asertiva. En este sentido, estos comportamientos disruptivos funcionan como un grito ontológico de auxilio ante la pérdida traumática de sus referentes de autoridad, previsibilidad y estabilidad previos. Por consiguiente, la institución educativa en contexto de frontera se enfrenta a la imperiosa necesidad de implementar protocolos de contención emocional y reparación simbólica que permitan transmutar la hostilidad reactiva en una expresión regulada y simbolizada de las frustraciones acumuladas durante el tránsito migratorio.

Por consiguiente, se interpreta, según lo manifestado por el informante DOC-03, que la conducta del menor constituye el reflejo directo de la solidez y densidad de su red de apoyo familiar. El control emocional no reside exclusivamente en la estructura de personalidad del infante, sino que está biopolíticamente condicionado por la presencia o ausencia de figuras protectoras y de apego seguro en el hogar. De esta manera, el

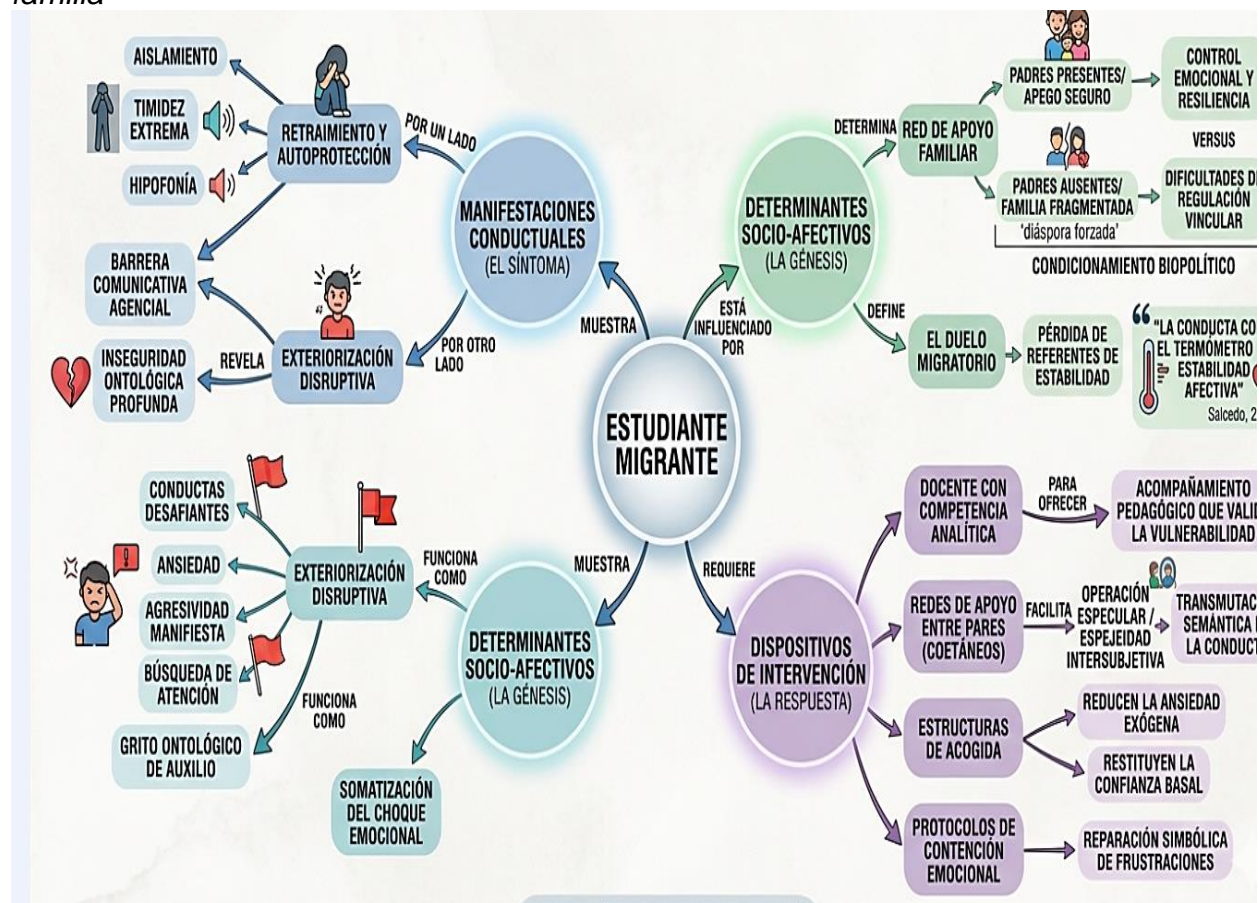
acompañamiento agencial de padres, abuelos o cuidadores se instituye como el factor determinante y diferenciador entre un estudiante con capacidad de resiliencia y aquel que presenta severas dificultades de regulación vincular. Asimismo, esta realidad empírica resalta que la fragmentación familiar, correlato directo de la diáspora forzada, impacta de manera perniciosa la salud mental colectiva e individual del alumno, erosionando sus bases de sustentación afectiva.

En síntesis, las manifestaciones externas de los estudiantes en situación de movilidad transfronteriza suelen oscilar pendularmente entre la timidez y el aislamiento como respuesta al choque emocional del desplazamiento. La pérdida traumática de su entorno conocido genera una inseguridad ontológica que se refracta en respuestas breves y una hipofonía sintomática. De este modo, el aula se convierte en un escenario de proyección existencial donde se escenifican miedos e incertidumbres que condicionan su participación activa. En este sentido, se destaca la pertinencia conceptual de lo planteado por Salcedo (2026), quien afirma con agudeza que: "...la conducta escolar del niño migrante es el termómetro de su estabilidad afectiva y de su proceso de duelo" (p. 34).

Por consiguiente, el docente debe poseer la competencia analítica para identificar estos rasgos de retraimiento, no como déficits, sino como indicadores para brindar un acompañamiento pedagógico que valide la vulnerabilidad ontológica del alumno mientras se fomenta su integración social genuina. Aunado a esto, se observa que algunos educandos exteriorizan su frustración mediante conductas desafiantes, mostrándose ansiosos o agresivos ante las nuevas exigencias del sistema colombiano. La ausencia de herramientas simbólicas para canalizar la nostalgia y el duelo deriva en una irritabilidad constante que dificulta la convivencia armónica. Sin embargo, existe un grupo de niños con adecuado control emocional que logran transitar esta etapa con éxito gracias a una red de apoyo sólida; por el contrario, aquellos que presentan dificultades críticas para regular sus emociones suelen coincidir fenoménicamente con entornos de padres ausentes o familias fragmentadas por la lógica de la diáspora.

Figura 7

Red semántica del Código Soporte familiar y emocional de la subcategoría Papel de la familia



Fuente: elaboración de la autora

Marco sinóptico de la subcategoría

Desde una perspectiva fenomenológica trascendental, anclada en la noción de mundo de la vida de Edmund Husserl, la familia se instituye no solo como una unidad social basal, sino como el horizonte primigenio y el suelo de toda experiencia (Husserl, 1970) para el sujeto. En el contexto de la movilidad transnacional, la subcategoría *Papel de la Familia* erige un núcleo hermenéutico privilegiado. Es en este entramado intersubjetivo originario donde se sedimentan los significados, afectos y esquemas interpretativos que configuran la ontología del estudiante migrante. La identidad no preexiste al desplazamiento, sino que se gesta en una historicidad vivida donde la familia

opera como la matriz constituyente de sentido, mediando simbólicamente entre la cultura de origen y el contexto de acogida.

La investigación revela que la estructura familiar trasciende su condición formal para devenir en un dispositivo de mediación simbólica. A través de los códigos analizados, se colige una distinción crítica en lo que respecta la funcionalidad familiar, lo cual modula la tonalidad afectiva de la experiencia migratoria. Asimismo, el análisis de los códigos territoriales demuestra que el lugar de origen no es mera cartografía, sino el epicentro de la herencia simbólica. La identidad del estudiante migrante se devela como un fenómeno eminentemente relacional, fraguado en una densa red de intersubjetividades compartida en la frontera.

A fin de cuentas, el papel de la familia en la constitución de la identidad del estudiante migrante es una categoría de alta densidad interpretativa. Funciona simultáneamente como un anclaje ontológico y un espacio de transformación dinámica donde el sujeto negocia su experiencia vital en el cruce entre memoria, afectividad y territorio. La institución educativa, por tanto, está llamada a reconocer esta complejidad, asumiendo un rol de mediación socioemocional que valide la historia habitacional y vincular del migrante para promover una inclusión genuina y cicatrizar la herida del desarraigo.

Figura 8

Red hologramática de la subcategoría: Papel de la familia



Fuente: elaboración de la autora.

Subcategoría Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional en el sujeto migrante no puede ser constreñido a una visión teleológica o lineal, ni mucho menos reducido a la simple adquisición de competencias afectivas. Es imperativo concebirlo como un proceso profundamente situado en términos históricos y espaciales. En este escenario, el individuo despliega una hermenéutica de su propia experiencia emocional, elaborándola y transformándola en un diálogo dialéctico e ininterrumpido con su entorno. Esta configuración adquiere una complejidad ontológica particular ante la vivencia del desplazamiento transfronterizo. La

migración no constituye únicamente una reubicación cartográfica; representa la fractura de un universo simbólico-estructural erigido durante toda una existencia.

Ante estas disrupciones de los anclajes vitales, las manifestaciones emocionales subsiguientes, llámese tristeza persistente, erosión de la autoestima o las dificultades en la alteridad relacional, no deben ser patologizadas de forma simplista como síntomas psicopatológicos. Por el contrario, requieren ser interpretadas como respuestas fenoménicas y comprensibles frente a condiciones objetivas de inestabilidad y exclusión estructural. El migrante no es un sujeto roto; es una entidad agencial respondiendo, con los recursos heurísticos a su alcance, a un ecosistema receptor que, con alarmante frecuencia, lo rechaza o lo invisibiliza.

Esta lectura cobra una relevancia heurística capital al examinar la intersección entre la emocionalidad y la construcción identitaria *in fieri* (haciéndose o en proceso de formación). El sujeto migrante no solo cambia de lugar; altera su posición en el campo social y ontológico. Se ve compelido a una negociación permanente entre su historicidad, su acervo cultural y su modo de sentir, y las exigencias normativas del nuevo contexto. En este intersticio, la emocionalidad no ejerce una función pasiva de acompañamiento; ella es la fuerza constituyente del proceso identitario. Al respecto, Berry (2005) postula con agudeza:

El desarrollo socioemocional del migrante está intrínsecamente ligado a la aculturación, un proceso que implica cambios en la identidad, los valores y las competencias emocionales. La estrategia de integración, donde el individuo mantiene su herencia cultural mientras busca participar en la sociedad receptora, representa el nivel más saludable de ajuste psicológico y desarrollo de la identidad (p. 701).

Lo anterior colige que el ajuste psicológico de mayor salud mental no es un epifenómeno espontáneo; es el producto de un trabajo emocional sostenido, un ejercicio que exige del migrante una capacidad de síntesis dialéctica entre su herencia cultural y las demandas pragmáticas del ecosistema receptor. Una integración que, en su realización, no supone la capitulación de lo propio, sino su reafirmación bajo condiciones

histórico-materiales distintas. Esta tensión inherente se visibiliza en los códigos que articulan esta subcategoría analítica perceptible en la Figura x.

Figura 9
Códigos que constituyen la subcategoría: Desarrollo socioemocional



Fuente: elaboración de la autora

El duelo migrante, por ejemplo, no se agota en la simple nostalgia por el origen; implica la pérdida simultánea de vínculos, de códigos lingüísticos compartidos y de los micro-rituales que otorgan continuidad a la vida. Esta pérdida impacta de forma directa la autoestima, pues el sujeto se halla súbitamente en un mundo donde sus saberes, sus

formas de relacionarse y hasta su habitus lingüístico pueden ser subvalorados o ridiculizados.

Este denso trabajo emocional se ve frecuentemente erosionado por experiencias de discriminación y xenofobia, las cuales no deben ser leídas como incidentes coyunturales, sino como factores estructurantes del malestar emocional del migrante. Cuando una persona sufre el rechazo sistemático por su acento, su apariencia o su procedencia, no experimenta un daño puntual; se ve confrontada con la pregunta ontológica sobre si tiene lugar en ese mundo, si merece pertenecer. Las consecuencias sobre su autoestima, sobre su disposición para la interacción relacional y sobre su capacidad para proyectar futuridad son, en muchos casos, profundas y persistentes.

No obstante, constreñir el análisis a la dimensión de la afectación y la vulnerabilidad sería empobrecerlo analíticamente. Goleman (1995) señaló que la inteligencia emocional —conceptualizada como la facultad de reconocer y regular las propias emociones, así como de comprender las de la alteridad— puede operar como un factor de protección y de transformación potencial. En el caso del migrante, el desarrollo de esta capacidad no es un lujo ni un ideal abstracto; es, con frecuencia, una condición de sobrevivencia psíquica. Y cuando se logra, abre la posibilidad de transmutar la experiencia del desarraigo no en una herida paralizante, sino en una perspectiva epistemológica enriquecedora; en una forma de conocimiento sobre la condición humana que pocos han tenido la oportunidad o la necesidad de adquirir.

En síntesis, el desarrollo socioemocional en contextos migratorios no puede ser aprehendido únicamente como un campo de afectación. Es también, y fundamentalmente, un espacio de potencialidad. El sujeto que logra articular su historicidad emocional con las exigencias del nuevo entorno no oblitera lo que fue; lo reescribe desde una posición más compleja, más consciente y, en última instancia, más rica. Esa reescritura es, precisamente, el núcleo ontológico de lo que llamamos identidad

en tránsito y que se pueden apreciar en los aportes de los actores sociales en condición migrante respectivamente.

Tabla 8

Referente de los actores sociales en relación al código Duelo migrante

| Informante clave | Aporte |
|------------------------|---|
| EST-01 | Fue muy triste porque tuvimos que dejar la casa y a mis amigos. Salimos rápido porque mi mamá dijo que necesitábamos estar mejor Sentí tristeza y miedo, pero también esperanza |
| EST-02 | ...triste porque dejamos a mi abuela y mis tíos y a mis amigos. Sentí tristeza |
| EST-03 | Fue difícil y triste, salimos buscando una mejor calidad de vida. Vivía en Venezuela. Tristeza y nostalgia por dejar a mi familia y amigos por estar en busca de una mejor vida. |
| López, 2022 | La descripción del momento de partida en los procesos migratorios infantiles constituye un núcleo de análisis crítico, dado que el alejamiento del territorio de origen suele estar mediado por una vulnerabilidad extrema que redefine los lazos de confianza con el entorno, este evento no es un dato estadístico, sino una unidad de sentido esencial que devela cómo la conciencia del niño organiza la pérdida y la esperanza en un solo flujo vivencial, permitiendo que la identidad emerja desde la superación del trauma inicial de la frontera |
| Grewal y Salovey, 2005 | la inteligencia emocional refleja la capacidad de interactuar con las propias emociones de manera que aumenten el pensamiento y la comprensión del entorno social |
| Bowlby, 1980 | ...la pérdida de las figuras de apego y del entorno familiar desencadena procesos de duelo que requieren una reorganización de la personalidad para recuperar el equilibrio |
| Heidegger, 1967 | El encontrarse afectivamente es una de las estructuras existenciales en que se mantiene el ser-en-el-mundo. La tristeza no es un mero estado psicológico interno, sino una forma de estar arrojado en el espacio, donde el mundo se nos presenta como algo que se retira o nos niega su refugio. En el exilio, el sujeto experimenta su propia nihilidad frente a la inmensidad de lo ajeno, y solo a través de la aceptación de este estado de ánimo puede comenzar a habitar de nuevo una realidad que le es, por ahora, extraña. |

Fuente: elaboración de la autora.

Al iniciar el desglose analítico de la subcategoría socioemocional, emerge el duelo migrante como el código primigenio y estructurante. Para aprehender su complejidad, es imperativo diseccionar el fenómeno de la salida del país, el cual, a la luz de los hallazgos empíricos, desborda la noción de un evento meramente logístico o administrativo. Se revela, más bien, como una transición abrupta, densamente cargada de simbolismos afectivos y atravesada por silencios impuestos por la perentoriedad del traslado. Este tránsito inaugural, frecuentemente ejecutado bajo condiciones de radical incertidumbre,

se instituye como el sustrato emocional sobre el cual el infante comienza a edificar su percepción de la alteridad y su despliegue de resiliencia.

Los reportes docentes corroboran que la memoria del cruce fronterizo opera como un hito fundacional en la arquitectura narrativa del escolar. Este evento ejerce una influencia determinante en su capacidad de vinculación social y en la autogestión de sus procesos cognitivos dentro del ecosistema del aula. Al respecto, López (2022) sitúa esta problemática con precisión:

La descripción del momento de partida en los procesos migratorios infantiles constituye un núcleo de análisis crítico, dado que el alejamiento del territorio de origen suele estar mediado por una vulnerabilidad extrema que redefine los lazos de confianza con el entorno. Este evento no es un dato estadístico, sino una unidad de sentido esencial que devela cómo la conciencia del niño organiza la pérdida y la esperanza en un solo flujo vivencial, permitiendo que la identidad emerja desde la superación del trauma inicial de la frontera (p. 89).

En consonancia con este postulado, el análisis del proceso de salida del país permite penetrar en las estructuras de sentido que los infantes otorgan a este desarraigo. El desprendimiento de los objetos cotidianos y la ruptura con los referentes familiares primarios generan una tensión ontológica constante entre el pasado recordado y el presente habitado. Esta vivencia, capturada a través de la investigación cualitativa, posibilita dimensionar la magnitud de la movilidad humana desde la mirada del sujeto que padece la frontera, como se colige de la interpretación de las voces de los informantes clave.

La exégesis de los testimonios revela una estructura de significado compartida donde la tristeza actúa como el eje gravitacional de la experiencia migratoria. En la narrativa de EST-01 “Fue muy triste porque tuvimos que dejar la casa y a mis amigos. Salimos rápido porque mi mamá dijo que necesitábamos estar mejor”. Se observa una fractura de la cotidianidad marcada por la celeridad del egreso. Esto denota una desarticulación abrupta de los referentes de seguridad, simbolizados en *la casa* y el *grupo familiar*. Esta narrativa devela que, para el estudiante de primaria, la migración no constituye una decisión agencial autónoma, sino una imposición de la realidad externa

mediada por la figura parental bajo la promesa de bienestar. La emocionalidad del infante se ve forzada a procesar una pérdida múltiple —material y afectiva— en un lapso temporal reducido, sembrando las bases de una identidad transfronteriza que debe lidiar, desde su génesis, con la gravidez del recuerdo y la expectativa de una mejora incierta.

Por su parte, el relato de EST-02 “...triste porque dejamos a mi abuela y mis tíos y a mis amigos...”, profundiza en la fragmentación de la red de apoyo extendida, focalizando el impacto emocional en la separación de figuras de apego fundamentales. Aquí, la identidad migratoria se configura desde el vacío vincular, donde la nostalgia por los pares se subsume al duelo por la ruptura de la unidad familiar tradicional. El análisis fenomenológico permite interpretar que el estudiante experimenta el territorio de origen no como un concepto geográfico, sino como un mapa de afectos desdibujado por el desplazamiento. Esta *tristeza de la ausencia* condiciona su disposición hacia la nueva escuela, pues el niño ingresa al sistema educativo colombiano portando una carga de añoranza que requiere de una pedagogía de la acogida capaz de validar su dolor y reconstruir su sentido de pertenencia en un entorno extraño.

En el contexto específico de la frontera colombo-venezolana, el acto de abandono del hogar ejerce una fractura violenta en la biografía del infante. Objetos, rostros y paisajes otrora conocidos se transmutan en recuerdos latentes que tensionan de forma dialéctica su presente habitado. Ante esta vivencia de pérdida multifactorial, la inteligencia emocional debe emerger no solo como una competencia cognitiva, sino como un soporte vital y existencial, facultando al sujeto para procesar el duelo de la partida e impidiendo que su identidad se disuelva en la angustia paralizante del desarraigo. El sujeto transita de habitar un espacio de seguridad y familiaridad a enfrentarse a una desposesión radical de lo propio.

La administración de esta transición afectiva se erige como un factor determinante para la salud mental y el consecuente ajuste escolar del estudiante en el territorio receptor. La capacidad metacognitiva de reconocer y nombrar la tristeza, el miedo o la

confusión al abandonar su nación es, *conditio sine qua non*, lo que faculta al niño para iniciar una adaptación resiliente. En este orden de ideas, Grewal y Salovey (2005) aseveran contundentemente que: "...la inteligencia emocional refleja la capacidad de interactuar con las propias emociones de manera que aumenten el pensamiento y la comprensión del entorno social" (p. 333).

Bajo esta perspectiva heurística, el sentir al dejar el país constituye el primer desafío de autoconciencia que enfrenta el estudiante migrante. Esta realidad lo insta a desarrollar una madurez emocional temprana, una suerte de senectud precoz del afecto, para integrar su historicidad pasmada con la nueva realidad ontológica que comienza a co-construir en la institución educativa colombiana.

Y es que, al examinar la evidencia empírica recabada, se devela una estructura de conciencia triádica donde coexisten en tensión dialéctica la vulnerabilidad y la proyección futura. Al verbalizar el informante clave: EST-01 "Sentí tristeza y miedo, pero también esperanza", el sujeto manifiesta una intencionalidad donde el dolor del desarraigo no anula la potencialidad de un nuevo comienzo. Esta vivencia representa una transición liminal del mundo conocido hacia lo incierto. Aquí, el miedo actúa como el guardián de la seguridad fenecida y la esperanza como el motor agencial de la inteligencia emocional. Esta capacidad de sostener afectos contradictorios es un indicador unívoco de una psique resiliente que busca horizontes de sentido en el nuevo territorio para reconstruir su ser en el mundo.

Esta complejidad afectiva en el momento del éxodo exige que el estudiante realice una síntesis existencial entre el no-ser en su país de origen y el llegar a ser en la frontera. La inteligencia emocional permite que el miedo sea procesado como una señal de alerta adaptativa, evitando su mutación en un trauma paralizante. Al respecto, Bowlby (1980) precisa con rigor clínico que: "...la pérdida de las figuras de apego y del entorno familiar desencadena procesos de duelo que requieren una reorganización de la personalidad para recuperar el equilibrio" (p. 214). En el caso de EST-01, la esperanza opera como el

factor de protección catalizador que facilita esta reorganización, permitiendo que su identidad migratoria se edifique desde una narrativa de superación y no exclusivamente desde la victimización.

Por otra parte, emergen discursos donde la consciencia parece sumergida en la magnitud de la pérdida, sin matices de consuelos inmediatos, como lo describen otros informantes clave al reducir el sentir a la tristeza como afecto absoluto. Esta brevedad testimonial constituye un silencio fenomenológico que grita la profundidad del vacío dejado por la patria. La tristeza aquí funciona como el velo que cubre el mundo de la vida del estudiante de la que tanto se ha expresado, donde el acto de cruzar la frontera es percibido unívocamente como una desposesión ontológica. Las voces de EST-02: “Sentí tristeza” y EST-03: “Tristeza y nostalgia por dejar a mi familia y amigos por estar en busca de una mejor vida”, revelan una subjetividad herida que clama por una acogida pedagógica altamente empática para transmutar ese dolor en una nueva forma de pertenencia escolar.

Asimismo, La reconstrucción identitaria de los estudiantes migrantes subyace en la capacidad del entorno escolar para validar su tristeza no como una disfunción, sino como un derecho humano fundamental. La inteligencia emocional, en este nivel de desamparo, debe ser aprehendida como la facultad de transitar el desierto afectivo de la migración sin perder la conexión umbilical con el propio ser. Al asumir este postulado, se evoca a Heidegger (1967), quien sitúa la afectividad en el plano existencial al decir:

El encontrarse afectivamente es una de las estructuras existenciales en que se mantiene el ser-en-el-mundo. La tristeza no es un mero estado psicológico interno, sino una forma de estar arrojado en el espacio, donde el mundo se nos presenta como algo que se retira o nos niega su refugio. En el exilio, el sujeto experimenta su propia nihilidad frente a la inmensidad de lo ajeno, y solo a través de la aceptación de este estado de ánimo puede comenzar a habitar de nuevo una realidad que le es, por ahora, extraña. (p. 152)

De este modo, la experiencia empírica advierte sobre la imperiosa necesidad de no patologizar el dolor del migrante, sino de comprenderlo como el fundamento óptico de su nueva búsqueda de hogar. De igual manera, el testimonio que conecta la tristeza con

la nostalgia y la teleología de una *mejor vida* (EST-03), revela una conciencia que justifica el sacrificio del afecto en aras de la supervivencia. Al explicitar el abandono de la familia y los amigos, el estudiante identifica la alteridad como el mayor capital perdido, situando su identidad en un espacio de deuda emocional constante. Se percibe incompleto al estar separado de su entorno vincular primario, pero su voluntad se moviliza hacia el cumplimiento de un proyecto de bienestar. Esta dualidad define una identidad fronteriza marcada por el esfuerzo y el anhelo perenne de reencuentro.

Este sentimiento migratorio incita a considerar la ética del recibimiento como un bálsamo para la nostalgia. Si el niño sacrifica sus vínculos vitales por una promesa de bienestar, la escuela contrae la obligación moral de proveer un clima de hospitalidad radical que no le haga sentir que el precio pagado fue en vano. Al respecto, Lévinas (1970), en su obra sobre la totalidad y el infinito, fundamenta la responsabilidad hacia el rostro del Otro:

La hospitalidad consiste en responder a la llamada del otro que viene a nosotros desposeído de su mundo, de su lengua y de su familia. Recibir al extraño significa abrir la propia casa y la propia identidad para que el otro no se sienta un intruso en busca de una mejor vida, sino un hermano que recupera su dignidad en el encuentro. La nostalgia solo se cura cuando el sujeto encuentra una nueva intersubjetividad que, sin borrar el pasado, le permite sentir que su presencia es valiosa y necesaria en el nuevo territorio que habita. (p. 74)

Partiendo de lo anterior, la identidad se proyecta como una síntesis dialéctica de valor y melancolía, demostrando que la inteligencia emocional es la fuerza que permite al niño seguir caminando mientras porta consigo la gravidez de todo lo que dejó atrás.

Ahora bien, establecido el precedente del sentir inicial, surge un nuevo paradigma analítico: el *desapego del país*. Bajo una perspectiva de análisis socioafectivo, este fenómeno se manifiesta en el ámbito escolar como una ruptura abrupta de los referentes geográficos y emocionales que constituían la seguridad ontológica del infante. El abandono forzado de su entorno conocido genera un vacío existencial que la escuela intenta colmar a través de nuevas rutinas y vínculos.

Consecuentemente, el estudiante atraviesa un duelo migratorio silencioso donde la pérdida de objetos, lugares y figuras significativas impacta directamente en su disposición para el aprendizaje. Se instaura una etapa de transición donde la nostalgia por la terra natal coexiste con la necesidad urgente de pertenecer al nuevo territorio. Gutiérrez (2024), profundiza en esta desarticulación identitaria:

El desapego del país de origen en la niñez migrante no se limita únicamente a la distancia física, sino que implica una desarticulación de los esquemas de identidad que se alimentaban del paisaje, el clima y los sonidos cotidianos, lo cual obliga al sujeto a emprender una reconstrucción interna de su propia historia en un escenario que, inicialmente, le resulta ajeno y en ocasiones hostil (p. 45).

Es imperativo recalcar que la superación del desarraigo requiere de un acompañamiento institucional que respete los cronotopos (relación tiempo-espacio) de adaptación de cada individuo. La presión por una asimilación rápida y acrítica puede invalidar los sentimientos legítimos de pérdida y dificultar la sanación del vínculo con el país de origen. Por ende, la labor pedagógica debe centrarse en permitir que el alumno exteriorice su melancolía a través de narrativas y actividades creativas que otorguen sentido a su trayectoria migratoria. Asimismo, el fortalecimiento de la autoestima es clave para que el infante deje de percibirse como un extraño en tierra ajena y comience a autoconceptuarse como un ciudadano con pleno derecho a construir un nuevo hogar. Al analizar los testimonios de los docentes que sirvieron de Informantes Clave, se devela la complejidad del fenómeno en el aula, a saber:

Tabla 8

Referente de los actores sociales en relación al código Duelo migrante (aporte docente)

| Informante clave | Aporte |
|------------------|--|
| DOC-01 | El estudiante migrante muestra tristeza, recuerda con melancolía su país y sus costumbres; en ocasiones, al inicio del año escolar se aíslan y se refleja melancolía en sus rostros además de la timidez al interactuar. |
| DOC-02 | Es un proceso emocional fuerte, pues debe cambiar toda su vida y dejar personas importantes para ellos, yo diría que es como reconfigurar su vida, que lleva a un proceso para construir su nueva vida |
| DOC-03 | : Los estudiantes se manejan bien en el desapego de su país, entendiéndose este desapego como un proceso, que es normal que sea progresivo, al llegar |

| | |
|-----------------|--|
| | a la institución demuestran timidez, pero pronto se adaptan y crean lazos con los otros estudiantes, sin fijarse si son colombianos o venezolanos. |
| Heidegger, 1967 | El encontrarse afectivamente es una de las estructuras existenciales en que se mantiene el ser-en-el-mundo. La tristeza no es un mero estado psicológico interno, sino una forma de estar arrojado en el espacio, donde el mundo se nos presenta como algo que se retira o nos niega su refugio. En el exilio, el sujeto experimenta su propia nihilidad frente a la inmensidad de lo ajeno, y solo a través de la aceptación de este estado de ánimo puede comenzar a habitar de nuevo una realidad que le es, por ahora, extraña. |
| Levinas, 1970 | La hospitalidad consiste en responder a la llamada del otro que viene a nosotros desposeído de su mundo, de su lengua y de su familia. Recibir al extraño significa abrir la propia casa y la propia identidad para que el otro no se sienta un intruso en busca de una mejor vida, sino un hermano que recupera su dignidad en el encuentro. La nostalgia solo se cura cuando el sujeto encuentra una nueva intersubjetividad que, sin borrar el pasado, le permite sentir que su presencia es valiosa y necesaria en el nuevo territorio que habita. |
| Gutiérrez, 2024 | El desapego del país de origen en la niñez migrante no se limita únicamente a la distancia física, sino que implica una desarticulación de los esquemas de identidad que se alimentaban del paisaje, el clima y los sonidos cotidianos, lo cual obliga al sujeto a emprender una reconstrucción interna de su propia historia en un escenario que, inicialmente, le resulta ajeno y en ocasiones hostil. |

Fuente: elaboración de la autora.

Desde una perspectiva de acompañamiento socioafectivo, el análisis exegético de lo expuesto en el registro DOC-01 devela que el desapego del país de origen se instituye, inicialmente, como un estado de duelo suspendido o latente. La persistencia de recuerdos melancólicos, anclados a las costumbres del territorio nativo, no opera como una simple añoranza pasiva; por el contrario, se traduce en una melancolía corpórea y visible que se manifiesta a través de un retraimiento social agencial durante las etapas liminales del año escolar.

En este orden de ideas, la timidez y el aislamiento no deben interpretarse como meros rasgos psicológicos contingentes, sino como indicadores somáticos de una densa carga afectiva que obstaculiza la intencionalidad de una interacción fluida con el nuevo biosocial. Consecuentemente, emerge una necesidad imperativa para la praxis docente: la identificación heurística de estos rasgos de tristeza para posibilitar una pedagogía de la transición que reconozca y respete el cronotopo interno del estudiante frente a la pérdida de su cotidianidad ontológica previa.

Por otra parte y en concordancia dialéctica con esta visión, al examinar el planteamiento del informante DOC-02, se colige que el proceso de alejamiento de la patria no es un evento lineal, sino que constituye una ruptura biográfica radical. Este fenómeno impone al infante una labor de reconstrucción identitaria profunda, en tanto la desposesión forzada de figuras de apego fundamentales y entornos de seguridad predecibles impulsa a una reorganización total de sus esquemas de ser en el mundo en un territorio ópticamente ajeno.

Bajo este enfoque hermenéutico, la escuela debe trascender su función tradicional de instrucción cognitiva para instituirse como un escenario de soporte y contención simbólica. Este espacio debe facultar al discente para procesar la fragmentación de su historicidad personal. Por consiguiente, el éxito de la integración socioeducativa y la subsiguiente salud mental del menor dependen, en última instancia, de la capacidad institucional para proveer anclajes ópticos y bases sólidas sobre las cuales el alumno pueda edificar un nuevo proyecto existencial en Colombia, sin la anulación de su memoria histórica.

Y finalmente, bajo un enfoque de adaptación progresiva y sincrónica, se interpreta, según lo manifestado en el DOC-03, que el desapego es un fenómeno dinámico y teleológico que tiende a resolverse a través de la socialización efectiva y la génesis de nuevos vínculos significativos en el territorio receptor. La apertura hacia el grupo de pares (coetáneos) permite que la angustia inicial se disuelva en favor de una convivencia intersubjetiva que no discrimina por nacionalidad, validando la tesis de la interculturalidad como eje transversal del aula.

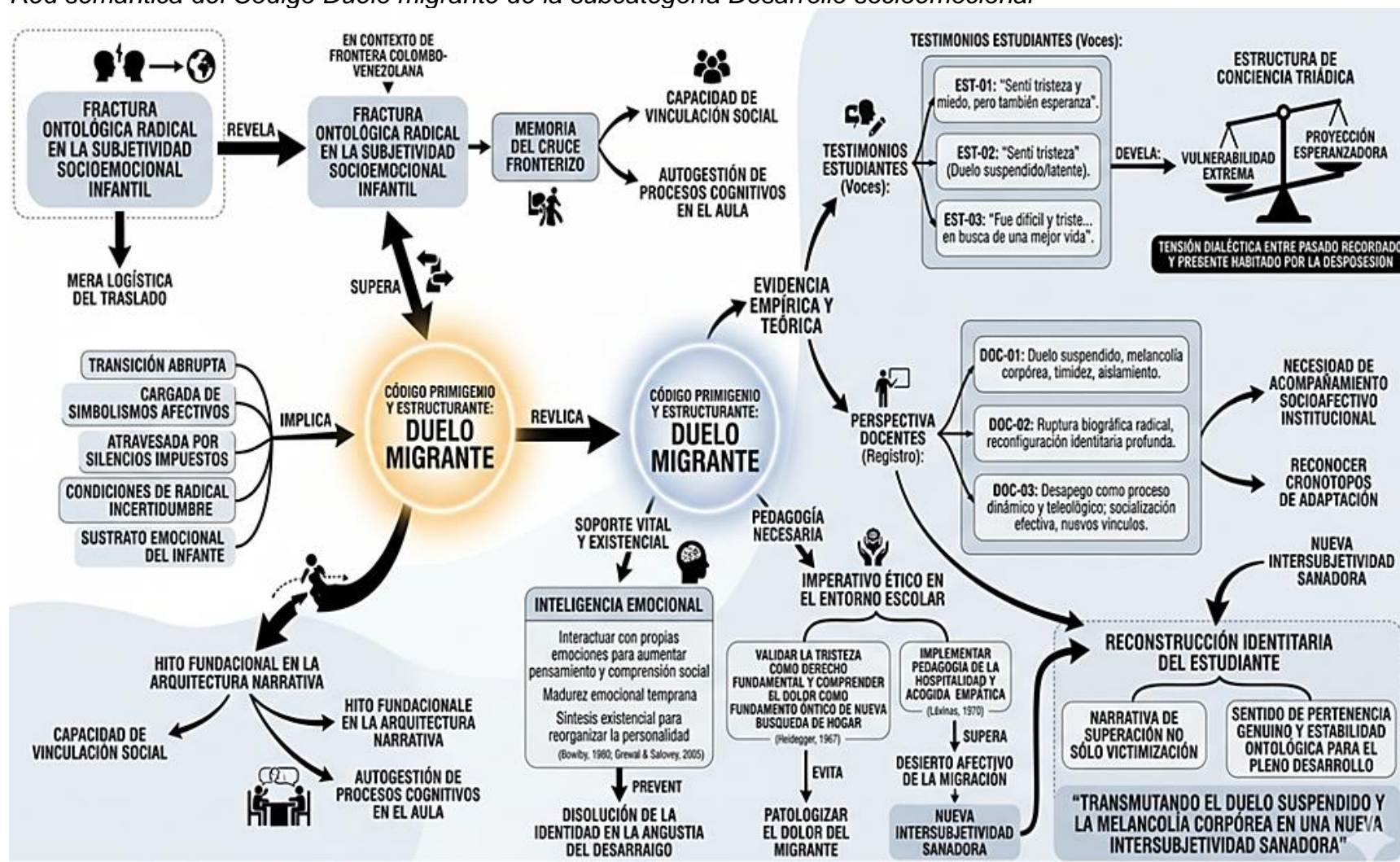
Asimismo, esta fluidez en la creación de lazos afectivos sugiere que el entorno escolar posee un potencial tanatológico-sanador, capaz de mitigar la nostalgia mediante la participación compartida y el reconocimiento mutuo del rostro del otro. De esta manera, la integración se consolida cuando el estudiante migrante descubre que su nueva realidad ontológica le ofrece espacios de pertenencia que, sin borrar dialécticamente su

pasado, le brindan la estabilidad y la seguridad existencial necesarias para desarrollarse plenamente en el nuevo territorio que ahora habita.

En síntesis, el duelo migrante se revela como el código primigenio y estructurante de la subjetividad socioemocional infantil en la frontera colombo-venezolana, trascendiendo la mera logística del traslado para constituirse en una fractura ontológica radical. La evidencia empírica devela una estructura de conciencia triádica donde coexisten la vulnerabilidad extrema y la proyección esperanzadora, situando al estudiante en una tensión dialéctica entre el pasado recordado y un presente habitado por la desposesión. Ante esta realidad, la inteligencia emocional emerge no como una competencia cognitiva, sino como un soporte vital y existencial que previene la disolución de la identidad en la angustia del desarraigo. Para el entorno escolar, el imperativo ético radica en implementar una pedagogía de la hospitalidad y la acogida empática que valide la tristeza como un derecho fundamental, transmutando el *duelo suspendido* y la *melancolía corpórea* en una nueva *intersubjetividad sanadora*.

Figura 10

Red semántica del Código Duelo migrante de la subcategoría Desarrollo socioemocional



Fuente: elaboración de la autora

Resulta imperativo aprehender que el desapego del país de origen no constituye un evento meramente logístico, sino una conmoción afectiva radical que impulsa al infante a una reorganización ontológica de su existencia desde las bases mismas de su seguridad basal. La ablación forzada de su mundo vital, detona procesos de duelo suspendido, melancolía y tristeza, los cuales operan inicialmente como barreras comunicativas agenciales que se refractan en el espacio escolar a través de conductas de aislamiento y timidez excesiva.

En esta fase, el estudiante atraviesa un duelo migratorio silencioso donde la pérdida multifactorial de referentes simbólicos y de apego seguro impacta de forma directa su disposición hacia la alteridad social. Ante esta realidad, cobra vigencia el postulado de Morales (2024), quien asevera que: "...el acompañamiento docente es el eje hermenéutico que permite transmutar la nostalgia del pasado en una fuerza de arraigo y filiación presente" (p. 52). Consecuentemente, se colige que, mediante la institución de un entorno escolar inclusivo que valide la vulnerabilidad óptica del alumno, se facilita una gestión asertiva del desapego. Este proceso deriva en una adaptación sincrónica donde los nuevos vínculos intersubjetivos sustituyen el vacío del desarraigo por un renovado sentido de pertenencia en la comunidad receptora.

Aunado a lo anterior, emerge el código *Autoestima baja*, el cual se instituye como un fenómeno multicausal y corpuscular de una autoimagen fragmentada. La edificación de una identidad sólida en la etapa escolar está biopolíticamente condicionada por la calidad de las interacciones sociales y la validación existencial del entorno inmediato. En el caso del estudiante en movilidad, la autoimagen se encuentra herida no solo por el proceso evolutivo propio de la edad, sino por el estigma migratorio y el duelo por el desapego de su país de origen.

Cuando un discente enfrenta una fragilidad ontológica reflejada en problemas de autoestima, su capacidad de aprehensión cognitiva y social se ve mermada por una percepción de insuficiencia paralizante. Esta nihilidad percibida inhibe la toma de riesgos académicos y relacionales, traducándose en conductas defensivas de aislamiento o una autocrítica excesiva que perpetúa el círculo de la invalidación. Por consiguiente, la labor docente no puede constreñirse a la instrucción técnico-pedagógica; debe enfocarse en una reconfiguración heurística de esos esquemas mentales negativos. Esto demanda un ejercicio de validación constante y reparación simbólica que faculte al joven para redescubrir sus propias capacidades y talentos ocultos, restituyendo su dignidad dañada en el encuentro intersubjetivo dentro del aula.

Tabla 9

Referente de los actores sociales en relación al código autoestima baja

| Informante clave | Aporte |
|------------------|---|
| DOC-01 | NO, he observado en ellos problemas de autoestima, por el contrario, son personas que muestran mucha seguridad y ante las dificultades lo expresan con naturaleza reconociendo que es causa del sistema educativo venezolano. |
| DOC-02 | Si, todo cambio produce incertidumbre, esto genera muestras de timidez y poca participación |
| DOC-03 | Si, muchas veces observamos a los estudiantes que están bajo el cuidado de personas diferentes a la familia que están tristes o muestran agresividad en su comportamiento. |
| Henríquez, 2024 | Entender la relación entre el ambiente y la seguridad del estudiante es vital para profundizar en este tema. García (2023) nos recuerda que sin seguridad psicológica en el aula, los estudiantes no se atreven a mostrar lo que no saben por miedo a ser juzgados. Esto nos lleva a concluir que participar activamente no depende solo de querer hacerlo, sino de cómo se siente el estudiante emocionalmente. Si el docente valida las preguntas, el no saber deja de ser un problema y se vuelve una oportunidad para aprender. Por eso, es crucial observar constantemente si los estudiantes participan o si hay silencios prolongados, lo que indicaría que falta trabajar más en la confianza dentro del grupo. Los problemas de autoestima en contextos de vulnerabilidad social actúan como un filtro que distorsiona la realidad del estudiante, llevándolo a internalizar etiquetas de fracaso que no corresponden a su potencial real. La intervención pedagógica debe, por tanto, estructurar un andamiaje afectivo que permita dismantelar estas creencias limitantes a través de experiencias de éxito mediadas y el fortalecimiento de la identidad propia dentro de un colectivo que respete la singularidad de cada individuo |

Fuente: elaboración de la autora.

Las fragilidades ontológicas expresadas en problemas de autoestima, se instituye como un imperativo categórico que la institución escolar trascienda su función instruccional para constituirse en un laboratorio de resiliencia agencial. En este espacio biopolítico, el error debe ser hermenéuticamente resignificado como una oportunidad de crecimiento cognitivo y existencial, y no como la confirmación fenoménica de una supuesta incapacidad personal intrínseca. Sobre este particular, Henríquez (2024) sitúa la problemática con rigor analítico al exponer que:

Los problemas de autoestima en contextos de vulnerabilidad social actúan como un filtro que distorsiona la realidad del estudiante, llevándolo a internalizar etiquetas de fracaso que no corresponden a su potencial real. La intervención pedagógica debe, por tanto, estructurar un andamiaje afectivo que permita dismantelar estas creencias limitantes a través de experiencias de éxito mediadas y el fortalecimiento de la identidad propia dentro de un colectivo que respete la singularidad de cada individuo (p. 198).

En concordancia dialéctica con este postulado, se colige que la autoestima baja no constituye un rasgo óptico estático, sino un estado biopolíticamente condicionado por la ausencia sistemática de refuerzos positivos significativos y el estigma social. La cita textualmente resaltada subraya la necesidad de una reorganización de la personalidad que requiere un andamiaje afectivo y pedagógico. En esta estructura, el docente se instituye como el soporte inicial y el refugio de hospitalidad (en términos de Lévinas) que provee la seguridad ontológica necesaria hasta que el estudiante sea capaz de autorreconocer su propio valor de manera agencial y autónoma.

Al transmutar el aula en un escenario donde la identidad es celebrada como un derecho humano fundamental y la singularidad es validada éticamente, se logra la superación de las barreras de la inseguridad estructural. Este giro pedagógico-relacional faculta que el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante fluya sin el lastre de la desvalorización interna y el desamparo existencial, permitiendo una adaptación sincrónica y la reconfiguración de un nuevo proyecto vital en el territorio receptor.

Sobre la autovaloración en estudiantes migrantes, emerge una dualidad heurística de alto valor analítico. Lejos de las narrativas victimizantes que presuponen una fractura

inevitable de la seguridad individual ante la adversidad del desplazamiento, la evidencia empírica sugiere una resiliencia agencial notable. Los reportes docentes precitados, develan que muchos alumnos demuestran una confianza sustancial al verbalizar sus dificultades con naturalidad. Esta capacidad metacomunicativa denota una conciencia crítica situada, mediante la cual el sujeto logra desvincular ópticamente sus limitaciones personales de las deficiencias estructurales e históricas de los sistemas educativos de origen.

No obstante, esta seguridad aparente coexiste en tensión dialéctica con los procesos de incertidumbre inherentes a cualquier ruptura biográfica radical y reubicación cartográfica. La translocación geográfica e institucional genera respuestas lógicas de retraimiento y una disminución sincrónica en la participación activa dentro del biosocial del aula. Bajo una óptica hermenéutica, esta conducta no debe interpretarse fenoménicamente como un déficit de habilidades sociales o cognitivas. Constituye, más bien, una fase de observación etnográfica necesaria para decodificar las nuevas gramáticas de convivencia y los códigos de aceptación de la sociedad receptora. La incertidumbre opera aquí como un filtro liminal que condiciona la expresividad del discente, quien opta por un aislamiento preventivo hasta percibir una validación intersubjetiva por parte del grupo receptor.

Un factor crítico que altera sustancialmente esta dinámica de adaptación, es la arquitectura del soporte familiar y los esquemas de cuidado remanentes en el hogar. Se ha detectado una correlación significativa entre los estudiantes bajo la tutela de figuras distintas a sus progenitores biológicos, consecuencia frecuente de la fragmentación familiar impuesta por la diáspora forzada y la manifestación de alteraciones socioemocionales más evidentes, tales como la tristeza profunda o brotes de agresividad reactiva. Bajo una mirada clínica-pedagógica, estas reacciones no son conductas disruptivas *per se*, sino síntomas corpusculares de una inestabilidad vincular profunda que fractura la sensación de seguridad basal del menor. El aula se transforma, así, en

un escenario de proyección existencial donde se drenan y escenifican las tensiones de un hogar fragmentado.

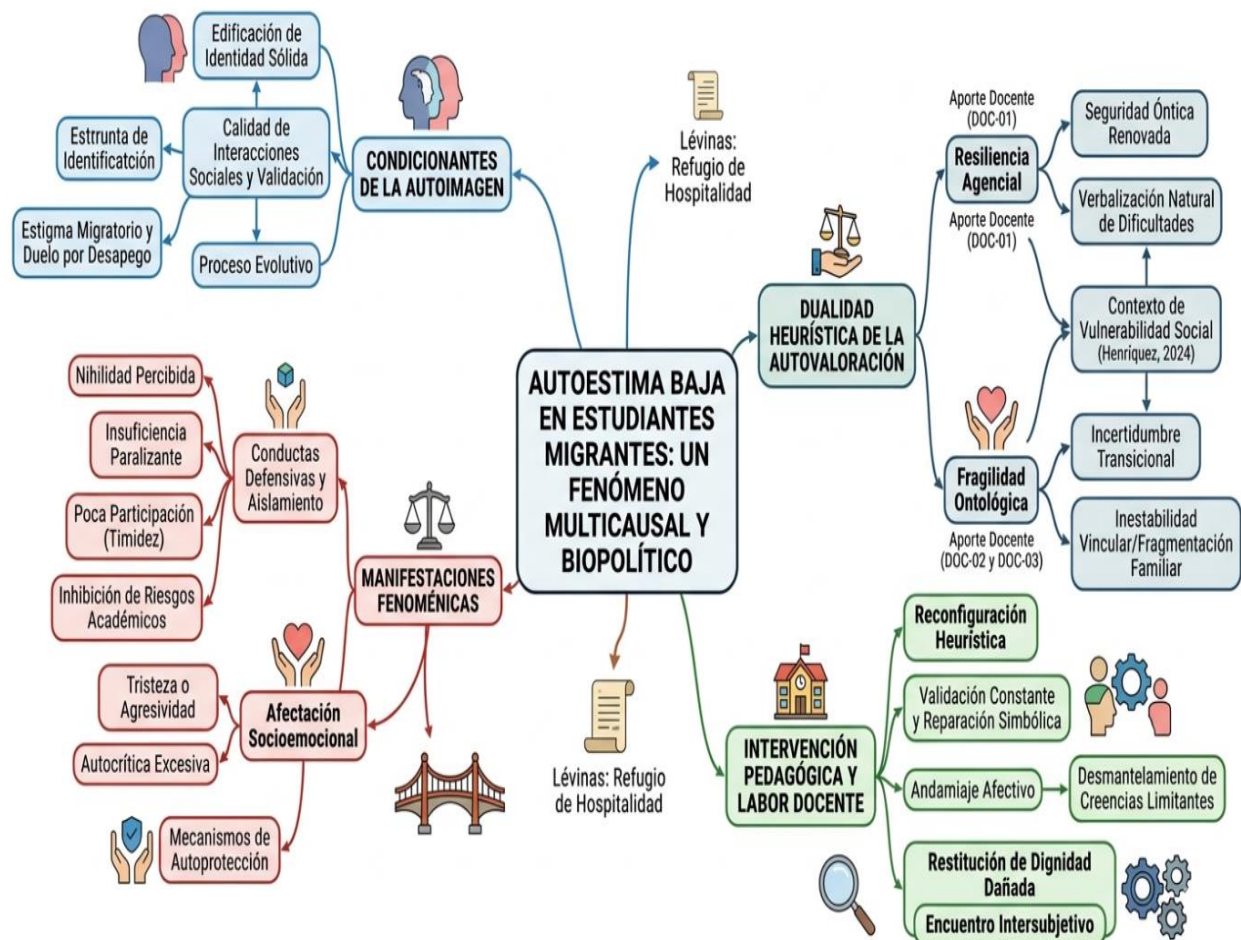
Consecuentemente, el éxito de la integración escolar está biopolíticamente condicionado por la habilidad de la institución educativa para armonizar la seguridad crítica del estudiante con sus necesidades de afecto y estabilidad. El análisis heurístico subraya que, aunque el alumno posea una autoestima funcional, la incertidumbre transicional y las crisis de cuidado familiar pueden derivar en comportamientos disruptivos o estados depresivos que operan como mecanismos de autoprotección ante la hostilidad percibida del entorno ajeno. Por ello, la gestión educativa en contextos de frontera debe enfocarse en la restitución de los lazos de confianza y en la provisión de un entorno predecible que mitigue la ansiedad exógena derivada del desplazamiento.

Finalmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos escenarios se manifiesta a través de contrastes fenoménicos evidentes en el comportamiento grupal. Por un lado, se instituyen aquel micro-momento donde la incertidumbre y la escasa participación dominan el ambiente, reflejando que el estudiante aún no ha asimilado el biosocial del aula como un espacio seguro para el error y la validación de la vulnerabilidad. Sin embargo, mediante un acompañamiento pedagógico-tanatológico que logre quebrar esa barrera liminal, se observa una transición hacia alumnos que demuestran una seguridad óptica renovada y son capaces de verbalizar dificultades sin temor al juicio punitivo de sus pares.

Este cambio no constituye un epifenómeno espontáneo; es el resultado de una praxis mediadora que transforma las dudas en certezas, visibilizando y tangibilizando las competencias socioemocionales como herramientas agenciales. En última instancia, la teleología del éxito pedagógico se mide precisamente en esa capacidad de transitar de la inhibición defensiva a una comunicación abierta, honesta y agencial, validando la historia histórica del sujeto en el nuevo territorio que habita.

Figura 11

Red semántica del Código Autoestima baja de la subcategoría Desarrollo socioemocional



Fuente: elaboración de la autora

Entender la relación entre el ambiente y la seguridad del estudiante es vital para profundizar en este tema. Sin seguridad psicológica en el aula, los estudiantes no se atreven a mostrar lo que no saben por miedo a ser juzgados (García, 2023). Esto nos lleva a concluir que participar activamente no depende solo de querer hacerlo, sino de cómo se siente el estudiante emocionalmente. Si el docente valida las preguntas, el no saber deja de ser un problema y se vuelve una oportunidad para aprender. Por eso, es crucial observar constantemente si los estudiantes participan o si hay silencios prolongados, lo que indicaría que falta trabajar más en la confianza dentro del grupo.

En la arquitectura de la educación fronteriza, el Control Emocional trasciende la mera conducta para configurarse como una semiótica de la movilidad humana. Las manifestaciones externas de los educandos en situación de desplazamiento operan como un dispositivo de comunicación no verbal, el cual externaliza la arquitectura psíquica de su adaptación interna. Esta transición geográfica —frecuentemente traumática— articula una dicotomía conductual entre el retraimiento defensivo y la hiperactividad reactiva, supeditada estrictamente a la percepción de seguridad ontológica que el sujeto logra construir en el espacio áulico.

En este escenario, el aula deja de ser un espacio aséptico para transformarse en un territorio de proyección simbólica, donde convergen las tensiones entre la nostalgia del origen y la incertidumbre del destino, factores que condicionan de manera directa la predisposición hacia el aprendizaje dialógico y la cohesión grupal. Al respecto, la investigación de Castillo (2026) ofrece un pilar fundamental al sostener que:

Las conductas del estudiante migrante suelen oscilar entre la timidez extrema y la búsqueda constante de atención, debido a que el sujeto se encuentra en una fase de alerta permanente donde intenta descifrar los códigos de aceptación de la sociedad receptora (p. 112).

Esta fluctuación conductual evidencia un estado de hipervigilancia cognitiva, donde el estudiante intenta decodificar las estructuras normativas y afectivas de la sociedad de acogida. Por ende, la conducta escolar emerge como el correlato de la estabilidad ecosistémica entre el microsistema familiar y el mesosistema escolar.

Tabla 10
Referente de los actores sociales en relación al código Control emocional

| Informante clave | Aporte |
|------------------|---|
| DOC-01 | Aislamiento y timidez. Ejemplo: sus respuestas ante cualquier interrogante de los maestros son cortas y con un bajo tono de voz. NO, solo muestran timidez y aislamiento. Y con el tiempo son cariñosos y alegres. |
| DOC-02 | Las conductas que más se evidencia son las desafiantes, ansiosos, agresivos. Pues el enfrentarse a tantos cambios genera un choque emocional. En la institución se ha evidencia una buena aceptación y empatía hacia ellos. |
| DOC-03 | Es difícil de responder, pues los niños son diversos en todos sus aspectos, también emocionalmente, hay niños que presentan muy buen control emocional, como también hay quienes tienen grandes dificultades para regular |

| | |
|----------------|--|
| | <p>sus emociones; lo que realmente los distingue, es la calidad de padres de familia o red de apoyo que tienen en casa. Hay algunos niños cuyos padres son muy ausentes o viven con abuelos u otro familiar.</p> <p>He notado en una parte importante de estudiantes venezolanos que, hay algunas carencias de atención, cuidado y afecto.</p> |
| Castillo, 2026 | Las conductas del estudiante migrante suelen oscilar entre la timidez extrema y la búsqueda constante de atención, debido a que el sujeto se encuentra en una fase de alerta permanente donde intenta descifrar los códigos de aceptación de la sociedad receptora. |
| Salcedo, 2026 | ...la conducta escolar del niño migrante es el termómetro de su estabilidad afectiva y de su proceso de duelo |
| Martínez, 2023 | ...la presencia de cariño y comprensión en el aula funciona como un factor protector que neutraliza las tendencias agresivas, facilitando una resiliencia basada en la validación del otro |
| Lévinas, 1977 | La casa no se sitúa en el mundo objetivo, sino que el mundo objetivo se sitúa con relación a ella (...) La morada es, por lo tanto, condición de posibilidad de la acogida |

Fuente: elaboración de la autora.

La evidencia científica sugiere que el reconocimiento de la alteridad y la singularidad del niño migrante actúe como un mecanismo atenuante de las respuestas disruptivas, fomentando en su lugar una agencia proactiva. Bajo esta premisa, la alfabetización emocional en los currículos de zonas fronterizas no debe ser un eje transversal accesorio, sino una prioridad política y pedagógica. Es imperativo transitar de la actuación del trauma (manifestada en rebeldía o mutismo) hacia la nominación lingüística de la afectividad. La articulación de redes de apoyo entre pares permite la configuración de espejos identitarios, donde la vivencia compartida valida la subjetividad del joven, transformando la conducta de un síntoma de exclusión en un puente de comunicación que dota de sentido la pertenencia al sistema educativo.

Al analizar la información provista por los actores sociales, emerge una comprensión compleja de la conducta del estudiante en situación de movilidad como un fenómeno multicausal y simbólico. Las voces docentes desvelan que las respuestas conductuales no son meros rasgos de personalidad, sino epifenómenos de un proceso profundo de adaptación y duelo migratorio que tensiona la ontología del sujeto aprendiz.

En primer lugar, lo expuesto por el informante DOC-01 revela que el retraimiento observado en el aula trasciende la simple timidez; se instituye como una barrera comunicativa sintomática de una inseguridad profunda ante el desanclaje de su entorno originario y la inserción en un biosocial escolar desconocido. El uso de un tono de voz inaudible y respuestas excesivamente breves ante la mediación pedagógica no deben interpretarse, por tanto, como un déficit cognitivo, sino como un mecanismo defensivo de autoprotección frente a la exposición social y el temor al juicio de pares. Esta realidad impone al docente el desafío de diseñar una arquitectura pedagógica de la confianza que reduzca los niveles de ansiedad y valide la expresión del ser.

Complementariamente, al examinar el planteamiento del DOC-02, se colige que el choque emocional derivado de la translocación geográfica e institucional puede externalizarse a través de una polaridad opuesta: conductas desafiantes y cuadros de ansiedad que derivan en agresividad reactiva. La inestabilidad inherente al cambio de país genera una tensión interna que el infante, en ausencia de herramientas asertivas de canalización, proyecta como disrupción. Estos comportamientos actúan, bajo una óptica hermenéutica, como un grito de auxilio ante la pérdida de los referentes de autoridad y estabilidad previos, interpelando a la institución educativa sobre la necesidad perentoria de implementar protocolos de contención emocional y reparación simbólica.

Desde otra perspectiva, se interpreta según lo manifestado por el DOC-03 que la conducta del menor se instituye como un correlato directo de la solidez de su red de apoyo familiar remanente. Se devela que el control emocional y la capacidad agencial no residen exclusivamente en la estructura personal del infante, sino que están biopolíticamente condicionados por la presencia o ausencia de figuras protectoras en el hogar. El acompañamiento de padres, abuelos o cuidadores se constituye en el factor determinante que diferencia a un estudiante con capacidad de resiliencia de aquel que presenta dificultades severas de autorregulación. Esta realidad subraya el impacto directo de la fragmentación familiar y la diáspora forzada en la salud mental y el desempeño escolar del alumno.

Se evidencia que las manifestaciones externas de los estudiantes en situación de movilidad oscilan dialécticamente entre el aislamiento defensivo y la reactividad agresiva como respuestas al choque emocional del desplazamiento. El aula se transmuta en un escenario de proyección existencial donde se escenifican miedos e incertidumbres que condicionan la participación activa y el aprendizaje. Esta interpretación cobra rigor científico a la luz de lo planteado por Salcedo (2026), quien afirma que: "...la conducta escolar del niño migrante es el termómetro de su estabilidad afectiva y de su proceso de duelo" (p. 34).

Por consiguiente, la labor docente y la gestión educativa en contextos de frontera no pueden limitarse a la instrucción técnico-pedagógica. Se requiere una praxis mediadora que identifique estos rasgos de retraimiento o disrupción para brindar un acompañamiento que valide la vulnerabilidad del alumno como condición de posibilidad para su integración social. Mientras que un grupo de niños logra transitar esta etapa con relativo éxito gracias a una red de apoyo sólida, aquellos que presentan dificultades de regulación suelen coincidir con entornos de padres ausentes o familias fragmentadas por la diáspora. Por ello, la intervención debe enfocarse en la restitución de los lazos de confianza y en la provisión de un entorno predecible que mitigue la ansiedad exógena derivada del desplazamiento.

Al explorar las dinámicas de convivencia en escenarios escolares tensionados por la movilidad y la vulnerabilidad social, emerge la necesidad imperativa de conceptualizar las manifestaciones conductuales, particularmente aquellas de carácter agresivo, no como actos aislados de indisciplina, sino como fenómenos sintomáticos de una compleja interacción entre el estrés ambiental y un déficit estructural en las herramientas de regulación socioemocional del discente.

Bajo esta óptica hermenéutica, se devela que cuando un estudiante exterioriza hostilidad, está manifestando una saturación de estímulos axiológicamente negativos que han desbordado su capacidad agencial de respuesta adaptativa. Esta ruptura en el

biosocial del aula no debe responderse exclusivamente mediante la sanción punitiva; por el contrario, interpela a la labor pedagógica para trascender lo disciplinario y enfocarse en una desconstrucción crítica de los detonantes de dicho distrés. Al hacerlo, el aula se instituye como un espacio de contención y reconfiguración subjetiva, donde la afectividad se transmuta de un mero sentimiento en el eje ontológico-epistémico de la mediación de conflictos.

En consecuencia, la arquitectura de un ambiente escolar seguro y agencial depende ontológicamente de la calidad ética de los vínculos que el docente logra estructurar con sus alumnos, priorizando una alteridad radical y la empatía profunda sobre la instrucción técnico-pedagógica rígida. Esta postura cobra vigor científico al considerar lo planteado por Martínez (2023), quien afirma que: "...la presencia de cariño y comprensión en el aula funciona como un factor protector que neutraliza las tendencias agresivas, facilitando una resiliencia basada en la validación del otro" (p. 82).

Lo postulado textualmente subraya que la calidez humana no constituye un accesorio periférico del acto educativo, sino la base basal y fundamental sobre la cual se edifica el aprendizaje significativo y la ciudadanía ética. Un infante que es validado en su vulnerabilidad, comprendido en su historia histórica y valorado en su singularidad, ostenta mayores probabilidades de desarrollar una afectividad sana, logrando una homeostasis psicofisiológica al disminuir los niveles de cortisol asociados al estrés crónico. Esta restitución de la seguridad ontológica mejora sustancialmente su disposición hacia el intercambio positivo y la cooperación intersubjetiva con sus pares, consolidando así el éxito del proyecto vital en el nuevo territorio.

La transición emocional de los estudiantes en contextos de movilidad se manifiesta inicialmente a través de una barrera de retraimiento que no define su personalidad, sino su estado de vulnerabilidad. Las observaciones pedagógicas sugieren que el silencio y la timidez actúan como una coraza protectora frente a un entorno desconocido, la cual se desvanece gradualmente cuando el estudiante percibe

seguridad. Esta evolución hacia conductas de mayor apertura, afecto y alegría es un indicador directo del éxito en el acompañamiento docente, demostrando que la calidez en el trato humano es el catalizador necesario para que el alumno recupere su bienestar emocional y se integre de forma activa en la dinámica del aula.

Los testimonios docentes actúan como dispositivos de alerta que develan la precarización de los ecosistemas afectivos originarios, evidenciando vacíos de cuidado y deficiencias atencionales en los núcleos familiares remanentes que impactan de manera diacrónica la estabilidad psíquica del estudiante. Estas carencias no constituyen rasgos ónticos de la personalidad del infante, sino que se instituyen como correlatos fenoménicos de procesos macroestructurales de fragmentación familiar y la intensa presión biopolítica implícita en la economía de subsistencia que enfrentan los colectivos migrantes.

Esta realidad interpela a la institución educativa a asumir una responsabilidad ética que trascienda el horizonte de la instrucción técnico-pedagógica para transmutar el aula en un “refugio de hospitalidad”, que en términos de Lévinas (1977) suena de tal forma: “La casa no se sitúa en el mundo objetivo, sino que el mundo objetivo se sitúa con relación a ella (...) La morada es, por lo tanto, condición de posibilidad de la acogida” (p. 175). En este espacio de mediación heurística, el soporte pedagógico debe orientarse a compensar simbólicamente las ausencias de cuidado mediante una intervención que amalgame la secuenciación instruccional con una profunda sensibilidad social. Por tanto, la gestión de los contrastes fenoménicos, sumada a la detección crítica de faltas de afecto, plantea la necesidad perentoria de una pedagogía del cuidado que priorice la salud mental del sujeto en movilidad.

Figura 12

Red semántica del Código Control emocional de la subcategoría Desarrollo socioemocional



Fuente: elaboración de la autora

Al explorar los determinantes de la conducta y la afectividad en escenarios escolares tensionados por la movilidad humana, la literatura pedagógica contemporánea se ve interpelada a conceptualizar la labor docente no como una mera transmisión instruccional, sino como una praxis de restitución de la seguridad basal. En esta línea, emerge la necesidad de examinar la responsabilidad óptica del entorno educativo y familiar en la estructuración del autoconcepto del discente.

Bajo una óptica heurística, se colige que el ambiente social no es un factor periférico, sino el catalizador basal del bienestar emocional. Esta postura cobra rigor científico al considerar lo planteado por Pérez (2022), quien afirma que: "...la calidez en las interacciones tempranas actúa como un catalizador que reduce los niveles de cortisol asociados al estrés social, permitiendo que la alegría se convierta en el motor de la socialización" (p. 45).

Lo postulado subraya que la disposición anímica de los referentes adultos define ontológicamente la matriz de posibilidades relacionales del infante, determinando si este elige la inhibición defensiva del aislamiento o se arriesga a una interacción agencial y confiada con el alter. Al sustituir la presión axiológica por una compañía empática, se logra un desmantelamiento de las creencias limitantes y una mitigación de las carencias emocionales, transmutando la timidez extrema en una observación prudente pero participativa.

Desde una perspectiva paralela, la emergencia del código Tristeza, representado a través del llanto en el estudiante migrante, se instituye como la expresión máxima de la crisis de su proyecto vital y de su mundo originario. El llanto actúa, hermenéuticamente, como el reflejo fenoménico de una conciencia que se siente desbordada por la nihilidad percibida ante la realidad del desplazamiento forzado. En este punto, el sufrimiento psíquico se hace carne y presencia en el aula de primaria, tensionando la ontología del sujeto aprendiz.

En el escenario transfronterizo, esta respuesta emocional desvela la profundidad del desarraigo y la fragilidad de una identidad que intenta sostenerse ante la ausencia sistemática de sus referentes primarios de cuidado y autoridad. Siguiendo la ética de la alteridad radical, el llanto de un infante en el aula se transmuta de un mero espasmo fisiológico en una demanda silenciosa de hospitalidad lévinasiana. Constituye una señal

inequívoca de que el niño no solo ha trasladado su geografía, sino que arrastra consigo una carga de afectos que requieren ser procesados lingüística y simbólicamente para que la inteligencia emocional pueda emerger, no ya como una competencia cognitiva, sino como una herramienta óptica de sanación y adaptación agencial en el territorio receptor. A continuación, se dan a conocer las notas informadas de los actores sociales en relación al presente Código.

Tabla 11

Referente de los actores sociales en relación al código Tristeza

| Informante clave | Aporte |
|------------------|--|
| EST-01 | Sí, a veces extraño a mis amigos y me dan ganas de llorar. Sí me he adaptado poco a poco. En el colegio me gusta aprender y jugar en el recreo. No me gusta cuando algunos compañeros se burlan. Sí tengo amiguitos que me aceptan. Sí, tengo amigos venezolanos aquí. A veces nos reunimos y comemos arepas y hablamos de nuestro país |
| EST-02 | a veces veo a mis papas muy preocupados y me siento triste, porque ellos se esfuerzan mucho trabajando. Sí poco a poco me voy haciendo más amigos. En el colegio me gusta la clase de matemáticas y la profe nos pone videos, mis profesores nos ayudan para que aprendamos y me gusta jugar en el recreo y la educación física. No me gusta cuando algunos compañeros se burlan y molesta cuando la profe sale del salón. Sí tengo amiguitos que me aceptan. Sí, tengo amigos también de Venezuela |
| DOC-03 | Algunas veces me he sentido triste, no entiendo porque paso todo esto pues si éramos felices porque nos hicieron irnos de nuestro país |
| Pérez, 2022 | ...la calidez en las interacciones tempranas actúa como un catalizador que reduce los niveles de cortisol asociados al estrés social, permitiendo que la alegría se convierta en el motor de la socialización |
| Pekrun, 1992 | ...las emociones relacionadas con el aprendizaje y la adaptación social influyen directamente en la motivación y la capacidad cognitiva del individuo, siendo la tristeza un factor que requiere una mediación afectiva para no bloquear el desarrollo del ser |
| Nussbaum, 2001 | ... las emociones son formas de juicio evaluativo que atribuyen a objetos externos a la propia voluntad una gran importancia para el bienestar del sujeto |
| Lacan, 2010 | El sujeto no es una unidad aislada, sino que se constituye a partir de la mirada y el deseo del otro. En la infancia, la angustia de los padres es captada por el niño como una amenaza a su propia integridad, generando un sentimiento de tristeza que busca ser nombrado para no convertirse en un síntoma paralizante. El llanto, en este contexto, es un llamado al reconocimiento de esa carga compartida, una demanda de que el mundo adulto recupere su función de amparo para que el infante pueda retomar su lugar en el juego y el deseo de saber sin el peso de la supervivencia económica |
| Erikson, 2015 | La identidad se nutre de una sensación de continuidad y mismidad que permite al individuo reconocerse a través de los cambios. Cuando el cambio es abrupto y carece de una explicación que el niño pueda procesar, se produce una confusión de identidad que se manifiesta en sentimientos de tristeza profunda y desesperanza. Para que el sujeto recupere su equilibrio, es necesario que el entorno le proporcione una narrativa que integre su pasado feliz con un |

presente de posibilidades, permitiendo que el llanto sea el puente hacia una nueva etapa de fortaleza y autodescubrimiento en el nuevo contexto social

Fuente: elaboración de la autora.

En el contexto de la escuela primaria transfronteriza colombo-venezolana, la gestión pedagógica de la tristeza somatizada, particularmente cuando se externaliza a través del llanto, se instituye como un imperativo ético y operativo crucial. Esta intervención mediadora resulta fundamental para transmutar la experiencia de desamparo, evitando que el discente repliegue su ontología en una identidad estática de victimización o en un aislamiento defensivo y permanente que obture su proyecto vital en el territorio receptor.

Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, específicamente en su dimensión de autorregulación agencial, se requiere un andamiaje que faculte al sujeto para autorreconocer el llanto no como un déficit, sino como una fase sintomática y necesaria del proceso de duelo migratorio. Simultáneamente, este andamiaje debe resignificar dicho estado como el punto de partida dialéctico para la reconstrucción del bienestar subjetivo y la seguridad basal. Esta postura cobra rigor científico y pertinencia epistémica al considerar lo postulado por Pekrun (1992), quien sostiene que: "...las emociones relacionadas con el aprendizaje y la adaptación social influyen directamente en la motivación y la capacidad cognitiva del individuo, siendo la tristeza un factor que requiere una mediación afectiva para no bloquear el desarrollo del ser".

Lo postulado textualmente subraya que las emociones de logro, lejos de ser epifenómenos periféricos, actúan como moduladores ónticos de la disposición biocognitiva y motivacional para el aprendizaje. En consecuencia, ante la emergencia de la tristeza en el aula migrante, se requiere una praxis pedagógica orientada a la mediación afectiva y la reparación simbólica. Esta intervención es condición de posibilidad para impedir la osificación de bloqueos en el desarrollo integral del ser, facilitando la restauración de la homeostasis necesaria para el intercambio intersubjetivo y el éxito pedagógico.

Al escrudiñar la ontología del sujeto aprendiz en situación de movilidad, se devela que la conciencia del infante se instituye como un espacio de proyección simbólica donde emergen, de manera corpuscular, los residuos afectivos de una socialización interrumpida por el desplazamiento. Bajo esta óptica heurística, cuando el niño externaliza que la nostalgia por sus referentes de alteridad originarios (sus pares en el país de origen) le genera inclinación al llanto, manifiesta una *intencionalidad melancólica*. Esta postura óptica no es un déficit conductual, sino un mecanismo que busca recuperar, en el plano de la representación simbólica, la presencia de aquellos amigos significativos.

Esta vivencia, marcada por una profunda tensión existencial, halla un punto de equilibrio diacrónico mediante un proceso de adaptación paulatina. En este escenario, el juego y el aprendizaje dentro del ecosistema escolar colombiano se constituyen en factores de contención ecosistémica y reparación simbólica. Consecuentemente, la identidad de este estudiante se configura dialécticamente entre el dolor por la ausencia y la gratificación derivada del establecimiento de nuevos vínculos con compañeros venezolanos y locales. Se demuestra, bajo una óptica hermenéutica, que el llanto trasciende lo fisiológico para instituirse como una válvula de escape necesaria para procesar la dualidad de su existencia fronteriza y tensionar la ontología del ser.

Esta manifestación del sentir impone una praxis pedagógica donde la inteligencia emocional del infante debe ser mediada por un entorno lévinasiano que valide su vulnerabilidad radical sin estigmatizar su expresión fenoménica. La capacidad de autogestionar espacios de refugio y hospitalidad (en términos de Lévinas), como reuniones para el consumo de arepas y la verbalización de su país de origen, faculta transmutar la tristeza somatizada en un lazo de identidad colectiva y agencial. Al respecto, cobra rigurosidad científica y pertinencia epistémica lo planteado por Nussbaum (2001), quien precisa que: "...las emociones son formas de juicio evaluativo que atribuyen a objetos externos a la propia voluntad una gran importancia para el bienestar del sujeto" (p. 45).

Lo postulado textualmente subraya que las emociones de logro actúan como moduladores ópticos de la disposición biocognitiva y motivacional para el aprendizaje. En consecuencia, el llanto evalúa, de manera heurística, la magnitud de la pérdida de sus amistades originarias. Su procesamiento emocional no constituirá, por tanto, un epifenómeno espontáneo, sino el andamiaje afectivo que facilita que el niño continúe interactuando agencialmente con el aprendizaje y el juego, logrando una homeostasis psicofisiológica incluso ante las burlas que ocasionalmente percibe en el microsistema aula.

En otro sentido, el relato provisto por EST-02 traslada el origen de la tristeza somatizada hacia la esfera de una preocupación empática radical por la situación óptica de sus progenitores. Este estudiante no llora exclusivamente por su desarraigo y la pérdida de seguridad ontológica, sino por la percepción agencial de la angustia y el intenso esfuerzo laboral de sus padres. Este fenómeno se devela, bajo una óptica hermenéutica, como una intersubjetividad cargada de responsabilidad ética temprana y forzada por el contexto migratorio.

Frente a esta carga existencial, el colegio se transmuta, heurísticamente, en un territorio de alivio donde la clase de matemáticas, los recursos audiovisuales y la educación física actúan como mecanismos de desconexión emocional positiva. Por consiguiente, la identidad de EST-02 se configura desde una madurez forzada por la migración, donde su bienestar subjetivo depende diacrónicamente de la estabilidad percibida en su núcleo familiar primario remanente.

Desde esta óptica, la agencia del estudiante se ve fortalecida por la figura del docente como un tutor de resiliencia agencial, un "refugio de hospitalidad" que provee la seguridad ontológica necesaria para mitigar el peso de las preocupaciones adultas que el infante ha hecho propias. La inteligencia emocional se manifiesta aquí en la capacidad de autorreconfigurar subjetivamente el espacio lúdico del recreo como una forma de resistencia ante la tristeza somatizada del hogar. Para profundizar en esta dimensión

donde el afecto se desplaza del sujeto hacia el otro significativo, Lacan (2010) aporta rigor analítico al exponer que:

El sujeto no es una unidad aislada, sino que se constituye a partir de la mirada y el deseo del otro. En la infancia, la angustia de los padres es captada por el niño como una amenaza a su propia integridad, generando un sentimiento de tristeza que busca ser nombrado para no convertirse en un síntoma paralizante. El llanto, en este contexto, es un llamado al reconocimiento de esa carga compartida, una demanda de que el mundo adulto recupere su función de amparo para que el infante pueda retomar su lugar en el juego y el deseo de saber sin el peso de la supervivencia económica. (p. 248).

Lo postulado textualmente resalta la fragilidad ontológica del infante ante la ausencia de amparo. Se demuestra, por tanto, que la identidad migratoria infantil está intrínsecamente ligada a la salud emocional de la familia, exigiendo de manera categórica una mirada sistémica y heurística por parte de la institución escolar transfronteriza.

Finalmente, el testimonio de EST-03 manifiesta que donde la tristeza y el llanto surgen de la incompreensión óptica sobre las causas del desplazamiento forzado, la interrogante sobre por qué dejaron de ser felices para irse de su país de origen devela una conciencia fracturada. El infante no logra realizar la síntesis entre su pasado idealizado y su presente incierto, perdiendo la coherencia interna necesaria para el biosocial escolar. El llanto constituye, en consecuencia, la respuesta fenoménica ante un orden roto y heterónimo que le fue impuesto sin consulta previa, fracturando su sensación de seguridad basal. Esta identidad, marcada por la nostalgia extrema de una felicidad perdida, requiere imperativamente de un acompañamiento mediador que le ayude a deconstruir críticamente su historia histórica y construir nuevos significados agenciales en la frontera, impidiendo que el dolor se osifique como una característica definitoria de su ser.

Al considerar la inteligencia emocional como la facultad de otorgar sentido al caos de la experiencia migratoria, se colige que si el niño no logra procesar heurísticamente el porqué de la partida, su identidad permanecerá anclada en un reclamo mudo que

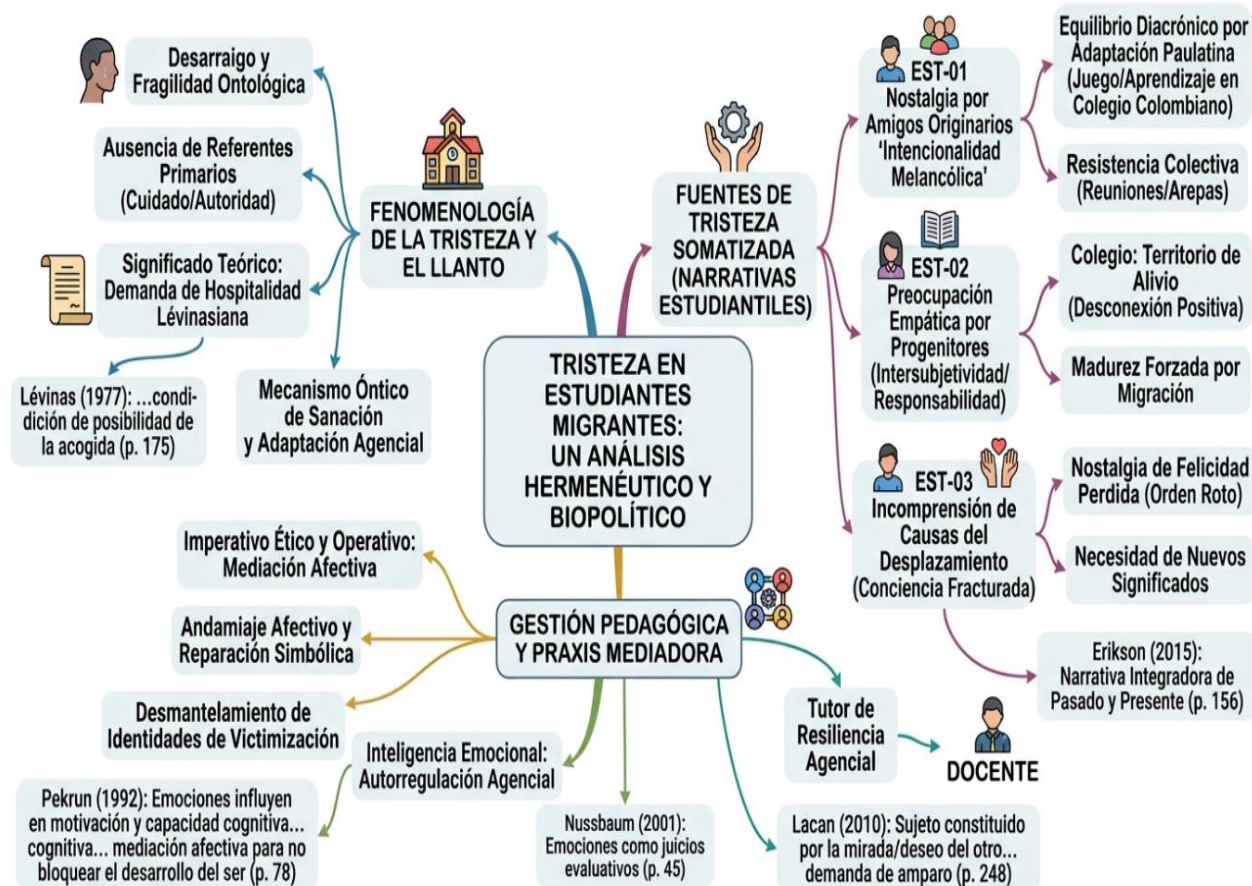
obtura su proyección futura y su teleología exitosa. Al respecto, Erikson (2015) ofrece un andamiaje afectivo riguroso al exponer:

La identidad se nutre de una sensación de continuidad y mismidad que permite al individuo reconocerse a través de los cambios. Cuando el cambio es abrupto y carece de una explicación que el niño pueda procesar, se produce una confusión de identidad que se manifiesta en sentimientos de tristeza profunda y desesperanza. Para que el sujeto recupere su equilibrio, es necesario que el entorno le proporcione una narrativa que integre su pasado feliz con un presente de posibilidades, permitiendo que el llanto sea el puente hacia una nueva etapa de fortaleza y autodescubrimiento en el nuevo contexto social. (p. 156).

Lo postulado textualmente subraya la necesidad de una reorganización de la personalidad que requiere un andamiaje afectivo y pedagógico para dismantelar estas creencias limitantes. En este sentido, la identidad de EST-03 se encuentra en una encrucijada donde el reconocimiento ético y la validación existencial de su dolor por parte de la comunidad educativa constituye el único camino agencial para que el niño pueda volver a autorreconocerse a sí mismo como un sujeto capaz de ser feliz en un territorio receptor diferente al que lo vio nacer.

Figura 13

Red semántica del Código Tristeza de la subcategoría Desarrollo socioemocional.



Fuente: elaboración de la autora

Bajo esta óptica heurística, el código *Relaciones Interpersonales* trasciende la mera secuenciación instruccional para constituirse en el eje basal y fundamental que soporta la estabilidad emocional del discente. La edificación de vínculos sólidos y éticamente validados con sus pares y docentes se instituye como un imperativo categórico para mitigar de manera diacrónica el impacto neurofisiológico del desarraigo cultural y el desamparo existencial derivado del aislamiento social.

Bajo una perspectiva lévinasiana de la alteridad radical, el intercambio cotidiano de experiencias y afectos faculta una integración genuina y agencial. Esta interacción debe trascender la ontología de la homogeneización y la mera presencia física o aséptica

en el salón de clases, transmutando el aula en un escenario de proyección existencial y aprendizaje colaborativo. En este "refugio de hospitalidad", la confianza mutua actúa no como un epifenómeno periférico, sino como un modulador óptico central y un catalizador basal de la resiliencia agencial.

Consecuentemente, resulta imperativo conceptualizar que la calidad ética de estas interacciones define ontológicamente el sentido de pertenencia y el bienestar subjetivo del joven dentro del sistema escolar. El reconocimiento intersubjetivo del otro como un igual ético faculta derribar las barreras invisibles del prejuicio y la exclusión que suelen fragmentar la convivencia armónica y obturar el proyecto vital en el territorio receptor. Esta postura cobra rigor científico y pertinencia epistémica al considerar lo postulado por Duarte (2024), quien afirma que: “la interacción positiva entre pares fortalece la identidad del estudiante y reduce los niveles de ansiedad escolar” (p. 15).

Lo postulado textualmente resalta la fragilidad ontológica del infante ante la ausencia de amparo y validación existencial. Se demuestra, por tanto, que la identidad migratoria infantil está intrínsecamente ligada a la salud emocional de la familia, exigiendo de manera categórica una mirada sistémica, heurística y sistémica por parte de la institución escolar transfronteriza, donde la labor docente y la gestión educativa se enfoquen en la restitución de los lazos de confianza y en la provisión de un entorno predecible que mitigue la ansiedad exógena derivada del desplazamiento.

Tabla 12

Referente de los actores sociales en relación al código Relaciones interpersonales

| Informante clave | Aporte |
|------------------|--|
| DOC-01 | SI, por lo general, trabajan en los mismos equipos y en las horas del descanso comparten experiencia de sus ciudades natales. |
| DOC-02 | Es notable que establecen mayor afinidad con otros niños de la misma nacionalidad, pues pienso que es una ayuda emocional compartir con alguien que conoce sus costumbres. |
| DOC-03 | A mi parecer, en los niños no es notorio este aspecto, es decir, ellos restan importancia al hecho de que un compañerito sea connacional o extranjero. |
| EST-01 | Algunos me recibieron bien y jugaron conmigo, otros no hablaban mucho conmigo, |
| EST-02 | pues casi todos me recibieron bien había algunos niños venezolanos y pues no me sentí solo, me hice muchos amigos |

| | |
|----------------|---|
| EST-03 | Me recibieron muy bien hice amigos rápidamente |
| Vygotsky, 1978 | el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean |
| Schutz, 1962 | El mundo de la vida es, desde el comienzo, un mundo intersubjetivo, compartido con otros que tienen el mismo esquema de referencia que nosotros. La interacción con los semejantes permite que el individuo asimile los nuevos significados del entorno sin perder la coherencia de su propia biografía. En la medida en que el grupo receptor ofrece un espacio de legitimidad, el sujeto puede reconstruir su identidad no como un extranjero perpetuo, sino como un participante activo de la realidad social presente. (p. 204) |
| Goleman, 1998 | La capacidad de influir positivamente en los demás y de establecer vínculos de cooperación es una de las competencias sociales más valiosas del ser humano. Cuando un individuo es recibido con empatía, su sistema límbico responde con una sensación de seguridad que le permite desplegar todo su potencial creativo y comunicativo. En los niños, esta aceptación por parte de sus pares es el factor que determina si su identidad se construirá desde la apertura al mundo o desde el repliegue defensivo ante la hostilidad percibida. |
| Duarte, 20424 | la interacción positiva entre pares fortalece la identidad del estudiante y reduce los niveles de ansiedad escolar |
| Vargas, 2024 | ...la colaboración entre iguales en contextos multiculturales reduce significativamente las barreras del prejuicio escolar |

Fuente: elaboración de la autora.

En el registro DOC-01, se aprecia la integración socio-vincular de los estudiantes, ellos se manifiesta con una naturaleza orgánica, mediado fundamentalmente por el juego y la interacción dialógica cotidiana. Esta dinámica revela una disposición intrínseca en la infancia para la construcción de redes de alteridad, donde la categoría de "nacionalidad" se diluye frente a la potencia de la convivencia armónica. Bajo esta premisa, el aula se transmuta en un espacio de hospitalidad donde la aceptación del otro —en su radical diferencia— precede a cualquier sesgo cultural, instituyendo un ecosistema protector que mitiga el impacto del desarraigo.

Esta atmósfera de calidez relacional es corroborada en el DOC-02, enfatizando que la etapa escolar inicial se caracteriza por una permeabilidad afectiva carente de los estigmas y prejuicios que configuran la xenofobia en el mundo adulto. El recreo y las actividades colaborativas operan como catalizadores de empatía, transformando el compartir en un lenguaje universal que estabiliza psicológicamente al infante migrante dentro del sistema educativo receptor. Coincidiendo con esta visión, el DOC-03 interpreta que la ausencia de hostilidad sistemática ha permitido consolidar una auténtica "cultura

de paz", donde la diversidad se asume como la norma ontológica del contexto fronterizo, garantizando así un marco de seguridad ciudadana para el aprendizaje.

El andamiaje pedagógico basado en el trabajo colaborativo emerge como una estrategia de alta incidencia en la cohesión grupal, permitiendo la convergencia de trayectorias vitales disímiles hacia metas compartidas. No obstante, es imperativo analizar la tendencia de los estudiantes a congregarse por origen nacional durante los espacios de ocio no estructurado. Lejos de representar un repliegue exclusivista, esta agrupación constituye un mecanismo de reafirmación identitaria y refugio emocional entre pares que comparten el mismo horizonte de movilidad. Al respecto, como bien señala Vargas (2024), "...la colaboración entre iguales en contextos multiculturales reduce significativamente las barreras del prejuicio escolar" (p. 22), fomentando una ética del reconocimiento mutuo.

El recibimiento por parte del colectivo de pares se erige como el eje gravitacional de la estabilidad emocional del migrante. El compañero no es un actor pasivo, sino un espejo donde se negocia la dignidad y el sentido de pertenencia. Una acogida positiva desplaza la conciencia del sujeto desde la ansiedad del desplazamiento hacia una apertura participativa. Esta calidad del encuentro depende de la "inteligencia emocional colectiva" de la escuela, entendida como la capacidad de gestionar la diversidad como un valor óptico. La inteligencia emocional es determinante para el ajuste social y la vinculación en contextos eclécticos (García y López, 2006).

La experiencia del informante EST-01 ilustra una alteridad ambivalente: por un lado, la gratificación del juego inclusivo y, por otro, la persistencia de "fronteras invisibles" manifestadas en el silencio o la reserva de algunos compañeros. Esta dualidad exige del estudiante el despliegue de su propia inteligencia emocional para discernir entre la timidez ajena y la exclusión nacionalista. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978) precisa que: "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les

rodean” (p. 88). En el caso de EST-01 Algunos me recibieron bien y jugaron conmigo, otros no hablaban mucho conmigo, el recibimiento positivo de una parte del grupo es lo que permite su transición identitaria, transformando el aula en una zona de desarrollo donde la diferencia comienza a ser procesada a través de la convivencia compartida.

Para los informantes EST-02 quien expresa que: “...todos me recibieron bien había algunos niños venezolanos y pues no me sentí solo, me hice muchos amigos”, y EST-03 hace de manifiesto que le: “...recibieron muy bien hice amigos rápidamente”. La presencia de co-nacionales actúa como un factor de protección emocional contra la soledad y un ancla de identidad que facilita la transición hacia el nuevo contexto. En el nuevo territorio funciona como un ancla de identidad que facilita la apertura hacia nuevos amigos colombianos, reduciendo el impacto del choque cultural inicial. La formación de un nosotros proporciona la seguridad necesaria para explorar nuevos vínculos con la población local. Tal como propone Schutz (1962):

El mundo de la vida es, desde el comienzo, un mundo intersubjetivo, compartido con otros que tienen el mismo esquema de referencia que nosotros. La interacción con los semejantes permite que el individuo asimile los nuevos significados del entorno sin perder la coherencia de su propia biografía. En la medida en que el grupo receptor ofrece un espacio de legitimidad, el sujeto puede reconstruir su identidad no como un extranjero perpetuo, sino como un participante activo de la realidad social presente. (p. 204).

La integración exitosa ocurre cuando el entorno escolar valida incondicionalmente la presencia del niño. Si el estudiante percibe una acogida empática, su autoconcepto se expande, integrando su historia personal con la nueva realidad social. La aceptación por parte de los pares determina si la identidad infantil se construirá desde la apertura o desde el repliegue defensivo. En última instancia, casos como el de EST-03 demuestran que, ante un entorno receptor empático, la frontera deja de ser una línea de fractura para convertirse en un fértil espacio de encuentro y reciprocidad. Al respecto, Goleman (1998), al profundizar en la inteligencia social como extensión de la emocional, aporta una visión que complementa este hallazgo;

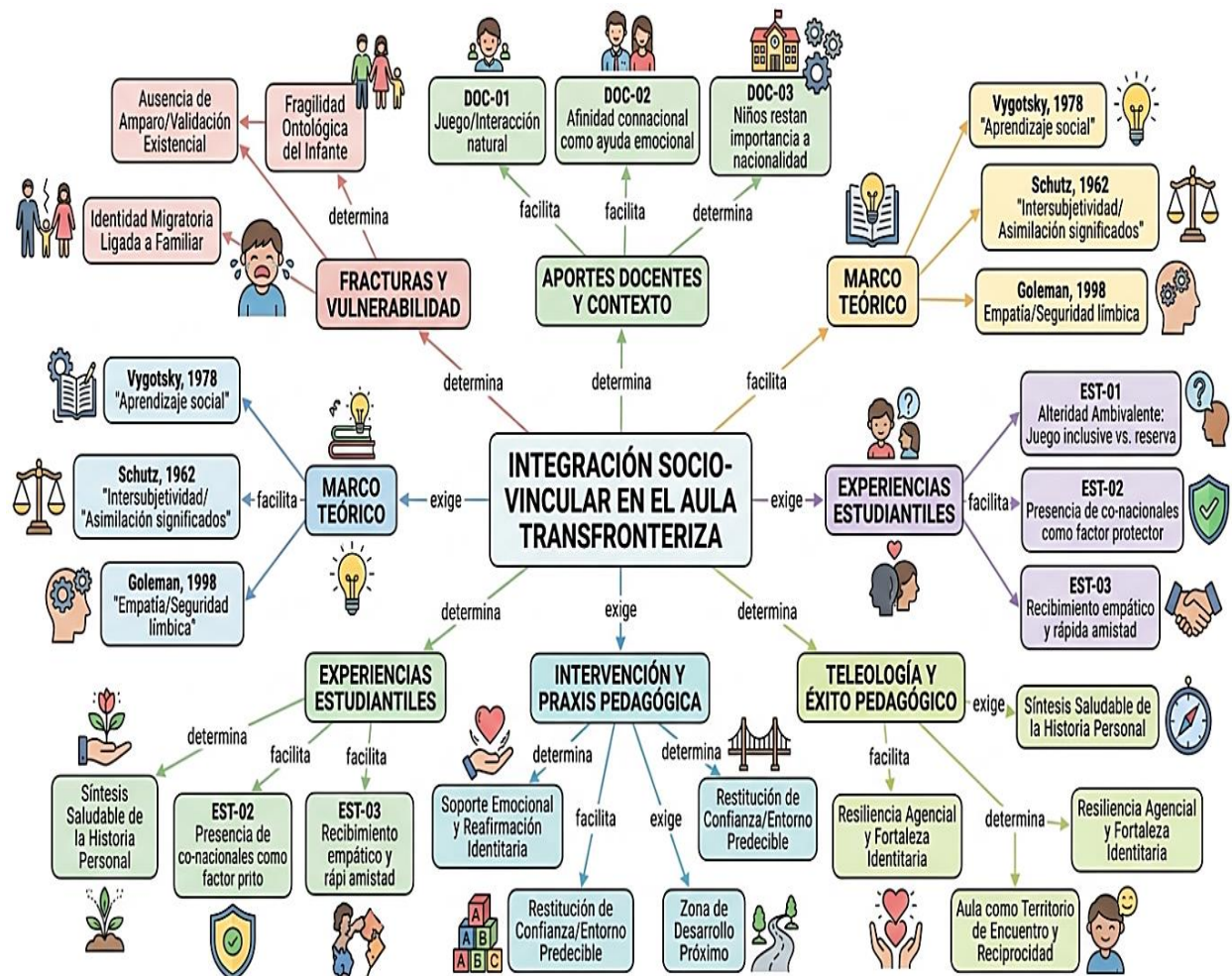
La capacidad de influir positivamente en los demás y de establecer vínculos de cooperación es una de las competencias sociales más valiosas del ser humano. Cuando un individuo es recibido

con empatía, su sistema límbico responde con una sensación de seguridad que le permite desplegar todo su potencial creativo y comunicativo. En los niños, esta aceptación por parte de sus pares es el factor que determina si su identidad se construirá desde la apertura al mundo o desde el repliegue defensivo ante la hostilidad percibida. (p. 112).

La experiencia de EST-02 demuestra que el reconocimiento del compañero es el mediador más potente para la resiliencia infantil en contextos migratorios; la identidad de EST-03 se proyecta como una síntesis saludable de su historia personal, donde la frontera deja de ser un lugar de separación para convertirse en un espacio de encuentro y amistad recíproca.

Figura 14

Red semántica del Código Relaciones interpersonales, Subcategoría Desarrollo socioemocional



Fuente: elaboración de la autora

La fenomenología de la migración infantil en el ecosistema escolar fronterizo constituye un objeto de estudio de altísima complejidad, que interpela las bases mismas de la pedagogía y la ética institucional en lo que respecta al código *Actos discriminatorios y de xenofóbicos*. No puede reducirse a una mera gestión técnico-pedagógica de la instrucción; requiere, por el contrario, una mirada sistémica, heurística y sistémica que reconozca la fragilidad ontológica del infante ante la ausencia sistemática de amparo y validación existencial por parte del entorno receptor. La labor docente y la gestión educativa en estos contextos eclécticos deben orientarse categóricamente hacia la

restitución de los lazos de confianza dañado y la provisión de un entorno predecible que mitigue la ansiedad exógena derivada del desplazamiento forzado. Al respecto, se comparten notas informadas por los actores sociales como ejercicio sistemático.

Tabla 13

Referente de los actores sociales en relación al código Actos discriminatorios y de Xenofobia

| Informante clave | Aporte |
|------------------|--|
| DOC-01 | <ul style="list-style-type: none"> • En su gran mayoría son rechazados, apenas dicen en su presentación que son venezolanos los demás estudiantes expresan en sus rostros desagrados, no los buscan para darles la bienvenida y no los vinculan a sus grupos, aunque esto se logra desaparecer con el tiempo cuando ellos se dan a conocer los aceptan y los vinculan a sus círculos sociales • No conozco ningún caso hasta el momento, veo normal la tristeza cuando se les tocan los temas de separación de las familias por la situación o problemáticas del vecino país. • SI, un docente del área de Ciencias Sociales le dijo a varios estudiantes al momento de expresarse frente a una actividad de extensión a la comunidad: El FESTIVAL DE LAS COLONIAS, donde los estudiantes según su participación y la premiación de los jurados era la nota en su materia y que esta actividad tenía años de estar realizando en la Institución de la manera que él lo hacía y nadie colocaba problema, por lo tanto, ellos debían de adaptarse |
| DOC-02 | <ul style="list-style-type: none"> • En la institución se ha evidencia una buena aceptación y empatía hacia ellos. • Si, un hermano de una estudiante de mi grado de preescolar que son de familia migrante, presento problemas fuertes de comportamiento, rebeldía, frustración, agresividad a sus compañeros, la cual llevo a buscar ayuda de orientación escolar. • En el contexto de preescolar no ha evidenciado actos de discriminación o xenofobia entre los niños, por el contrario, son integrados al ambiente académico con normalidad. |
| DOC-03 | <ul style="list-style-type: none"> • Son aceptados, en nuestra sede son bien recibidos por los demás estudiantes sin importar su origen, los problemas de relación social obedecen a situaciones de convivencia diferentes. • Si existen algunos casos en los que los estudiantes no cuentan con una red de apoyo familiar efectiva, en esos casos, se observa abandono, y algunos de los problemas mencionados |
| EST-01 | ... Algunas veces me dijeron cosas por ser venezolano y eso me puso triste |
| EST-02 | ...no a veces discutimos en el salón, pero por el futbol. |
| EST-03 | No he pasado por maltrato |
| Valbuena, 2026 | El rechazo al estudiante migrante suele manifestarse a través de microagresiones o la indiferencia sistemática por parte del grupo receptor, lo cual genera un sentimiento de otredad que fractura la identidad del menor y dificulta su sentido de pertenencia. |
| Castro, 2025 | ...el sentido de pertenencia a un grupo actúa como un blindaje emocional que potencia la resiliencia y minimiza el impacto de las crisis interpersonales |

| | |
|--------------------------|---|
| Solis, 2023 | ...los obstáculos en la interacción social escolar son, en esencia, fracturas en la percepción del otro como un igual legítimo |
| Vargas, 2023 | ...el acompañamiento psicosocial en la escuela no es un servicio opcional, sino el eje que sostiene la integridad del alumno cuando el entorno primario falla en su función protectora |
| Castillo, 2021 | ...la xenofobia constituye una patología social que deshumaniza al otro y erosiona los cimientos de la democracia contemporánea |
| Rojas, 2023 | Las prácticas educativas que no consideran la pluralidad de los estudiantes tienden a transformarse en instrumentos de segregación pasiva, debido a que el docente, al replicar esquemas tradicionales de enseñanza sin adaptarlos al contexto migratorio, establece jerarquías culturales que sitúan al alumno foráneo en una posición de desventaja simbólica |
| Vallés y Vallés, 2000 | la educación emocional debe proporcionar estrategias para el control de los impulsos y la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas, especialmente en situaciones de conflicto social |
| Bisquerra y Alzina, 2003 | ...la regulación emocional consiste en la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, lo cual supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento |
| Bandura, 1987 | Los individuos no solo reaccionan a las influencias externas, sino que las procesan y transforman mediante mecanismos de autorregulación. En el ámbito escolar, la capacidad del niño para distinguir entre un conflicto de intereses y una agresión personal determina su nivel de ajuste social. Cuando el estudiante percibe que las discusiones son parte de la dinámica grupal y no un ataque a su identidad básica, su eficacia personal se fortalece, permitiéndole navegar las tensiones de la convivencia con mayor seguridad y menor carga emocional negativa. |
| Skiar, 2002 | La hospitalidad en la educación no consiste en tolerar al otro como si fuera una carga, sino en recibirlo con una apertura radical que no cuestione su derecho a estar presente. El maltrato desaparece cuando la escuela deja de ver al estudiante como un 'problema' o un 'extranjero' para reconocerlo como una existencia singular que enriquece la trama común. La ausencia de violencia es la condición necesaria para que la identidad se construya desde el amor y no desde la resistencia, permitiendo que la subjetividad del niño florezca en un marco de justicia y respeto incondicional |

Fuente: elaboración de la autora.

La dialéctica entre la aceptación y el rechazo del sujeto migrante revela que el entorno escolar no es un ente aislado, sino un microsistema sociopedagógico que mimetiza y procesa las tensiones estructurales del macroentorno. En este escenario, la inserción de estudiantes en situación de movilidad pendular o permanente oscila entre la valoración del capital cultural emergente y la resistencia ante la ruptura de la homogeneidad identitaria del grupo originario. Consecuentemente, la seguridad psicológica del estudiante no depende únicamente de la normativa institucional, sino de la disposición ética de pares y docentes, quienes actúan como mediadores en la construcción de una inclusión sustantiva o, en su defecto, en la edificación de fronteras

simbólicas e invisibles de exclusión que erosionan el desempeño cognitivo y la estabilidad emocional. Valbuena (2026) menciona que:

El rechazo al estudiante migrante suele manifestarse a través de microagresiones o la indiferencia sistemática por parte del grupo receptor, lo cual genera un sentimiento de otredad que fractura la identidad del menor y dificulta su sentido de pertenencia. (p. 74)

Cuando el sujeto es acogido por el colectivo de pares, se dinamiza la superación del duelo migratorio y el trauma del desplazamiento, mitigando el impacto de la desterritorialización. Bajo esta premisa, la institución educativa debe trascender la instrucción técnica para implementar dispositivos pedagógicos de sensibilización que cultiven el pensamiento crítico y la ética de la hospitalidad, confrontando los discursos de otredad y odio que permean el tejido social. En este escenario, la praxis del docente se redefine como un modelado de conductas axiológicas, donde la pluralidad deja de ser percibida como una disrupción del orden para ser asumida como una riqueza colectiva, transformando el clima áulico en un espacio donde la solidaridad neutraliza el prejuicio y el joven migrante se reconoce como un ciudadano legítimo y valioso.

En relación con los hallazgos de campo, la narrativa del informante DOC-01 revela que la integración inicial se encuentra mediada por una curiosidad heurística que facilita la aproximación intersubjetiva. La relativa plasticidad de prejuicios en las etapas formativas iniciales permite que la lúdica y el intercambio de vivencias operen como catalizadores de la alteridad. Así, el aula se transfigura en un cronotopo de reconocimiento mutuo, donde las fronteras de origen se diluyen ante la necesidad de socialización, resultando en una convivencia armónica que robustece el sentido de pertenencia a través de la validación del grupo de iguales.

Desde una perspectiva complementaria, el testimonio del DOC-02 advierte que la aceptación (calificada como buena y empática) no debe interpretarse como un estado inmanente o estático, sino como un proceso dialéctico que exige una mediación pedagógica sostenida. La porosidad del entorno escolar permite que los discursos externos de estigmatización filtren las actitudes del alumnado local, erigiendo barreras

invisibles de indiferencia. Por tanto, la gestión institucional debe orientarse a desarticular estas estructuras de exclusión, convirtiendo la diversidad en una oportunidad de aprendizaje colaborativo que trascienda la nacionalidad como categoría de segmentación.

No obstante, la fenomenología del rechazo emerge en el discurso del DOC-03 asociada a la percepción de competencia por recursos simbólicos y materiales dentro del ecosistema escolar. El imaginario colectivo, a menudo influenciado por visiones utilitaristas, suele decodificar al migrante como un elemento de entropía que tensiona las capacidades del sistema educativo. Ante esto, la gestión de la conflictividad requiere estrategias de sensibilización sistémica que promuevan la empatía no como una concesión, sino como un eje rector de la vida democrática escolar, donde la aceptación trascienda la simple tolerancia hacia una consolidación de la legitimidad social del extranjero.

La consolidación de la identidad en el entorno educativo se encuentra intrínsecamente ligada a la mirada del otro. La persistencia de dinámicas de rechazo fractura la autopercepción del estudiante, obstaculizando la vinculación afectiva con el objeto de conocimiento y el colectivo social. Este aislamiento deriva en un repliegue emocional que erosiona la eficacia de la labor docente. En contraste, una cultura de aceptación genuina transmuta la condición del estudiante de observador pasivo a actor social dinámico. Garantizar esta vinculación es el imperativo ético de la escuela contemporánea: transformar el aula de un espacio de confrontación o soledad en un territorio de crecimiento y resignificación humana.

Para desentrañar la relevancia de estas interconexiones, es imperativo analizar cómo la dimensión afectiva condiciona la predisposición cognitiva del estudiantado. En relación con este postulado, Castro (2025) sostiene que "...el sentido de pertenencia a un grupo actúa como un blindaje emocional que potencia la resiliencia y minimiza el impacto de las crisis interpersonales" (p. 67). Esta premisa colige que la inserción en

redes de soporte no constituye una variable superflua, sino una necesidad imperativa en el desarrollo pedagógico integral. Si la mediación docente logra atenuar el desprecio y robustecer la hospitalidad, las fronteras simbólicas se disuelven, permitiendo que el flujo energético del estudiante se oriente hacia la heurística del descubrimiento y no hacia mecanismos de autodefensa. Así, la consolidación de los círculos sociales en el aula se erige como la estrategia más potente para garantizar una formación de raigambre humanista.

Por otro lado, la gestión de las disonancias en los vínculos sociales requiere una comprensión hermenéutica de cómo la historicidad personal del sujeto influye en su apertura hacia la alteridad. Las patologías en las relaciones interpersonales suelen manifestarse como una desconexión emocional o una propensión al conflicto defensivo, reflejo inequívoco de la inseguridad que emana de un entorno percibido como hostil. Para que el discente logre establecer lazos de compañerismo saludables, resulta mandatorio que el clima educativo promueva la validación intersubjetiva y la escucha activa, transmutando la interacción de una fuente de ansiedad a un puente hacia el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento de la identidad social.

En este proceso de integración, el docente emerge como el arquitecto de un ecosistema donde la diversidad se respeta y el conflicto se resignifica como oportunidad pedagógica. La abulia o incapacidad de conexión con el par a menudo encuentra sustrato en la carencia de herramientas de autorregulación y en la ausencia de modelos de comunicación asertiva en el núcleo familiar. Al respecto, Solís (2023) enfatiza que "...los obstáculos en la interacción social escolar son, en esencia, fracturas en la percepción del otro como un igual legítimo" (p. 91). Bajo esta luz, se infiere que el aislamiento o la hostilidad son epifenómenos de una visión distorsionada de la convivencia, donde el otro es decodificado como una amenaza sistémica.

El análisis de las narrativas docentes revela que las dificultades relacionales no son eventos aislados, sino secuelas directas del trauma de la fragmentación familiar y el

desarraigo. La melancolía profunda observada ante la separación no es una reacción desproporcionada, sino la manifestación fenoménica de un duelo migratorio no resuelto que condiciona la apertura social. Al fracturarse los lazos primordiales, el alumno pierde su anclaje de seguridad, dificultando la construcción de vínculos sanos, pues su economía emocional se encuentra volcada en procesar la ausencia y la nostalgia por el territorio de origen.

Esta inestabilidad emocional suele canalizarse a través de conductas disruptivas que tensionan la convivencia áulica. La evidencia empírica demuestra que la frustración y la rebeldía operan como mecanismos de defensa ante un sentimiento de pérdida inefable. En estas circunstancias, la intervención del departamento de orientación se torna una necesidad perentoria, dado que el conflicto relacional es apenas la superficie de una crisis de identidad y pertenencia mucho más profunda.

La carencia de una red de apoyo familiar efectiva exacerba el aislamiento y el abandono emocional de los menores en movilidad. Sin un núcleo que provea contención y límites afectivos, el estudiante queda en una suerte de orfandad pedagógica, traduciéndose en una incapacidad para gestionar las normas de interacción. El abandono percibido erosiona la confianza en la autoridad y en los iguales, generando un ciclo de exclusión donde el sujeto, al sentirse desatendido, responde con indiferencia ante las dinámicas grupales.

En última instancia, la institución educativa se ve compelida a trascender su función académica para constituirse en una red de soporte compensatoria. La integración exitosa depende de la capacidad del sistema para identificar precozmente los síntomas de tristeza y frustración antes de su cristalización en patrones de agresividad. Al proporcionar espacios de escucha y validación, la escuela coadyuva a reconstruir la seguridad necesaria para sanar las heridas afectivas y establecer relaciones basadas en la cooperación mutua.

Por ende, para gestionar estas realidades, la estructura institucional debe ofrecer respuestas sólidas que trasciendan la instrucción curricular. Al respecto, Vargas (2023) afirma que “el acompañamiento psicosocial en la escuela no es un servicio opcional, sino el eje que sostiene la integridad del alumno cuando el entorno primario falla en su función protectora” (p. 94). Esta perspectiva resalta que la orientación escolar es el puente necesario para reconstruir el tejido emocional; cuando los vínculos domésticos son inexistentes, el colegio se convierte en el único refugio seguro capaz de mitigar las secuelas del aislamiento, salvando trayectorias de vida que, de otro modo, quedarían silenciadas por la desidia.

En el marco de la complejidad migratoria actual, el abordaje de los *actos discriminatorios y xenofóbicos* resultan necesarios de reflexión, por cuanto estos se consolidan como barreras estructurales que erosionan la cohesión sustantiva en los ecosistemas educativos. Los prejuicios anclados en la nacionalidad configuran escenarios de exclusión donde el estudiante extranjero es sometido a procesos de estigmatización y subalternidad. Estas dinámicas de hostilidad no solo obliteran el rendimiento académico, sino que vulneran la integridad ontológica del sujeto en movilidad, derivando en un aislamiento que obstaculiza la configuración de una identidad armónica y segura dentro del sistema escolar.

Es fundamental comprender que la intolerancia se nutre de la carencia de políticas de integración efectivas que salvaguarden a los grupos vulnerables de las agresiones sistemáticas. En este sentido, Castillo (2021) advierte que “la xenofobia constituye una patología social que deshumaniza al otro y erosiona los cimientos de la democracia contemporánea” (p. 22). Por tanto, la erradicación del racismo y la exclusión debe asumirse como un imperativo ético y un compromiso colectivo que articule al Estado con las comunidades receptoras.

A partir del registro identificado como DOC-01, se evidencia una forma de resistencia institucional al cambio mediante la imposición de la cultura local sobre la

extranjera. La instrumentalización de eventos tradicionales, como el Festival de las Colonias, para condicionar la evaluación académica, revela una praxis donde el sistema de calificación opera como una herramienta de presión que ignora la subjetividad del migrante. Esta práctica pedagógica excluyente antepone la hegemonía de la tradición a la flexibilización curricular, forzando al alumno a una mimetización acrítica resultando perjudicial en sus resultados de orden académico.

En contraste, el testimonio del DOC-02 ofrece un matiz significativo: en el nivel de educación inicial, la ausencia de manifestaciones xenofóbicas sugiere que el aula de preescolar funciona como un espacio de normalidad convivencial. Aquí, la integración armónica prevalece sobre la diferencia nacional, lo que permite inferir que el rechazo es una conducta aprendida y socialmente inoculada que aún no ha permeado la interacción infantil. Por su parte, la perspectiva del DOC-03 subraya la fragmentación de esta realidad, al no reportar conflictos directos en su área de observación, lo que nos obliga a analizar el entorno educativo desde una multiperspectividad que reconozca la coexistencia de prácticas de imposición con nichos de tolerancia relativa. Esta dinámica de exclusión invisible es analizada por Rojas (2023), quien argumenta:

Las prácticas educativas que no consideran la pluralidad de los estudiantes tienden a transformarse en instrumentos de segregación pasiva, debido a que el docente, al replicar esquemas tradicionales de enseñanza sin adaptarlos al contexto migratorio, establece jerarquías culturales que sitúan al alumno foráneo en una posición de desventaja simbólica. (p. 67).

Por consiguiente, la irrupción del maltrato en el escenario transfronterizo representa una de las experiencias más disruptivas para la psique del niño migrante, invalidando su derecho a la hospitalidad y al reconocimiento. El maltrato se manifiesta como una intencionalidad agresiva que busca despojar al sujeto de su dignidad, marcándolo como un cuerpo extraño. Ante esta violencia, la inteligencia emocional emerge como una herramienta de supervivencia y autorregulación necesaria para evitar la internalización de un autoconcepto devaluado. Al respecto, Vallés y Vallés (2000) sostienen que: “la educación emocional debe proporcionar estrategias para el control de los impulsos y la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas,

especialmente en situaciones de conflicto social” (p. 42). La detección de estas vulnerabilidades es el primer paso hacia una ética del cuidado.

En tal sentido, las voces de los informantes clave, específicamente EST-01 quien alude que: “Algunas veces me dijeron cosas por ser venezolano y eso me puso triste”, evidencia una fractura en la seguridad ontológica, donde el origen biográfico se transmuta en estigma social. No obstante, la capacidad de procesar esta tristeza es vital para la resiliencia. En este orden de ideas, Bisquerra y Alzina (2003) señalan que “la regulación emocional consiste en la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, lo cual supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento” (p. 21).

Por otro lado, el relato de EST-02, quien desplaza el conflicto hacia el interés lúdico cuando expresa: “...no a veces discutimos en el salón, pero por el futbol”, sugiere una neutralización de la diferencia nacional. Aquí, la identidad se valida desde los gustos compartidos, permitiendo que la interacción se mantenga dentro de los límites de la sociabilidad típica de la infancia. Sobre esta capacidad de procesamiento, Bandura (1987) sostiene:

Los individuos no solo reaccionan a las influencias externas, sino que las procesan y transforman mediante mecanismos de autorregulación. En el ámbito escolar, la capacidad del niño para distinguir entre un conflicto de intereses y una agresión personal determina su nivel de ajuste social. Cuando el estudiante percibe que las discusiones son parte de la dinámica grupal y no un ataque a su identidad básica, su eficacia personal se fortalece... (p. 154)

Finalmente, el testimonio de EST-03, signado por la ausencia total de maltrato, describe un tránsito migratorio protegido por una hospitalidad absoluta. Este escenario permite una hibridación cultural fluida y una subjetividad que florece sin la interferencia del miedo. Esta realidad se alinea con el pensamiento de Skliar (2002):

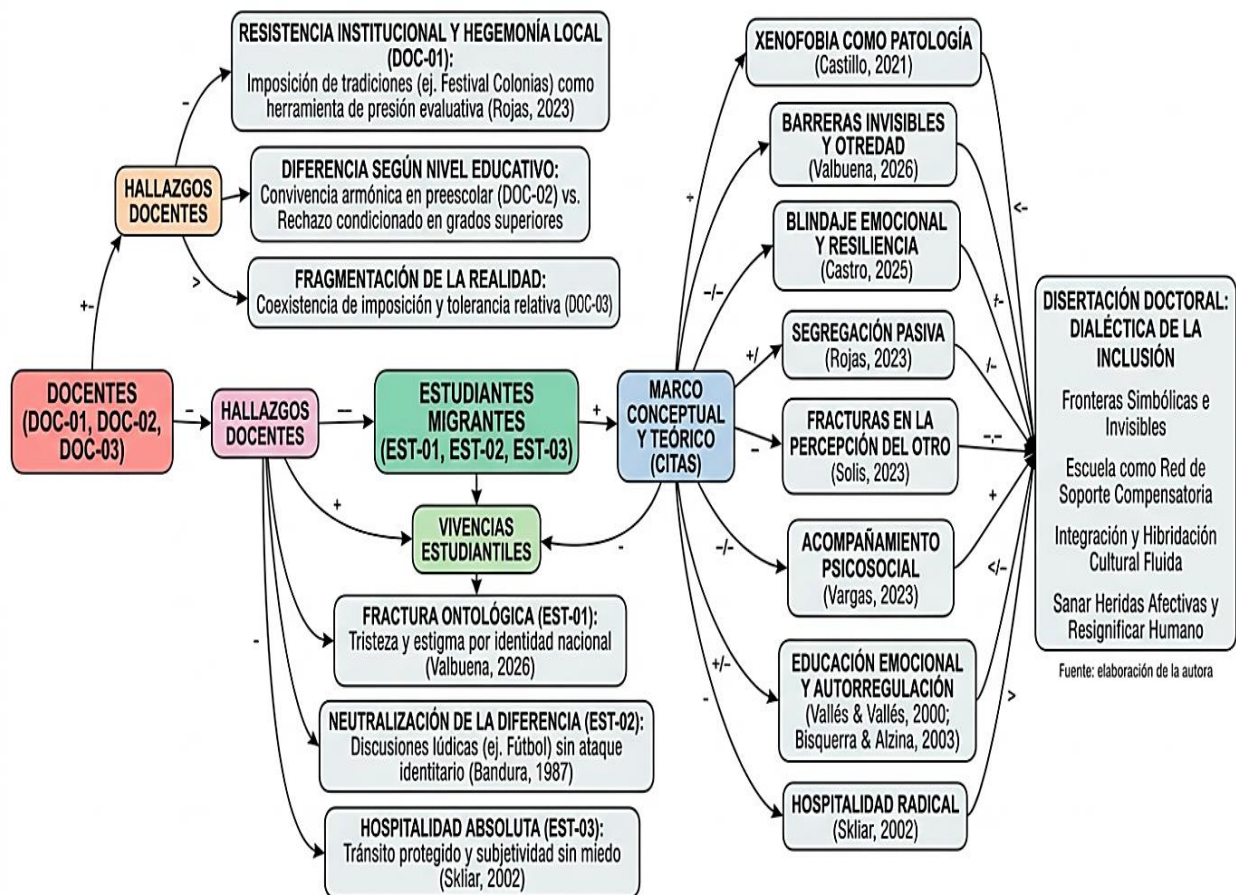
La hospitalidad en la educación no consiste en tolerar al otro como si fuera una carga, sino en recibirlo con una apertura radical que no cuestione su derecho a estar presente. El maltrato desaparece cuando la escuela deja de ver al estudiante como un 'problema' o un 'extranjero' para reconocerlo como una existencia singular que enriquece la trama común. La ausencia de violencia es la condición necesaria para que la identidad se construya desde el amor y no desde la resistencia, permitiendo que la subjetividad del niño florezca en un marco de justicia y respeto incondicional. (p. 45)

En conclusión, la consolidación de la identidad del niño migrante desde la confianza demuestra que un recibimiento ético es el cimiento más sólido para la salud emocional y la paz escolar en contextos de movilidad humana.

Figura 15

Red semántica del Código Actos discriminatorios y de Xenofobia, subcategoría: Desarrollo socioemocional

Referentes de los actores sociales en relación al código: Actos discriminatorios y de Xenofobia



Fuente: elaboración de la autora

La triangulación desarrollada entre las narrativas de los actores sociales y el denso soporte teórico-conceptual, permite concluir que la escuela en la zona de frontera opera como un cronotopo de tensiones y resistencias dialécticas. Mientras la praxis docente (DOC-01, DOC-02 y doc-03) oscila entre la mimetización acrítica de tradiciones nacionales y nichos de hospitalidad relativa, la subjetividad del estudiante migrante experimenta una fractura ontológica (EST-01) y una neutralización lúdica le diferencia específicamente (EST-02). Esta realidad revela una segregación pasiva institucionalizada (Rojas, 2023) y demarca una indiferencia (Valbuena, 2026), que deshumanizan y erosionan la integridad democrática del sistema. La verdadera inclusión sustantiva trasciende la simple convivencia para configurarse como una ética de la hospitalidad radical, donde la alteridad se reconozca como una existencia singular y enriquecedora.

Marco sinóptico de la subcategoría

El desarrollo socioemocional en el contexto de la migración transfronteriza se conceptualiza como un proceso históricamente situado y de alta complejidad ontológica, que trasciende la mera adquisición de competencias afectivas. No constituye un evento lineal, sino una dinámica dialéctica e ininterrumpida entre el individuo y su ecosistema receptor, frecuentemente hostil. La migración representa una fractura del universo simbólico-estructural del sujeto, por lo que manifestaciones como la tristeza persistente o la erosión de la autoestima no deben patologizarse simplistamente, sino interpretarse como respuestas fenoménicas comprensibles ante condiciones objetivas de inestabilidad y exclusión estructural. Bajo este enfoque, la emocionalidad no ejerce una función pasiva, sino que se instituye como la fuerza constituyente de un proceso identitario en permanente construcción.

Al analizar la arquitectura psíquica del estudiante migrante, emergen el duelo y la autoestima fragmentada como códigos estructurantes. El duelo migrante desborda la noción de nostalgia por el origen, implicando una pérdida multifactorial de vínculos,

códigos lingüísticos y micro-rituales que impacta directamente la autovaloración del sujeto. La evidencia empírica devela una estructura de conciencia triádica donde coexisten en tensión la vulnerabilidad extrema y la proyección esperanzadora. Aunque se detecta una resiliencia agencial notable en la capacidad de verbalizar dificultades con naturalidad, muchos estudiantes atraviesan una fase de observación etnográfica defensiva, marcada por el retraimiento social y la timidez. Estas conductas operan como síntomas somáticos de una densa carga afectiva condicionada por la incertidumbre transicional y la precarización de los esquemas de cuidado remanentes en el hogar fragmentado.

Ante esta fenomenología, la inteligencia emocional emerge como una herramienta de supervivencia óptica, facultando la transmutación del desamparo en arraigo agencial. La praxis docente y la estructura institucional deben trascender la instrucción técnica para configurarse como un "refugio de hospitalidad" lévinasiano y una red de soporte compensatoria. La verdadera inclusión sustantiva requiere una pedagogía de la acogida y la hospitalidad radical que valide la tristeza como un derecho fundamental, desmantele la segregación pasiva institucionalizada y promueva la interculturalidad a través del juego y el aprendizaje colaborativo. Solo mediante la reconstitución ética de los lazos de confianza y la provisión de un entorno predecible, es posible que el estudiante migrante logre una síntesis saludable de su historicidad, reconfigurando un nuevo proyecto vital en el territorio receptor sin la anulación de su memoria histórica.

Subcategoría Identidad intercultural

La identidad intercultural trasciende la visión sustancialista que la reduce a un inventario de atributos estáticos. Se configura, en cambio, como una praxis de significación permanente, una construcción de sentido que emerge de la colisión dialéctica entre el acervo simbólico del migrante y las estructuras de poder, imposición u oportunidad del entorno receptor. En este escenario, el sujeto no es un receptor inerte, sino un agente que ejerce una hermenéutica selectiva: jerarquiza y resemantiza los referentes que sostienen su arquitectura vital en un estado de provisionalidad constante.

La densidad del proceso identitario en la migración se exagera al ocurrir en campos sociales asimétricos. El sujeto se inserta en una trama preexistente de hegemonías culturales y dispositivos de alteridad que definen la pertenencia. Por ello, el análisis doctoral no debe limitarse a la suma de rasgos adoptados, sino a la economía política de la negociación: las condiciones bajo las cuales se produce el intercambio y el peaje emocional —incertidumbre, extrañamiento y búsqueda de anclaje— que condiciona el éxito o el bloqueo de la síntesis identitaria.

Siguiendo la tesis de Castells (1999), la identidad constituye el eje gravitacional de la experiencia humana, priorizando ciertos atributos culturales como fuentes fundamentales de sentido sobre cualquier otra influencia social. En el migrante, esta operación no es una acumulación aritmética de culturas, sino una decisión existencial (muchas veces subyacente) sobre qué referentes anclan su biografía frente a la pluralidad de universos simbólicos que habita. Esta priorización no es meramente cognitiva; es un acto profundamente imbricado en la afectividad y la necesidad de continuidad del yo.

La preservación de ciertos referentes no implica la aniquilación de otros. La identidad intercultural sostiene la complejidad sin sucumbir a síntesis reduccionistas. La

cultura no es una esencia inmutable, sino un dinamismo relacional. Ser intercultural implica la capacidad de entablar un diálogo simbiótico con la alteridad, permitiendo que la identidad se dilate y se transforme mediante la comprensión de marcos de referencia diversos, como al respecto señala Parekh (2005):

La identidad cultural no es una esencia fija, sino una relación dinámica. Ser intercultural no significa abandonar la propia cultura, sino desarrollar la capacidad de entablar un diálogo con otras, permitiendo que la propia identidad se expanda y se transforme a través de la comprensión de múltiples marcos de referencia. (p. 35).

Esta perspectiva dialógica es fundamental porque desplaza el debate desde la pregunta sobre qué le identifica como persona, culturalmente, socialmente, entre otros. O de ser posible, según sea la temporalidad, el alcance de una identidad híbrida, que se ha desarrollado consciente e/o inconscientemente en el individuo a razón del contacto multicultural al que haya enfrentado por diversas razones. Desde esta lectura, los elementos que articulan esta subcategoría la cultura propia originaria, la construcción de una nueva identidad, la integración, la adopción de elementos de la cultura receptora, el comportamiento híbrido y la vinculación cultural no son categorías independientes, sino momentos de un mismo proceso. La vinculación cultural, en particular, resulta un indicador especialmente revelador no habla solo de a qué grupos pertenece el migrante, sino de cómo habita esa pertenencia, con qué grado de implicación emocional, con qué sentido de legitimidad.

En primer lugar, el código ***Cultura propia originaria*** considerado como el mantenimiento de las costumbres y tradiciones venezolanas. Representa un pilar fundamental para la preservación de la identidad nacional en un contexto globalizado, puesto que estas manifestaciones culturales, que abarcan desde la gastronomía hasta las festividades religiosas y paganas, constituyen el tejido social que une a las diversas regiones del país bajo un sentimiento de pertenencia compartido, de modo que la transmisión generacional de estos saberes no es solo un acto de nostalgia, sino una estrategia de resistencia cultural que asegura la continuidad del patrimonio inmaterial frente a las influencias externas, promoviendo así un orgullo colectivo que fortalece los

lazos comunitarios y la memoria histórica de cada localidad, es por ello que, García (2021) sostiene lo siguiente:

La protección de las expresiones tradicionales en Venezuela requiere de una acción coordinada entre el Estado y las comunidades organizadas, debido a que la esencia de nuestra venezolanidad reside en la capacidad de mantener vivos los rituales, las danzas y los relatos que han configurado nuestra historia social, permitiendo que las nuevas generaciones reconozcan su origen y valoren la riqueza de una herencia que define su lugar en el mundo contemporáneo. (p. 112)

Por consiguiente, es de suma importancia comprender que la cultura no es un ente estático, sino un proceso dinámico que exige el compromiso activo de todos los actores sociales para evitar el olvido de las raíces, resaltando que la valoración de lo propio es el único camino para garantizar que la idiosincrasia venezolana permanezca vigente, de manera que el fomento de actividades educativas y festivales locales se convierte en una herramienta indispensable para que el legado de los antepasados siga siendo el eje articulador de la vida social y espiritual en todo el territorio nacional. Es imperativo tener en cuenta para el análisis de la información, cada uno de los aportes oriundos de los informantes clave, en este instante, serán de DOC-01, DOC-02 y DOC-03.

Tabla 14

Referente de los actores sociales en relación al código Cultura propia originaria

| Informante clave | Aporte |
|------------------|--|
| DOC-01 | NO, los estudiantes se adaptan a las costumbres y tradiciones de Colombia. Pues no se dan los espacios para que ellos también puedan mostrar sus costumbres y tradiciones. |
| DOC-02 | Los estudiantes dentro del contexto Colombia mantienen con más regularidad las tradiciones gastronómicas, un ejemplo de ello está en sus meriendas que incluyen la panqueca, la arepa con su relleno característico de Venezuela, por otra parte, también conservan el uso de venezolanismos que actúan como marcadores de su identidad. |
| DOC-03 | Si, al llegar a la institución son más marcadas esas costumbres y tradiciones, con el paso del tiempo, es menos marcado y van asumiendo y adoptando las nuevas del contexto colombiano. |
| Castells, 1999 | Entiendo por identidad el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo o un actor social, hay otras fuentes de sentido, pero la identidad es la fuente de sentido y experiencia para la gente. |
| García, 2021 | La protección de las expresiones tradicionales en Venezuela requiere de una acción coordinada entre el Estado y las comunidades organizadas, debido a que la esencia de nuestra venezolanidad reside en la capacidad de mantener |

| | |
|----------------|--|
| | vivos los rituales, las danzas y los relatos que han configurado nuestra historia social, permitiendo que las nuevas generaciones reconozcan su origen y valoren la riqueza de una herencia que define su lugar en el mundo contemporáneo. |
| Martínez, 2022 | El proceso de adaptación del estudiante migrante al sistema escolar del país receptor implica una constante disputa de significados, donde la preservación de los hábitos alimentarios y las particularidades del habla vernácula constituyen las principales herramientas de defensa frente a la pérdida de la identidad original |

Fuente: elaboración de la autora.

En relación con lo expuesto en el testimonio identificado como DOC-01, se percibe una postura crítica frente al proceso de integración escolar, puesto que se afirma que los estudiantes se ven obligados a adaptarse exclusivamente a las manifestaciones culturales de Colombia ante la carencia de espacios institucionales que permitan la expresión de sus propias raíces, de modo que la ausencia de un currículo intercultural genera una asimilación unidireccional donde el educando relega su identidad originaria para encajar en el nuevo entorno escolar, perdiéndose así la oportunidad de enriquecer el aula con la diversidad de saberes que cada niño trae consigo desde su hogar, lo cual deriva en una invisibilización de la herencia venezolana que no encuentra canales de validación en la estructura pedagógica oficial.

Por otra parte, el análisis detallado del DOC-02 revela que la resistencia cultural se manifiesta de manera tangible a través de la cotidianidad alimentaria y el lenguaje, ya que el mantenimiento de tradiciones gastronómicas como el consumo de la arepa y la panqueca en las meriendas, sumado al uso persistente de venezolanismos, funciona como un escudo de identidad que permite a los jóvenes preservar su esencia a pesar de la distancia geográfica, estableciendo así que el entorno familiar sigue siendo el principal nicho de conservación del patrimonio inmaterial frente a las presiones del medio externo, de manera que estos marcadores dialectales y culinarios actúan como símbolos de pertenencia que refuerzan el autoconcepto del estudiante.

Asimismo, según lo planteado específicamente en el DOC-03, se evidencia que el arraigo a las costumbres venezolanas experimenta una transformación temporal y

progresiva, debido a que estas marcas identitarias son sumamente notables al momento del ingreso inicial a la institución pero tienden a desdibujarse con el paso de los años, lo cual sugiere que el contacto prolongado con el contexto colombiano deriva en una adopción de nuevas prácticas sociales y lingüísticas, resultando en un fenómeno de transculturación donde los rasgos distintivos iniciales se diluyen en favor de una integración social y académica que busca la aceptación en el grupo de pares..

En primer lugar, la adaptación a las costumbres y tradiciones colombianas se manifiesta como un proceso complejo de asimilación cultural dentro del ámbito escolar, puesto que la carencia de espacios institucionales para la libre expresión de las raíces originarias obliga a los estudiantes a priorizar las prácticas locales para lograr una integración efectiva, de modo que la dinámica pedagógica suele enfocarse en la homogeneidad normativa ignorando a menudo la riqueza de la diversidad migratoria, lo cual genera que el educando deba transitar entre la identidad privada de su hogar y la identidad pública que le exige el contexto receptor.

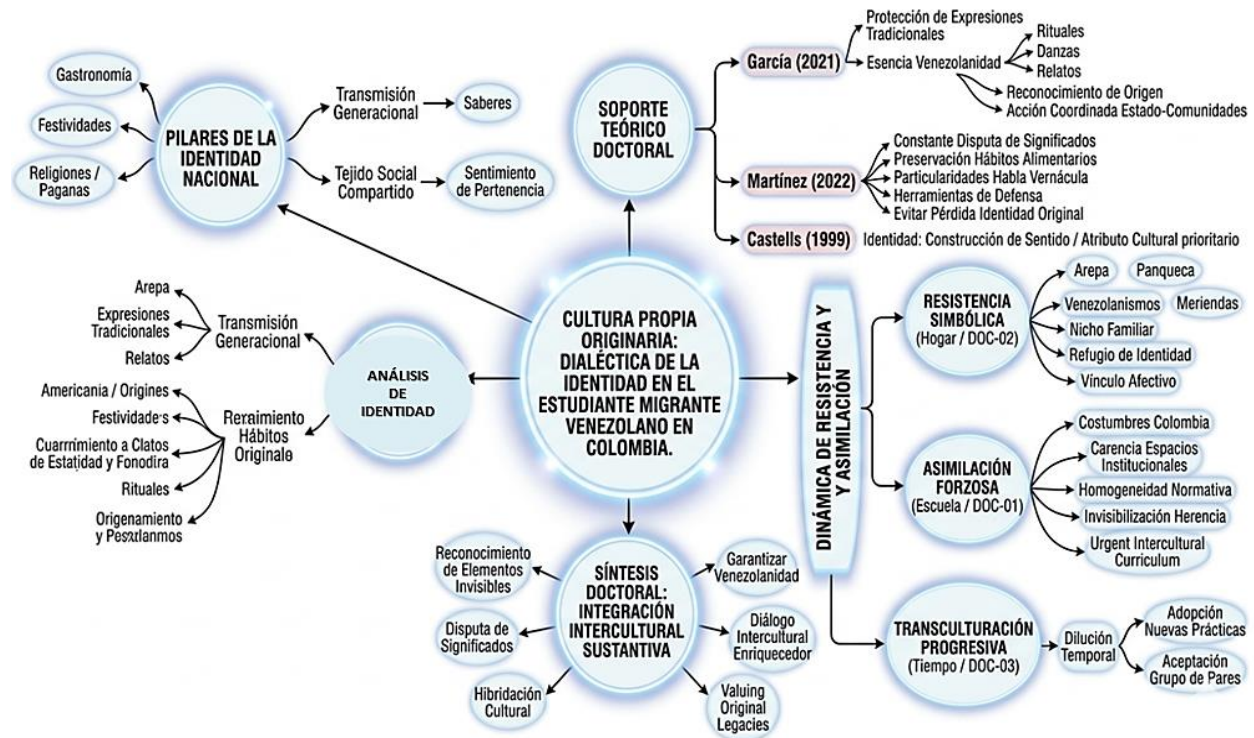
Por otro lado, a pesar de este proceso de ajuste externo donde no se dan espacios de demostración cultural formal, se observa que los jóvenes mantienen las tradiciones gastronómicas y el uso del venezolanismo como pilares fundamentales de su esencia, ya que la presencia constante de la comida venezolana en las meriendas escolares funciona como un acto de resistencia simbólica que preserva el vínculo afectivo con su tierra natal, de modo que el lenguaje coloquial y los sabores compartidos en la intimidad familiar actúan como un refugio de identidad frente a la presión de la transculturación, permitiendo que las costumbres y tradiciones marcadas sigan vigentes en su psiquis aunque el entorno escolar no brinde las plataformas necesarias para su difusión pública, en tal sentido, Martínez (2022) expone:

El proceso de adaptación del estudiante migrante al sistema escolar del país receptor implica una constante disputa de significados, donde la preservación de los hábitos alimentarios y las particularidades del habla vernácula constituyen las principales herramientas de defensa frente a la pérdida de la identidad original. (p. 88)

En concordancia con esto, la interpretación de este escenario sugiere que la integración no debe entenderse como el abandono de las raíces, sino como una estrategia de convivencia social que coexiste con un arraigo profundo a las expresiones típicas de Venezuela, resaltando que el hecho de que en la escuela no se promuevan foros para compartir estas culturas no anula el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, sino que lo traslada a esferas más personales y simbólicas donde el léxico y la mesa familiar se vuelven los últimos bastiones de la memoria histórica, de modo que la labor del docente investigador consiste en reconocer estos elementos invisibles para transformar la asimilación forzosa en un diálogo intercultural enriquecedor que valore tanto las nuevas normas asumidas como el legado que define la procedencia de cada niño.

Figura 17

Red semántica del Código Cultura propia originaria, subcategoría: Identidad intercultural



Fuente: elaboración de la autora

En lo que respecta al código Nueva Identidad, se analiza a continuación la manera en que el proceso de movilidad humana transforma la percepción de sí mismo y el sentido

de pertenencia dentro del nuevo escenario pedagógico, pues bien, con la identidad del estudiante migrante, se percibe que este constructo no es una entidad estática sino un proceso dinámico de negociación constante entre el legado cultural de su país de origen y los nuevos esquemas sociales que le ofrece el entorno receptor, puesto que el niño se ve en la necesidad de reconfigurar su sentido de pertenencia para sobrevivir emocionalmente al desarraigo, de modo que la escuela se convierte en el escenario principal donde se manifiestan estas tensiones identitarias, por ende, Bermúdez (2024) explica:

La construcción de la identidad en el menor en situación de movilidad transfronteriza se desarrolla bajo una lógica de hibridación cultural permanente, donde el sujeto debe aprender a transitar entre dos mundos simbólicos sin perder la esencia de su raíz original. (p. 89).

En tal sentido, es pertinente mencionar que la identidad no se pierde con el desplazamiento, sino que se expande hacia nuevas formas de entender la realidad, puesto que el contacto con la diferencia obliga al estudiante a desarrollar una conciencia crítica sobre su propia procedencia mientras asimila los códigos de la cultura local, de manera que la educación inclusiva debe orientarse a proteger este patrimonio emocional del niño para que la transición escolar no sea vivida como una ruptura traumática sino como una oportunidad de crecimiento personal, asimismo, la labor pedagógica debe centrarse en crear un clima de aula donde la diversidad de orígenes sea vista como una riqueza colectiva que fortalece el tejido social. En virtud de esto, los actores sociales reportan que:

Tabla 15

Referente de los actores sociales en relación al código Nueva identidad

| Informante clave | Aporte |
|------------------|---|
| DOC-01 | La identidad del estudiante migrante venezolano en Colombia se configura como una identidad en construcción, marcada por procesos de adaptación, resignificación y convivencia intercultural. Al enfrentarse a nuevas dinámicas sociales, educativas y culturales, estos estudiantes integran elementos de su identidad de origen con nuevas prácticas, valores y formas de relacionarse propias del contexto colombiano. |
| DOC-02 | La identidad del estudiante migrante no cambia, pienso que lo adapta a su nuevo espacio de convivencia, que en este caso serían dos importante. En primer lugar, su familia que, aunque cambia de país, mantiene las mismas costumbres, el mismo dialecto y por otro el escolar que es donde experimenta |

| | |
|----------------|--|
| | nuevas vivencias, costumbres y tradiciones. Interpretar la inteligencia emocional predominante de los estudiantes en el ambiente de clase derivada de la experiencia migratoria hacia Colombia |
| DOC-03 | En la mayoría de los estudiantes venezolanos conservan su identidad, sin embargo, no le crea conflicto las identidades colombianas. |
| Bermúdez, 2024 | La construcción de la identidad en el menor en situación de movilidad transfronteriza se desarrolla bajo una lógica de hibridación cultural permanente, donde el sujeto debe aprender a transitar entre dos mundos simbólicos sin perder la esencia de su raíz original. |
| Rojas, 2024 | ...la identidad del migrante es un proceso fluido que integra el pasado con el presente para proyectar un futuro de pertenencia |

Fuente: elaboración de la autora.

El corpus narrativo recabado, lejos de presentar una visión monolítica, revela la biopolítica de la identidad en los territorios de frontera. Al interpretar la narrativa proporcionada por el informante DOC-01, se colige que la identidad del estudiante no constituye un atributo sustancialista o estático, sino un dispositivo de resignificación óptica en permanente construcción. En este sentido, la inserción del sujeto en movilidad pendular en las dinámicas sociales y pedagógicas de Colombia opera como un catalizador de la hibridación cultural.

Esta tensión obliga al joven a emprender una praxis interpretativa de sus raíces originarias, integrándolas sincréticamente con los nuevos códigos del entorno receptor, un fenómeno se podría interpretar como la disolución paulatina de la intersubjetividad originaria (Schutz, 1962). Lejos de la alienación cultural, esta convivencia intercultural posibilita que el estudiante desarrolle una subjetividad porosa y maleable, facultándolo para navegar transicionalmente entre dos universos simbólicos sin la erosión traumática de su esencia.

Bajo esta misma línea argumentativa, al examinar la postura del informante DOC-02, emerge un matiz dialéctico fundamental. Se destaca que la esencia ontológica del estudiante migrante se halla guarecida por el rol protector de la familia, nicho primario que funciona como un auténtico espacio de contención y resistencia cultural. Es en la intimidad del hogar donde se ejerce una micro-política de preservación lingüística, dialectal y costumbrista, blindando al infante frente a la homogeneización del país

receptor. De esta manera, el educando vivencia una subjetividad desgarrada o dual: el ámbito escolar, bajo una lógica utilitarista y asimilacionista, impone nuevas tradiciones simbólicas que el niño internaliza por una necesidad pragmática de supervivencia y coexistencia. Consiguientemente, esta transición demanda una resiliencia emocional que transmute la nostalgia de la pérdida (Bhabha, 1994) en una apertura funcional a las experiencias del presente.

Consiguientemente, desde la óptica del informante DOC-03, se interpreta una realidad compleja y aparentemente armónica. La mayoría de los discentes venezolanos preservan su identidad nacional de forma arraigada; no obstante, el reconocimiento de la cultura colombiana no es decodificado como una amenaza ontológica o un foco de conflicto. Al contrario, es asumido como una alteridad complementaria, integrándose con naturalidad en el currículo implícito. De manera que la ausencia de fricciones identitarias explícitas facilita que el proceso educativo transcurra libre del lastre de la segregación estructural. Asimismo, esta coexistencia pacífica entre ambas nacionalidades demuestra que el respeto mutuo, lejos de ser un ideal abstracto, es la praxis determinante para que el joven se sienta validado en su mismidad y diferencia.

Aunado a lo anterior, se percibe una dinámica de la cotidianidad en estas instituciones fronterizas donde no se genera una confrontación con la colombianidad, ya que los estudiantes demuestran una notable apertura para incorporar los valores del país receptor como elementos complementarios a su herencia original. La asimilación de los símbolos, relatos e hitos locales ocurre de forma orgánica y sin tensiones de rechazo. Asimismo, esta armonía cultural que emerge del análisis refuerza la idea de que la escuela se instituye como un auténtico laboratorio de paz y convivencia democrática, donde la diversidad de procedencias fortalece el tejido social en lugar de fragmentarlo, resultando en una trayectoria formativa donde el respeto mutuo constituye el eje rector de la interacción pedagógica.

Finalmente, la identidad en construcción de este joven en movilidad se define a través de complejos procesos de resignificación óptica y convivencia intercultural. En este contexto, el aula se erige como el espacio primordial de hospitalidad para la adaptación al espacio escolar, mediado por el aprendizaje de nuevas prácticas sociales. Puesto que este tránsito no implica la pérdida ni la anulación de sus raíces; por ende, cobra especial relevancia lo planteado por Rojas (2024), quien afirma de manera taxativa que: “La identidad del migrante es un proceso fluido que integra el pasado con el presente para proyectar un futuro de pertenencia” (p. 67). Esta evolución identitaria permite que el educando desarrolle una inteligencia emocional sofisticada que le facilita navegar transicionalmente entre dos mundos simbólicos sin fracturas ópticas internas.

Figura 18

Red semántica del Código Nueva identidad, subcategoría: Identidad intercultural



Fuente: elaboración de la autora

En este mismo orden de ideas, se presenta la siguiente código ***Integración del migrante***, en relación con la dinámica escolar actual, la adaptación de los migrantes a las actividades académicas se constituye como un desafío multidimensional que trasciende la simple transferencia de conocimientos, puesto que los estudiantes deben asimilar nuevos códigos lingüísticos, metodologías de evaluación y referentes históricos propios del sistema educativo receptor, de modo que este proceso de ajuste suele generar una carga cognitiva adicional que impacta directamente en el desempeño inicial de los jóvenes, resultando en una búsqueda constante de equilibrio entre los saberes previos adquiridos en su país de origen y las exigencias curriculares del nuevo entorno.

Por otra parte, la transición hacia los modelos educativos locales demanda una transformación profunda en la percepción del éxito escolar por parte del educando, debido a que la falta de espacios para la validación de sus competencias previas puede derivar en sentimientos de frustración o rezago temporal, de manera que la resiliencia se convierte en el motor principal para superar las brechas en los contenidos programáticos, permitiendo que el estudiante migrante desarrolle nuevas estrategias de aprendizaje que le faciliten la navegación por las diversas áreas del saber, estableciendo así un puente entre su historia personal y las metas formativas que la escuela le propone para su desarrollo integral como ciudadano del mundo contemporáneo por ello, Sánchez (2024) indica:

La inserción de la población estudiantil migrante en las aulas de clase exige una resignificación de las prácticas de enseñanza, debido a que la adaptación exitosa no depende únicamente del esfuerzo individual del alumno, sino de la capacidad del sistema para reconocer la diversidad como una oportunidad de aprendizaje mutuo. (p. 92).

Del mismo modo, la interpretación de estos procesos de ajuste revela que la verdadera inclusión académica ocurre cuando el docente logra desmitificar la idea de una enseñanza homogénea para dar paso a una didáctica situada que valore la procedencia del migrante, resaltando que el dominio de las nuevas competencias no debe implicar el olvido de las raíces formativas anteriores, sino una suma de experiencias que fortalezcan el perfil intelectual del estudiante, de modo que la labor investigativa en

el aula se oriente a identificar los nudos críticos que dificultan la apropiación de los contenidos para diseñar intervenciones que garanticen la equidad educativa y el reconocimiento de la dignidad de cada niño en su proceso de formación profesional. Por lo tanto, es necesario referir los siguientes testimonios:

Tabla 16

Referente de los actores sociales en relación al código Integración del migrante

| Informante clave | Aporte |
|------------------|--|
| DOC-01 | en su gran mayoría los estudiantes migrantes se adaptan fácilmente porque demuestran un buen rendimiento académico. Un poco porcentaje presenta dificultad en las áreas de inglés y química porque algunos de ellos no ven en la básica primaria estas áreas. |
| DOC-02 | En general en los niños de preescolar se ha evidenciado que ha sido más amable, por su edad se adapta fácilmente a cualquier contexto. Pero si hay momentos donde expresan que extrañan familiar |
| DOC-03 | La adaptación de los estudiantes migrantes es bastante buena, rápida y sin mayores complicaciones por parte de los mismos. Académicamente, se puede hablar de dos tipos de estudiantes migrantes, en primer lugar, están los que llevan un proceso escolar acorde a su edad, cuyos padres casi siempre, son muy responsables y preocupados por el proceso educativo de sus hijos, buscan la manera de matricularlos en colegios colombianos, estos niños se adaptan académicamente muy pronto y con buenos resultados. El segundo grupo, son los estudiantes que presentan muchas dificultades al ingresar a la institución, son extra-edad, con bajo desempeño académico, inconstantes en su cumplimiento, faltos de acompañamiento familiar, entre otras, todo ello producto de las condiciones sociales y de movilidad continua de sus padres o acudientes. |
| Sánchez, 2024 | La inserción de la población estudiantil migrante en las aulas de clase exige una resignificación de las prácticas de enseñanza, debido a que la adaptación exitosa no depende únicamente del esfuerzo individual del alumno, sino de la capacidad del sistema para reconocer la diversidad como una oportunidad de aprendizaje mutuo. |
| Rojas, 2024 | ...la identidad del migrante es un proceso fluido que integra el pasado con el presente para proyectar un futuro de pertenencia |

Fuente: elaboración de la autora.

En relación con lo expuesto en el registro identificado como DOC-01, se percibe que existe una tendencia generalizada hacia la fácil adaptación de los estudiantes migrantes, la cual se manifiesta a través de un rendimiento académico satisfactorio en la mayoría de las áreas del saber, de modo que la integración al sistema colombiano no representa un obstáculo insalvable para el educando que posee bases formativas previas, resultando sin embargo en dificultades en inglés y química para un sector específico de la población, puesto que la disparidad en los planes de estudio de la

educación básica primaria entre ambos países genera vacíos de conocimiento técnicos que el docente debe identificar para nivelar las competencias exigidas por el currículo oficial.

Por su parte, al analizar lo manifestado en el DOC-02 sobre la educación inicial, se observa que la fácil adaptación es una característica intrínseca de los niños en edad de preescolar debido a su plasticidad sociocognitiva y a que el ambiente académico en esta etapa suele ser más amable y flexible frente a los cambios de contexto, permitiendo que el infante se integre con rapidez a las nuevas dinámicas de convivencia sin los prejuicios que afectan a los adultos, aunque es imperativo señalar que esta transición no está exenta de una carga emocional profunda, ya que en diversos momentos los pequeños expresan que extrañan a sus familias, lo cual revela que el éxito en el ajuste escolar coexiste con una nostalgia persistente por sus seres queridos y su entorno original.

Asimismo, según lo planteado en el DOC-03, la adaptación de los estudiantes migrantes se describe como un proceso dinámico y multifactorial donde la rapidez del ajuste depende directamente del historial educativo previo y del soporte del entorno cercano, de manera que se identifican estudiantes que llevan un proceso académico acorde a su edad quienes logran resultados sobresalientes gracias a la responsabilidad de sus representantes y a la búsqueda temprana de matrícula en instituciones locales, resultando en una incorporación fluida que minimiza el impacto del desplazamiento geográfico sobre el aprendizaje, de modo que este primer grupo se ejemplifica cómo la estabilidad del núcleo familiar.

Finalmente, el mismo testimonio del DOC-03 introduce un contraste necesario al mencionar a los estudiantes con extra edad y dificultades académicas, quienes representan un sector vulnerable caracterizado por el bajo desempeño, la inconstancia en la asistencia y la falta de acompañamiento familiar producto de las condiciones de movilidad continua de sus acudientes, de modo que este grupo enfrenta barreras

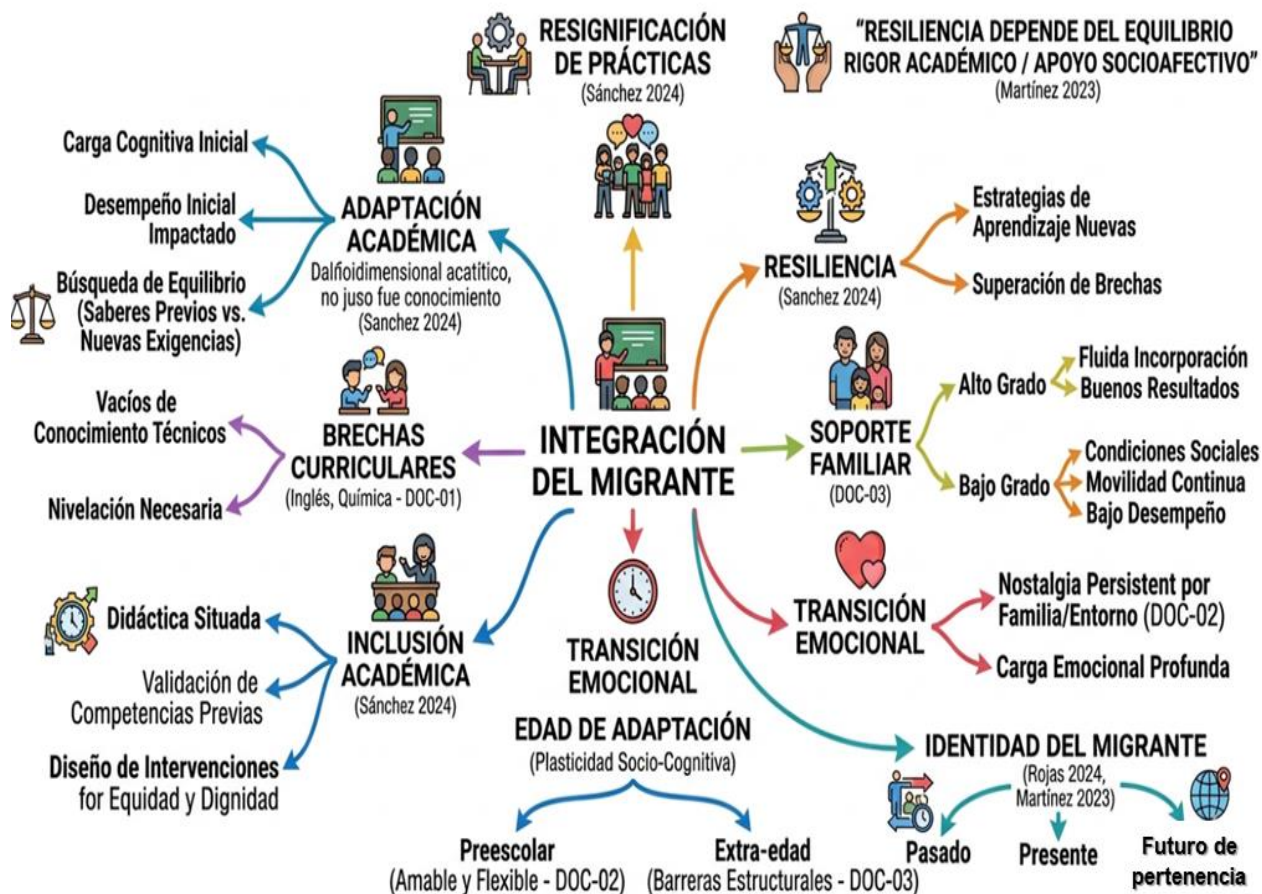
estructurales que dificultan su progreso educativo y los sitúan en una posición de desventaja frente al sistema oficial, resultando en un desafío mayor para la gestión docente que debe atender no solo el rezago pedagógico sino también las problemáticas sociales y económicas que subyacen a la irregularidad escolar.

Partiendo de una visión integral, la fácil adaptación de los niños en edad escolar se manifiesta con mayor fluidez cuando el entorno pedagógico es amable y receptivo, de modo que los estudiantes que llevan un proceso académico acorde a su edad logran integrarse con rapidez a las nuevas dinámicas del aula gracias al acompañamiento constante de sus representantes, quienes priorizan la estabilidad educativa como un motor de desarrollo personal frente al fenómeno migratorio, resultando en una incorporación de gran éxito que minimiza el impacto del desplazamiento sobre el aprendizaje diario, puesto que la estructura familiar sólida actúa como un soporte emocional de base que facilita la transición hacia los códigos culturales y sociales del sistema receptor colombiano, permitiendo que el educando desarrolle sus competencias con total normalidad y sin mayores contratiempos burocráticos durante su estancia en la institución.

En un orden de ideas distinto, este tránsito hacia la nueva realidad académica no se encuentra exento de obstáculos específicos, ya que algunos jóvenes presentan notables dificultades en inglés y química debido a la disparidad existente entre los planes de estudio y la ausencia de estas áreas en la educación básica primaria de su país de origen, de manera que el rezago en contenidos técnicos se suma al peso afectivo de quienes extrañan a sus familias y su entorno original, lo cual revela que el éxito escolar coexiste con una nostalgia persistente que influye en el bienestar subjetivo del alumno, puesto que según afirma Martínez (2023), "la resiliencia del estudiante migrante depende del equilibrio entre el rigor académico y el apoyo socioafectivo" (p. 44), subrayando así la importancia de una praxis docente que valore tanto el desempeño intelectual como la salud emocional del niño en situación de movilidad constante.

Figura 19

Red semántica del Código Integración del migrante, subcategoría: Identidad intercultural



Fuente: elaboración de la autora

En el análisis de los nudos críticos que tensionan el sistema educativo en contextos de frontera, emerge un contraste heurístico de alta preocupación: la situación de los discentes en condición de extraedad con correlato de dificultades académicas. Este fenómeno no puede interpretarse simplemente como un rezago individual; constituye una barrera estructural de carácter sistémico, derivada de la inconstancia en la prosecución escolar y la erosión del capital de seguimiento familiar.

Estas trayectorias formativas fragmentadas son el correlato directo de condiciones de precarización e inestabilidad económica que impelen a los acudientes a desplazamientos transitorios y continuos en busca de estrategias de supervivencia. La

consecuencia directa es una vulnerabilidad óptica del menor frente al currículo oficial y rígidamente estandarizado. Ante esta biopolítica de la exclusión por estandarización, la labor del docente investigador debe trascender la instrucción técnica para orientarse éticamente hacia el diseño de estrategias de flexibilización curricular y pedagógica. Es imperativo rescatar estas trayectorias dislocadas, transformando el aula en un espacio de equidad sustantiva donde se garanticen oportunidades reales de agenciamiento y superación para sujetos históricos cuyo derecho a una educación continua, pertinente y de alta calidad ha sido sistemáticamente vulnerado.

Por otra parte, al abordar el código ***Adopta elementos de la cultura receptor***, específicamente los repertorios culinarios colombianos, se devela un fenómeno de reconfiguración ontológica de gran calado. La aceptación y disfrute de la gastronomía local no representan un mero cambio de dieta; constituyen, en la conciencia del estudiante migrante, un hito fundacional en la transición de una identidad de origen hacia una identidad de acogida, porosa o híbrida.

Este fenómeno se instituye como un acto de intencionalidad afectiva y una performance de integración. El sujeto ya no contempla el nuevo telos vital como un observador externo y alienado, sino que entabla una relación ontológica de apropiación y disfrute con los objetos culturales del país receptor. El agrado por platos típicos colombianos opera como un mediador de la inteligencia emocional, específicamente en su dimensión de adaptabilidad y regulación afectiva, permitiendo al infante disminuir sus barreras de resistencia somática y psicológica, comenzando a configurar un sentido de pertenencia compartido.

Esta apertura sensorial simboliza una "porosidad del yo", donde la frontera geopolítica y simbólica deja de ser un límite divisorio en la mesa para transmutarse en un espacio de encuentro intersubjetivo. Sabor y saber local se integran en la estructura de significados que sostiene su cotidianidad escolar y familiar. Es crucial subrayar que este proceso de asimilación culinaria no implica una renuncia o ablación de las raíces

venezolanas, sino una expansión del horizonte hermenéutico de vida, enriqueciendo la subjetividad del menor a través de la alteridad y la experiencia del placer comensal compartido con sus pares colombianos.

La relevancia de esta integración y el impacto biosocial de la aceptación cultural en el bienestar del infante en contextos de movilidad transnacional, ha sido rigurosamente conceptualizada por Ramírez (2024), quien señala: “La adopción de gustos locales por parte del niño migrante funciona como un mecanismo de anclaje emocional que reduce la disonancia cognitiva y favorece una autoimagen de inclusión dentro del nuevo territorio” (p. 215).

Por lo tanto, el gusto por la comida colombiana se devela no como un dato superficial, sino como un fenómeno de reconfiguración identitaria profunda. El estudiante instrumentaliza su capacidad de disfrute y su apertura sensorial para validar ontológicamente su estancia en el país y co-construir una narrativa de vida donde la pluralidad de sabores y la hibridación cultural son el reflejo de su propia resiliencia agencial. Ante esta previa reflexión, resulta imperativo conocer los testimonios correspondientes que sirven de sustrato a los fines sistemáticos del presente estudio en esta subcategoría y código respectivamente:

Tabla 17

Referente de los actores sociales en relación al código Adopta elementos de la cultura receptora

| Informante clave | Aporte |
|------------------|--|
| DOC-01 | Me gusta el arroz con pollo, las empanadas y la changua no mucho, pero el chocolate sí. |
| DOC-02 | Me gusta el sancocho |
| DOC-03 | las cachapas, la lechona |
| Ramírez, 2024 | La adopción de gustos locales por parte del niño migrante funciona como un mecanismo de anclaje emocional que reduce la disonancia cognitiva y favorece una autoimagen de inclusión dentro del nuevo territorio La aceptación de la gastronomía local por parte del niño migrante funciona como un mecanismo de anclaje emocional que reduce la disonancia cognitiva y favorece una autoimagen de inclusión |
| González, 2025 | El acto de disfrutar la comida del país de acogida representa, en la conciencia del menor, una validación del nuevo mundo que habita, esta disposición afectiva hacia lo local permite que la inteligencia emocional opere como un |

factor de resiliencia, transformando el potencial trauma del desplazamiento en una oportunidad de enriquecimiento cultural donde la identidad no se fragmenta, sino que se expande mediante la incorporación de nuevos referentes simbólicos y sensoriales

Fuente: elaboración de la autora.

La transición de la extrañez a la predilección por los sabores locales constituye un fenómeno de asimilación subjetiva que marca una etapa avanzada en la integración del estudiante migrante, este proceso se entiende como una síntesis asociativa donde el niño deja de ver el alimento ajeno como un objeto extraño para dotarlo de un valor afectivo propio, como bien lo señala Ramírez, (2024), “La aceptación de la gastronomía local por parte del niño migrante funciona como un mecanismo de anclaje emocional que reduce la disonancia cognitiva y favorece una autoimagen de inclusión” (p. 215). Esto refleja que el gusto actúa como un puente de inteligencia emocional que permite al estudiante transitar desde la nostalgia del origen hacia el disfrute del presente, reconfigurando su identidad en un entorno que ya no percibe como ajeno, sino como nutricio.

En los testimonios de los informantes, se observa que la mención de platos como EST-01: Me gusta el arroz con pollo, las empanadas y la changua no mucho, pero el chocolate sí. El estudiante 2 dijo EST-02: Me gusta el sancocho. Por su parte el EST-03: las cachapas, la lechona esto se denota que no es meramente descriptiva, sino que está cargada de una intencionalidad gozosa, al expresar agrado por estos alimentos, el estudiante realiza una apertura de su esencia hacia otra cultura, permitiendo que la inteligencia emocional medie en la resolución de conflictos de identidad, el placer sensorial se convierte en un territorio neutral donde la nacionalidad se difumina para dar paso a la experiencia humana del sabor, lo que facilita que el niño se sienta parte de la comunidad escolar colombiana sin sentir que traiciona sus raíces venezolanas.

Esta armonización de identidades a través del paladar es un proceso complejo que requiere de un entorno escolar que valida y es empático, cuando el estudiante comparte el gusto por la comida local con sus compañeros colombianos, se genera un

espacio de intersubjetividad que fortalece los vínculos sociales y la seguridad ontológica del niño, este fenómeno de integración y su impacto en la psique del estudiante que habita la frontera, en este sentido González (2025) manifiesta;

El acto de disfrutar la comida del país de acogida representa, en la conciencia del menor, una validación del nuevo mundo que habita, esta disposición afectiva hacia lo local permite que la inteligencia emocional opere como un factor de resiliencia, transformando el potencial trauma del desplazamiento en una oportunidad de enriquecimiento cultural donde la identidad no se fragmenta, sino que se expande mediante la incorporación de nuevos referentes simbólicos y sensoriales (p. 189).

De esta manera, el discurso de los niños permite demeritar la visión de la migración como una pérdida absoluta, para proponerla como una reconfiguración del ser, en sus relatos, el gusto por la comida colombiana se presenta como un logro emocional; el niño se permite querer y disfrutar lo que antes le era desconocido, esta flexibilidad cognitiva es una manifestación clara de la inteligencia emocional en su dimensión de adaptabilidad, permitiendo que el estudiante construya una narrativa donde puede tener la raíces de su país en el corazón pero también disfrutar como lo nuevo, eliminando la dicotomía excluyente de las banderas en el espacio íntimo del gusto.

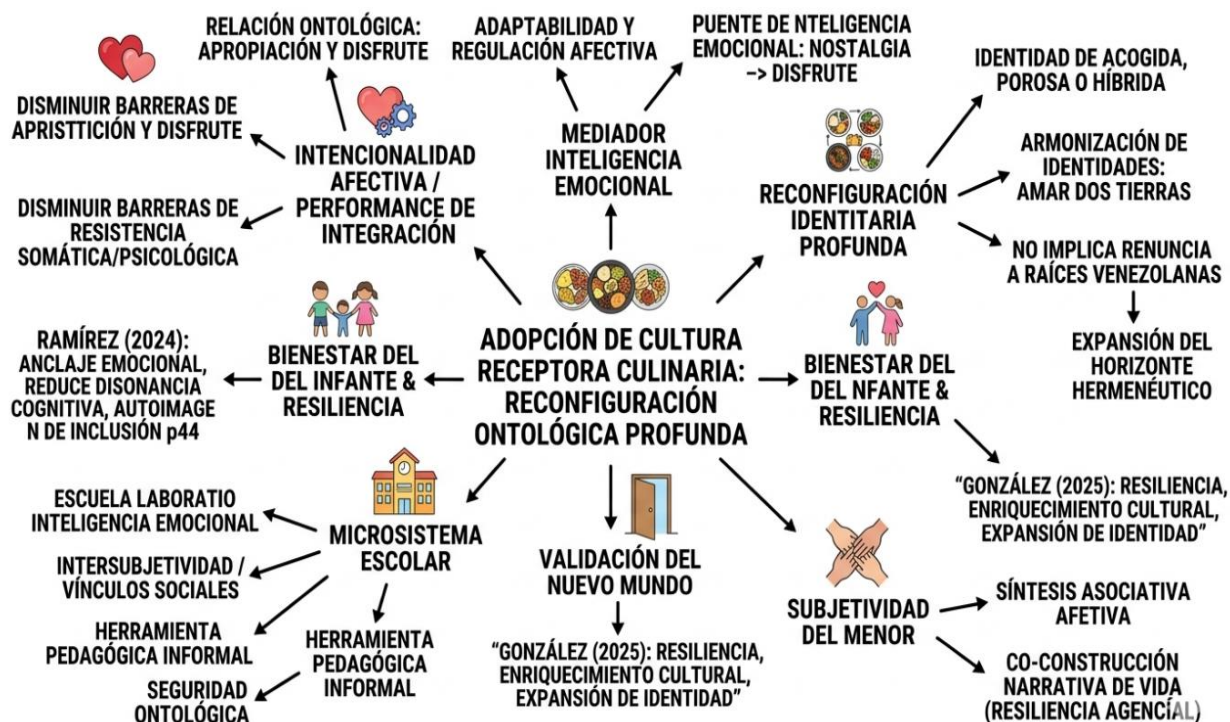
Asimismo, la escuela juega un rol fundamental al promover en las actividades escolares, la comida típica de la región, el docente, al observar estos cambios en las preferencias de sus estudiantes, puede interpretar que el niño está logrando una estabilidad emocional que le permite explorar el entorno con curiosidad en lugar de miedo, la comida se convierte así en una herramienta pedagógica informal que ayuda a develar la nueva identidad del estudiante, una identidad que es fronteriza por naturaleza y que encuentra en la diversidad culinaria un reflejo de su propia complejidad interna.

De esta manera, los testimonios revelan que la construcción de la identidad en la frontera colombo-venezolana es un proceso de sedimentación donde lo nuevo se deposita sobre lo antiguo sin borrarlo, la inteligencia emocional es el adhesivo que mantiene unidas estas capas, permitiendo que el estudiante migrante se reconozca a sí mismo como un sujeto capaz de amar dos tierras a través de sus sabores, esta

subcategoría demuestra que la integración exitosa no es la asimilación total, es la capacidad de la conciencia para habitar múltiples horizontes.

Figura 20

Red semántica del Código Adopta elementos de la cultura receptora, subcategoría: Identidad intercultural



Fuente: elaboración de la autora

En cuanto a la asimilación de customs y tradiciones de la nación receptora, se colige que el microsistema educativo fronterizo opera como el dispositivo primordial de socialización y cohesión para el infante en movilidad humana. Este ecosistema pedagógico instituye una exposición diaria a efemérides nacionales, símbolos patrios y festividades regionales; no obstante, una lectura hermenéutica debe trascender la visión asimilacionista para reconocer este proceso como un mecanismo de heurística social acelerada. El estudiante instrumentaliza la incorporación de modismos, rítmicas y valores de la idiosincrasia local como una praxis de adaptabilidad orientada a mitigar el

aislamiento simbólico y robustecer su sentido de pertenencia a un territorio que ya no es ajeno.

Consecuentemente, la participación en eventos comunitarios y actos cívicos permite que el niño venezolano deconstruya y reconstruya su memoria histórica. Al co-habitar y co-construir las celebraciones locales con sus pares locales, se cataliza una empatía intersubjetiva que oblitera las fronteras geopolíticas. De esta manera, el sistema escolar transmuta las tradiciones colombianas en parte de un nuevo repertorio vivencial, un fenómeno que no debe interpretarse como una anulación identitaria, sino como un enriquecimiento simbiótico de la subjetividad. Al respecto, Herrera (2022) conceptualiza esta dinámica con agudeza:

La adopción de las tradiciones del país receptor por parte del estudiante en situación de movilidad constituye un puente hacia la ciudadanía plena, debido a que el reconocimiento de los valores locales le permite construir una nueva narrativa de vida donde la diversidad se asume como un factor de unión y no de segregación dentro del sistema escolar. (p. 58).

En efecto, es imperativo subrayar que la incorporación de las **costumbres y tradiciones colombianas** representa una conquista óptica y un factor de seguridad psicológica para el migrante. Cuando el currículo escolar despliega un currículo implícito y orgánico que integra de manera respetuosa las tradiciones regionales, se erige un entorno de validación y protección. Por ende, la labor pedagógica no debe restringirse a la transmisión técnica de contenidos académicos, sino que debe redefinirse ontológicamente hacia la constitución de una identidad bicultural o híbrida que valore la pluralidad de ambas naciones. Al respecto, se conocerán los aportes de los actores sociales para emprender el análisis del estudio en el presente código:

Tabla 18

Referente de los actores sociales en relación al código costumbres y tradiciones colombianas

| Informante clave | Aporte |
|------------------|---|
| DOC-01 | Entonar los símbolos patrios, participar de festivales y ferias empresariales de acuerdo al contexto social del municipio. |
| DOC-02 | En su proceso escolar van identificando las fiestas patrias y culturales propias de Colombia donde ellos participan activamente, en su entorno familiar las |

| | |
|---------------|---|
| | costumbres en navidad, que en su mayoría manifiesta no ser igual a las de su país. |
| DOC-03 | Las más básicas, celebraciones de fechas de celebración nacional, himnos, vocabulario, comida típica, expresiones verbales de la localidad, entre otros; aunque es preciso recordar, que nuestra condición de frontera, existen muchas coincidencias en cuanto a costumbres y tradiciones. |
| Herrera, 2022 | La adopción de las tradiciones del país receptor por parte del estudiante en situación de movilidad constituye un puente hacia la ciudadanía plena, debido a que el reconocimiento de los valores locales le permite construir una nueva narrativa de vida donde la diversidad se asume como un factor de unión y no de segregación dentro del sistema escolar. |
| Pérez, 2023 | el reconocimiento de los emblemas patrios en la escuela constituye el primer paso hacia la integración social del menor migrante |

Fuente: elaboración de la autora.

En el registro DOC-01, se devela que la integración cultural no es un proceso pasivo, sino que se canaliza a través de un dispositivo de performance cívica. La participación, oscilante entre la obligatoriedad institucional y la voluntariedad agencial, en actos de alto valor simbólico (como entonar los himnos patrios o concurrir a festivales y ferias empresariales locales) opera como un mecanismo de apropiación territorial. Este ejercicio permite al estudiante migrante inscribirse simbólicamente en la identidad del municipio receptor. En consecuencia, estas actividades trascienden la mera efeméride para constituirse en tecnologías de cohesión social que vinculan biopolíticamente al joven con la estructura productiva y tradicional del entorno, deviniendo en un aprendizaje vivencial de la ciudadanía colombiana que se naturaliza como práctica cotidiana dentro del habitus institucional.

En estrecha correspondencia con lo manifestado en el DOC-02, se percibe que la asimilación de las narrativas maestras de la nación colombiana (fiestas patrias e hitos culturales) ocurre mediante una incorporación activa y progresiva en el cronotopo escolar. No obstante, emerge una fractura dialéctica fundamental con respecto a la esfera íntima del hogar. En el espacio doméstico, las tradiciones vernáculas (específicamente las navideñas) conservan su esencia óptica original. De este modo, el estudiante habita una dualidad identitaria tensionada: mientras lo público se rige por la gramática cultural del Estado-nación anfitrión, lo privado permanece anclado a la

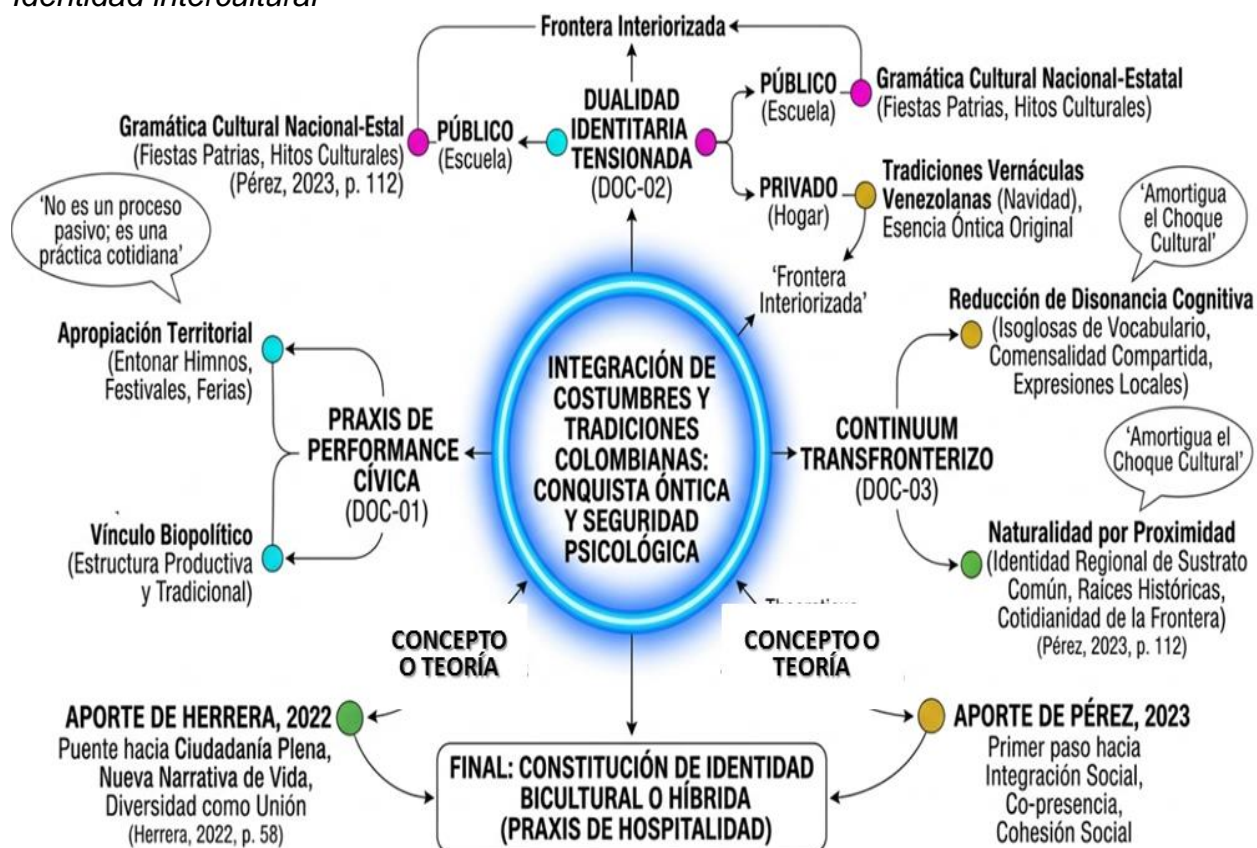
ontología venezolana. Esta experiencia sitúa al niño en una frontera interiorizada, donde reconoce que la alteridad cultural persiste incluso en los momentos de aparente celebración compartida.

Desde una perspectiva hermenéutica integradora, y partiendo de lo planteado en el DOC-03, se interpreta que el choque cultural es amortiguado por la condición de continuum transfronterizo que caracteriza a la región de estudio. Las isoglosas en el vocabulario, la comensalidad compartida y las expresiones para-verbales locales actúan como reductores de la disonancia cognitiva. Esto permite que el aprendizaje de los símbolos y fechas nacionales no sea percibido como una imposición exógena, sino como una extensión de una identidad regional de sustrato común. Los rasgos basales de la cultura colombiana son asumidos mediante una naturalidad por proximidad, donde las raíces históricas y la cotidianidad de la frontera operan como un puente bioceánico que suaviza la transición subjetiva del migrante.

Bajo esta visión holística, es imperativo comprender que la participación activa en la ritualidad nacional representa un pilar fundamental en la edificación de una identidad cívica de la acogida. Al involucrarse en las performances patrias y regionales, los jóvenes logran una conexión profunda con el repertorio simbólico del país receptor. Este ejercicio de ciudadanía facilita una transición cultural armónica donde el respeto por la nueva nación se construye a través de la co-presencia y la vivencia colectiva. Como resultado, se genera un sentimiento de pertenencia que robustece el tejido social en contextos de alta movilidad. Al respecto, Pérez (2023) sostiene con acierto que: “el reconocimiento de los emblemas patrios en la escuela constituye el primer paso hacia la integración social del menor migrante” (p. 112).

Figura 21

Red semántica del Código Costumbres y tradiciones colombianas, subcategoría: Identidad intercultural



Fuente: elaboración de la autora

De esta manera se encuentra el código de **Comportamiento híbrido y multicultural**, exaltando los cambios la llegada al contexto fronterizo el cual representa para el estudiante migrante una modificación drástica de su mundo, constituyendo un fenómeno de discontinuidad existencial que impacta directamente en su configuración identitaria, esta transición no es solo un desplazamiento geográfico, sino una alteración de las estructuras de sentido y de las pre donaciones del entorno que antes resultaban familiares y seguras, al cruzar la frontera, el niño se enfrenta a una nueva espacialidad y a un sistema de interacciones educativas y sociales que desafían su autoconcepto, generando una tensión emocional entre el que era en su lugar de origen y el que debe emerger para adaptarse, esta etapa inicial de llegada se caracteriza por una sobrecarga

de estímulos externos que requieren de una inteligencia emocional robusta para procesar el duelo migratorio y la incertidumbre, permitiendo que el estudiante no se diluya en el desarraigo, sino que comience a significar su nueva realidad desde la resiliencia.

Esta conversión del entorno cotidiano exige que el sistema educativo y la familia actúen como mediadores emocionales, facilitando la integración de los nuevos códigos culturales en la psique del menor, la llegada impone una reconfiguración de la conciencia intencional, donde los objetos y sujetos del nuevo paisaje escolar deben ser dotados de un nuevo sentido para que el aprendizaje sea posible, sobre la complejidad de este proceso de ajuste y la importancia de la estabilidad emocional en la transición, se destaca lo expuesto por García, (2023) que: “El cambio de entorno genera una ruptura en la continuidad del ser, demandando una gestión afectiva que permita al niño asimilar la nueva cultura sin perder sus raíces” (p. 112).

Se comprende que los cambios a la llegada no son eventos logísticos, sino momentos que marcan el inicio de una identidad híbrida; aquí, la inteligencia emocional interviene como la facultad de síntesis que ayuda al estudiante a armonizar su pasado con las exigencias de un presente fronterizo vibrante y, a menudo, desafiante. En consecuencia, serán los mismos actores sociales quienes darán el maná desde sus experiencias, emociones y vivencias transnacionales para encontrar sentido al Código en cuestión.

Tabla 19

Referente de los actores sociales en relación al código Comportamiento híbrido y multicultural

| Informante clave | Aporte |
|------------------|--|
| EST-01 | Al principio fue raro porque no era igual. Aquí comen más arroz y frijoles. Yo extraño las arepas venezolanas, las hallacas y el pabellón. |
| EST-02 | Aquí comen los frijoles o caraotas sin azúcar allá en Venezuela mi abuela les echaba un poquito de azúcar. |
| EST-03 | En mayo del 2016, para mí fue normal porque la gastronomía del estado Táchira es muy parecida a la gastronomía de norte de Santander |
| García, 2023 | El cambio de entorno genera una ruptura en la continuidad del ser, demandando una gestión afectiva que permita al niño asimilar la nueva cultura sin perder sus raíces |

| | |
|---------------------------------------|---|
| Martínez, 2024 | La alimentación constituye un pilar fundamental en la edificación de la identidad infantil, puesto que el acto de comer trasciende lo nutricional para convertirse en un rito de reafirmación cultural. Cuando el niño migrante se enfrenta a sabores extraños, experimenta una vulnerabilidad ontológica que requiere de una inteligencia emocional resiliente para no transformar la nostalgia en un rechazo sistemático hacia la sociedad que lo acoge |
| López, 2025 | El proceso migratorio infantil se vive como una fragmentación de los horizontes de cotidianidad, donde incluso las variaciones en la sazón de los alimentos actúan como recordatorios constantes de la alteridad, la inteligencia emocional permite al infante navegar esta dualidad, integrando los nuevos códigos de convivencia sin que ello suponga una traición a los esquemas afectivos y tradiciones que estructuran su identidad originaria en el seno familiar |
| EN CUANTO A LA FORMA DE HABLAR | |
| EST-01 | Es parecida, pero algunas palabras son diferentes Aquí dicen palabras que yo no conocía y hablan un poquito diferente, más rápido Sí me gusta. Me gustan palabras como “chévere” y “parce”. El acento me parece bonito |
| EST-02 | Es parecida, pero algunas palabras son diferentes. hablan un poquito más rápido Sí me gusta. Me gustan palabras como “pilas” que me dicen para que este más atento. El acento me parece bien. |
| EST-03 | Es parecido Algunas veces me he sentido triste, no entiendo porque paso todo esto pues si éramos felices porque nos hicieron irnos de nuestro país Algunas veces me he sentido triste no mucho, no tengo palabras que me gusten |
| Levinas, 1974 | El lenguaje no se limita a designar un contenido, sino que es el hecho mismo de la exposición al otro, un modo de responsabilidad que no se puede eludir. En el decir, el sujeto se presenta ante el otro no para informar, sino para responder de su presencia y reconocer la vulnerabilidad compartida en el mundo de la vida cotidiana. |
| Torres, 2024 | El comportamiento del niño migrante es un lenguaje simbólico que comunica su proceso de duelo, su resiliencia y su búsqueda de validación en la comunidad de acogida |
| Goleman, 1995 | ...la conciencia de uno mismo, el reconocer un sentimiento mientras ocurre, es la clave de la inteligencia emocional |
| Bisquerra, 2009 | Las competencias emocionales son un aspecto básico del desarrollo humano, de preparación para la vida y tienen como finalidad optimizar el bienestar personal y social. Estas competencias son un elemento esencial de la personalidad que se construye a partir de las relaciones interpersonales y de la capacidad de comprender el entorno social que nos rodea permanentemente. |
| Maturana, 1990 | Todo sistema social humano se funda en el amor, en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social, y si se asegura la convivencia bajo cualquier otra premisa, se destruye la base biológica que sostiene la existencia humana y su capacidad de razonar. |

Fuente: elaboración de la autora.

La llegada al contexto fronterizo se manifiesta inicialmente a través de una fenomenología de los sentidos, donde el gusto y el olfato actúan como los primeros

detectores de la diferencia cultural, para el estudiante migrante, la alteración en la dieta cotidiana no es un hecho trivial, sino una ruptura en el entorno familiar; lo que antes era natural y automático como el sabor de la casa, se vuelve ahora un objeto de reflexión y, a menudo, de nostalgia. Se plantea que el cuerpo es el centro de orientación en el mundo, y cuando los sabores cambian, el sujeto experimenta una desorientación que debe ser gestionada emocionalmente, la inteligencia emocional interviene aquí como un proceso de aceptación de la nueva realidad material, permitiendo que el niño procese la pérdida de sus referentes simbólicos alimenticios para dar paso a una integración gradual de la nueva cultura.

Esta transición sensorial suele generar un choque en la autoconciencia del niño, quien busca refugio en el recuerdo de los sabores que definen su identidad nacional, la ausencia de elementos icónicos de la gastronomía venezolana se traduce en un sentimiento de hambre emocional, donde el deseo por el alimento es, en esencia, un deseo por el retorno a la seguridad del hogar perdido, esta profunda conexión entre la alimentación, la memoria y la estabilidad psíquica del sujeto en tránsito, la sostiene Martínez (2024), como;

La alimentación constituye un pilar fundamental en la edificación de la identidad infantil, puesto que el acto de comer trasciende lo nutricional para convertirse en un rito de reafirmación cultural. Cuando el niño migrante se enfrenta a sabores extraños, experimenta una vulnerabilidad ontológica que requiere de una inteligencia emocional resiliente para no transformar la nostalgia en un rechazo sistemático hacia la sociedad que lo acoge (p. 134).

En este sentido, el testimonio de EST-01 revela cómo la identidad se aferra a símbolos como la arepa o el pabellón para mantener la continuidad de lo que es el en un entorno que percibe como raro, la extrañeza ante el consumo de arroz y frijoles no es solo una preferencia culinaria, sino una manifestación de la distancia entre su historia de vida y su presente actual. La inteligencia emocional, en su dimensión de autoconciencia, le permite al estudiante identificar esa nostalgia y verbalizar la diferencia, un paso crucial para evitar que el choque cultural se convierta en una barrera de aislamiento, la

convivencia se ve así mediada por la capacidad de la familia y escuela para validar esos recuerdos mientras se introducen los nuevos hábitos del país receptor.

Por otro lado, el detalle sutil de la azúcar en las caraoatas mencionado por otro informante clave ilustra la diferencia, donde un pequeño cambio en la preparación simboliza la pérdida de la tradición familiar representada por la abuela, esta divergencia de sabores pone de manifiesto que la identidad se construye en los detalles mínimos de la convivencia diaria; el azúcar es aquí el anclaje emocional que vincula al niño con su linaje, respecto a cómo estos pequeños desajustes cotidianos impactan la configuración de la subjetividad en niños que atraviesan fronteras, es por ello que, López (2025), manifiesta;

El proceso migratorio infantil se vive como una fragmentación de los horizontes de cotidianidad, donde incluso las variaciones en la sazón de los alimentos actúan como recordatorios constantes de la alteridad, la inteligencia emocional permite al infante navegar esta dualidad, integrando los nuevos códigos de convivencia sin que ello suponga una traición a los esquemas afectivos y tradiciones que estructuran su identidad originaria en el seno familiar (p. 98).

Esta capacidad de integración se observa con mayor claridad en el testimonio de uno de los informantes clave, quien experimenta una normalidad fenomenológica debido a la proximidad cultural entre los países, en este caso, la conciencia no detecta una ruptura, sino una continuidad en el flujo de su experiencia vivida, lo que facilita una adaptación más fluida y con menor carga de estrés emocional, la similitud gastronómica actúa como un puente intersubjetivo que reduce la sensación del ser, demostrando que la identidad fronteriza posee una porosidad única que permite transitar entre naciones sin que el yo sufra una crisis de desarraigo profunda.

Ahora bien, el análisis de estos testimonios permite teorizar que los cambios a la llegada son procesados a través de una balanza emocional que sopesa la similitud y la diferencia, mientras que para algunos el cambio es una fractura que requiere un duelo por el sabor perdido, para otros es una extensión natural de su territorio vivido, la construcción de la identidad en la frontera colombo venezolana está, por tanto, intrínsecamente ligada a la capacidad de los estudiantes para armonizar estos

contrastes, utilizando su inteligencia emocional no solo para sobrevivir al cambio, sino para dotar de un nuevo sentido a su existencia en un espacio donde el arroz, los frijoles y la arepa coexisten como símbolos de una subjetividad en constante expansión.

Seguidamente se muestra la forma de hablar, las formas de actuar del estudiante migrante en el contexto colombo-venezolano constituyen la manifestación externa de su mundo interno, revelando cómo la conciencia intencional se traduce en conductas de adaptación, resistencia o integración, el actuar no es una respuesta mecánica a estímulos externos, es una praxis de la subjetividad donde el niño evalúa constantemente su horizonte de posibilidades para interactuar con su compañero. En este proceso, la inteligencia emocional opera como el eje regulador que permite al estudiante modular su comportamiento en función de las demandas del entorno escolar, buscando un equilibrio entre la preservación de su identidad originaria y la necesidad de pertenencia al nuevo grupo social, estas acciones reflejan una constante toma de posición ante el mundo, donde cada gesto y palabra son decisiones cargadas de sentido que buscan reducir la vulnerabilidad y fortalecer la seguridad ontológica en un territorio de tránsito y reconfiguración permanente.

El despliegue conductual del niño en la frontera está intrínsecamente ligado a su capacidad de autoconciencia emocional, lo que le permite discernir cuándo mimetizarse con el entorno y cuándo reafirmar su singularidad cultural, esta dinámica de actuación no está exenta de tensiones, pues el estudiante debe aprender a navegar entre códigos de convivencia que, aunque cercanos, presentan matices que desafían su estabilidad afectiva, al respecto, Torres (2024) expone; “El comportamiento del niño migrante es un lenguaje simbólico que comunica su proceso de duelo, su resiliencia y su búsqueda de validación en la comunidad de acogida” (p. 156). Es por ello que, las formas de actuar se develan como un fenómeno de reconfiguración de la personalidad, donde la inteligencia emocional facilita la transición de un estado de alerta constante hacia una participación activa en el aula, permitiendo que el estudiante se reconozca como un

agente capaz de transformar su realidad a través de una interacción empática y consciente con los sujetos que configuran su nuevo presente.

Ahora bien, se revela una conciencia de ser en su lingüística que marca el inicio de la reconfiguración identitaria en la frontera, para el estudiante, el lenguaje no es solo un código de comunicación, es un territorio simbólico donde se negocia la pertenencia; al notar que algunas palabras son diferentes, el sujeto experimenta una ruptura en su cotidianidad lingüística, esto representa la transición del mundo familiar hacia un entorno donde lo conocido se torna extraño, esta percepción inicial de la diferencia gramatical o fonética actúa como el primer peldaño en la construcción de una identidad híbrida, donde el niño debe aprender a decodificar los nuevos significados del contexto receptor para evitar la exclusión o el señalamiento dentro del aula de clase.

Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, esta diferenciación verbal exige un proceso de autorregulación y adaptación social constante para el estudiante migrante, la capacidad de identificar las variaciones en el habla colombo-venezolana permite que el sujeto gestione la incertidumbre que genera el entorno escolar nuevo, transformando la extrañeza en un puente de mediación cultural, al respecto, es fundamental considerar la posición de Goleman (1995), quien sostiene que: “la conciencia de uno mismo, el reconocer un sentimiento mientras ocurre, es la clave de la inteligencia emocional” (p. 45). En este sentido, el reconocimiento de la diferencia léxica por parte de los informantes clave es, en esencia, un acto de conciencia emocional que le permite situarse frente al otro sin perder la esencia de su origen, facilitando una integración que no anule su identidad primaria.

En cuanto a EST-02, su testimonio refuerza la noción de una identidad especular donde el reconocimiento de la similitud y la diferencia se entrelaza en la dinámica fronteriza, este estudiante percibe la realidad del nuevo territorio como una extensión parecida a su hogar, lo que sugiere una búsqueda inconsciente de seguridad emocional en lo familiar, se permite interpretar este hallazgo como una síntesis pasiva de la

conciencia, donde el niño intenta reducir la angustia del desplazamiento buscando puntos de contacto entre ambas naciones. No obstante, esa leve diferencia en el lenguaje que él señala se convierte en la frontera invisible que le recuerda su condición de visitante, obligándolo a reconstruir su autoconcepto desde la resiliencia y la observación crítica de su entorno inmediato.

La gestión de estas sutiles brechas culturales requiere que el docente implemente estrategias que validen la riqueza del lenguaje como un componente estructural de la personalidad del migrante, cuando el estudiante se enfrenta a la dualidad de ser igual y distinto a la vez, se produce una tensión que solo puede resolverse mediante una educación emocional que fomente la empatía y la aceptación de la diversidad, en este orden de ideas, Bisquerra (2009) profundiza en la relevancia de estas interacciones al afirmar que:

Las competencias emocionales son un aspecto básico del desarrollo humano, de preparación para la vida y tienen como finalidad optimizar el bienestar personal y social. Estas competencias son un elemento esencial de la personalidad que se construye a partir de las relaciones interpersonales y de la capacidad de comprender el entorno social que nos rodea permanentemente. (p. 21)

Por lo tanto, la experiencia de EST-02 demuestra que la identidad se moldea en la intersección entre lo que el niño trae consigo y lo que el nuevo sistema educativo le permite expresar con libertad.

Asimismo, el testimonio de EST-03 introduce la categoría del duelo migratorio, donde la tristeza emerge como el afecto predominante ante la pérdida del bienestar previo al desplazamiento, la interrogante “¿por qué nos hicieron irnos?” devela una conciencia herida por una decisión ajena que fractura la felicidad recordada y la proyecta hacia una incertidumbre presente, se está ante una intencionalidad marcada por la nostalgia, donde el estudiante habita el presente en Colombia pero su carga emocional permanece anclada en la Venezuela que dejó atrás, este vacío de comprensión sobre las causas estructurales de la migración genera un conflicto interno que afecta

directamente su disposición para el aprendizaje, pues el aula se convierte en el escenario donde se manifiesta la ausencia del hogar.

Es preciso, que esta nueva identidad implica reconocer que el estudiante no solo traslada su cuerpo por la frontera, sino también un bagaje de afectos que necesitan ser procesados para evitar el estancamiento emocional, la escuela debe ser, entonces, el lugar de acogida donde se dé respuesta a esa búsqueda de sentido que el niño reclama con su tristeza, permitiendo que la inteligencia emocional actúe como un motor de transformación, al analizar esta complejidad, se trae a colación a Maturana (1990);

Todo sistema social humano se funda en el amor, en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social, y si se asegura la convivencia bajo cualquier otra premisa, se destruye la base biológica que sostiene la existencia humana y su capacidad de razonar. (p. 32)

Con respecto a lo anterior, la identidad de EST-03 solo podrá reconfigurarse de manera saludable si el entorno escolar logra transformar esa tristeza en una nueva forma de pertenencia basada en el reconocimiento y el afecto.

Por otra parte, observamos formas en el habla, el lenguaje, dentro de la experiencia migratoria en la frontera colombo-venezolana, se constituye como el primer marcador de querer ser otro que incide directamente en la autopercepción del estudiante de primaria, al insertarse en un nuevo contexto escolar, el niño no solo traslada sus conocimientos, sino también una estructura lingüística que choca o se amalgama con las variantes locales, generando un fenómeno de observación constante sobre el propio decir, esta conciencia de la diferencia léxica no es un hecho aislado, es una vivencia intencional que obliga al sujeto a reevaluar su identidad en función de cómo es escuchado por quien está alrededor, por tanto, las variaciones en el habla actúan como una frontera invisible que puede fortalecer el sentido de pertenencia al origen o, por el contrario, acelerar procesos de mimetismo cultural para evitar la estigmatización en el entorno receptor.

En este complejo proceso de adaptación, la inteligencia emocional juega un papel determinante al permitir que el estudiante gestione la vulnerabilidad que surge cuando su forma de expresión es percibida como ajena, la capacidad de reconocer y regular las emociones asociadas a la diferencia lingüística es lo que permite que el niño mantenga su seguridad personal frente a posibles burlas o malentendidos. Como bien señala Goleman (1995), “el dominio de uno mismo, esa capacidad de resistir la tormenta emocional que los embates de la fortuna nos deparan, ha sido elogiado” (p. 61). Esta fortaleza interna es la que faculta al estudiante migrante para transformar la brecha comunicativa en una oportunidad de aprendizaje intercultural, donde el lenguaje deja de ser una barrera de exclusión para convertirse en un espacio de negociación de significados que enriquece su nueva identidad fronteriza. Así se presentan los testimonios,

El análisis del primer testimonio revela que la lengua no es solo un instrumento de comunicación, es la arquitectura misma de la identidad del niño migrante, para este informante, el reconocimiento de que existen palabras diferentes marca el inicio de una epojé espontánea, donde el sujeto pone entre paréntesis su lenguaje habitual para observar la extrañeza del entorno, esta distinción léxica sitúa al estudiante en una zona de contacto donde el ser venezolano se encuentra con el ser colombiano a través del significante, esta transición implica una carga emocional profunda, pues el habla es el refugio de la historia personal y familiar; al verse modificada o cuestionada, se produce una fisura en la seguridad ontológica del estudiante dentro de la escuela primaria.

En este escenario, la gestión de la diferencia lingüística demanda una inteligencia emocional robusta que permita al niño transitar la incertidumbre sin fragmentar su autoconcepto, la capacidad de percibir la variación verbal como una oportunidad de expansión y no como una deficiencia es lo que define la salud del proceso integrador, es por ello que, conviene citar a Goleman (1995), quien afirma que “...la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional” (p. 54). Al identificar la diferencia en el habla, el

estudiante, realiza un acto de autoconciencia que le permite posicionarse frente a la nueva realidad escolar, transformando la posible barrera comunicativa en un puente de reconocimiento mutuo que no anula sus raíces originarias.

Por su parte, el testimonio de EST-01 *Aquí dicen palabras que yo no conocía y hablan un poquito diferente, más rápido* y EST-02 *hablan un poquito más rápido*, profundiza en la percepción de la frontera como un espacio de similitudes engañosas donde el habla actúa como el factor que rompe la ilusión de igualdad total, aunque el estudiante percibe la realidad como parecida, esa sutil variación en el léxico funciona como un recordatorio constante de su condición de desplazado, lo que Husserl definiría como la irrupción de lo ajeno en la esfera de lo propio, la construcción de la identidad en este sujeto se debate entre el deseo de mimetizarse para ser aceptado y la necesidad de conservar su dialecto como último vestigio de su hogar, esta dualidad genera una tensión que el docente debe saber interpretar para evitar que el estudiante se repliegue en el silencio como mecanismo de defensa ante la burla.

La educación emocional en contextos fronterizos debe trascender la instrucción técnica para enfocarse en la validación de estas voces que habitan la diferencia como una forma de resistencia cultural, la identidad del migrante se fortalece cuando el entorno educativo legitima su modo de expresión, permitiéndole integrar nuevas palabras sin que esto signifique la pérdida de su esencia, esta construcción relacional del ser a través del lenguaje, es presentada por Bisquerra (2009) como;

El desarrollo de las competencias emocionales debe entenderse como un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social de todos los individuos en su contexto. (p. 25)

De este modo, el testimonio de EST-02 invita a pensar la escuela como un ecosistema donde la diferencia en el habla sea procesada desde la empatía y la riqueza de la diversidad, y no desde la exclusión.

En este sentido, el análisis del testimonio de EST-03 *Algunas veces me he sentido triste* hace referencia al traslado a la dimensión afectiva del lenguaje, donde la diferencia en el habla se cruza con el dolor de la pérdida y la incompreensión del fenómeno migratorio, la tristeza que manifiesta el estudiante ante el cambio de vida tiñe su percepción del nuevo entorno, haciendo que incluso las palabras diferentes se sientan como recordatorios de una felicidad perdida en su país de origen, el mundo de este niño ha sido fracturado violentamente, y el lenguaje del país receptor es visto inicialmente como el código de una realidad que le ha sido impuesta, la identidad se encuentra aquí en un estado de suspensión, donde el dolor bloquea la capacidad de asimilar las nuevas formas de expresión como propias.

La reconfiguración de la inteligencia emocional en este caso requiere de un acompañamiento que permita al estudiante transmutar la melancolía del abandono en una nueva narrativa de supervivencia y esperanza, si el lenguaje es la casa del ser, el estudiante necesita sentir que en este nuevo territorio también puede construir un hogar verbal donde sus emociones sean comprendidas y contenidas, para profundizar en esta necesidad de acogida desde su propia realidad emocional, Maturana (1990) aporta;

El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones coordinadas con el otro realizan la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Por lo tanto, la educación como proceso de formación humana se realiza siempre en un espacio de convivencia y es, en ese espacio, donde se define el tipo de ser humano que surge. (p. 41).

En este orden de ideas, la identidad podrá sanar en la medida en que la escuela reconozca que su tristeza y su forma de hablar son partes indivisibles de su dignidad humana, permitiendo que la inteligencia emocional florezca en un ambiente de respeto absoluto.

Por otro lado, se presenta los gustos por la forma de hablar, la dimensión estética y afectiva del lenguaje en el contexto de la migración escolar constituye un fenómeno de gran relevancia para comprender la construcción de la identidad en la frontera, cuando el estudiante de educación primaria manifiesta un gusto o preferencia por ciertas formas

de hablar del entorno receptor, está realizando un acto de valoración que va más allá de lo lingüístico; es una apertura emocional hacia lo que tiene que ser, este gusto se interpreta como una intencionalidad positiva de la conciencia que busca reducir la distancia entre el migrante y el estudiante que es colombiano, esta predisposición actúa como un mediador de la inteligencia emocional, permitiendo que el niño encuentre belleza y sentido en la nueva realidad que habita, transformando el espacio escolar en un lugar de pertenencia y afecto compartido.

La aceptación y el agrado por las variantes dialectales del país de acogida son mecanismos que fortalecen la resiliencia y la autoconfianza del estudiante en su proceso de integración, la inteligencia emocional permite que el sujeto procese la novedad lingüística no como una amenaza a su origen, sino como un enriquecimiento de su repertorio expresivo, al respecto, resulta importante considerar lo planteado por Goleman (1995), quien afirma que; “la capacidad de motivarse a uno mismo y de persistir frente a las decepciones; controla el impulso y demora la gratificación” (p. 64) es esencial para el éxito personal, en el marco de esta investigación, el gusto por la forma de hablar representa esa motivación intrínseca que impulsa al estudiante a conectar empáticamente con sus pares, permitiendo que la configuración de su nueva identidad fronteriza se desarrolle desde el reconocimiento positivo de la diversidad cultural.

Partiendo de lo anterior, el agrado por el léxico local constituye una apertura de la conciencia hacia la integración cultural y emocional desde una perspectiva estética, para los informantes, la adopción de términos como *chévere* y *parce* representa una asimilación simbólica que facilita la transición de su identidad hacia una biculturalidad armónica en el contexto escolar, el hecho de que el acento le parezca bonito indica una intencionalidad afectiva que reduce la distancia ontológica entre su origen venezolano y su presente en la frontera colombiana, esta valoración positiva actúa como un motor de adaptabilidad, permitiendo que el niño encuentre en un espacio de seguridad, lo que fortalece su autoconcepto al sentirse partícipe activo de la comunidad lingüística que lo recibe.

Asimismo, el gusto por el habla local se vincula con la capacidad del sujeto para regular sus emociones y encontrar gratificación en el nuevo entorno social, la inteligencia emocional, aplicada a la comunicación, faculta al estudiante para transformar la extrañeza en un vínculo de empatía con sus compañeros y docentes de educación primaria, resulta pertinente considerar lo planteado por Salovey y Mayer (1990), quienes definen esta facultad como; “la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento” (p. 189). Al expresar su agrado por el acento, se utiliza su percepción emocional para guiar su integración, convirtiendo la diferencia idiomática en una herramienta de cohesión social que nutre su bienestar psicológico durante el tránsito migratorio.

Ahora bien, el testimonio de EST-02 profundiza en la percepción del lenguaje como un mecanismo de regulación conductual y apoyo pedagógico que genera una respuesta emocional favorable, al destacar la palabra pilas como una expresión que le gusta porque le invita a estar más atento, el estudiante demuestra cómo la semántica del país receptor es internalizada como un gesto de cuidado y guía, esto permite interpretar este hallazgo como una síntesis de la conciencia donde el lenguaje de los demás deja de ser percibido como una imposición para convertirse en un estímulo que valida su presencia, esta disposición positiva hacia el habla del docente facilita una identidad migrante que se siente empoderada y reconocida en

La educación emocional en estos contextos debe capitalizar estas inclinaciones para cimentar procesos de aprendizaje que reconozcan la dignidad del estudiante a través del intercambio de significados afectivos, la identidad del migrante se robustece cuando el aula se convierte en un espacio donde la palabra del docente es recibida con agrado, eliminando las barreras del prejuicio nacionalista, la importancia de este encuentro ético con la expresión del prójimo, Levinas (1974) aporta;

El lenguaje no se limita a designar un contenido, sino que es el hecho mismo de la exposición al otro, un modo de responsabilidad que no se puede eludir. En el decir, el sujeto se presenta ante

el otro no para informar, sino para responder de su presencia y reconocer la vulnerabilidad compartida en el mundo de la vida cotidiana. (p. 82).

De este modo, el testimonio de EST-02 evidencia que el gusto por el habla es, en esencia, una aceptación de la presencia del otro, permitiendo que el estudiante se sienta atentoy legítimamente incluido en el ecosistema escolar.

Desde otra perspectiva, el análisis del testimonio de EST-03 se sitúa en la dimensión del repliegue emocional, donde la carencia de gusto por las formas de hablar locales refleja una fractura en el proceso de vinculación afectiva, la afirmación "no tengo palabras que me gusten" devela una conciencia que aún permanece anclada en la nostalgia, manifestando una resistencia interna a la hibridación cultural que exige la frontera, este niño se encuentra en un estado de suspensión, donde la falta de conexión estética con el lenguaje receptor dificulta la gestión de su duelo migratorio, esta identidad, marcada por la ausencia de agrado, requiere una intervención pedagógica que no fuerce la asimilación, sino que brinde soporte emocional ante la pérdida del entorno lingüístico originario.

Es por ello que, la inteligencia emocional en este informante depende de un ambiente que permita expresar el desinterés como una etapa válida de su adaptación personal y escolar, si el lenguaje es el vehículo primordial de la afectividad, el estudiante necesita experimentar una seguridad básica antes de poder abrirse a la valoración de la cultura ajena sin sentir que traiciona sus raíces, para profundizar en esta necesidad de construcción del espacio social desde la aceptación del sentir y la legitimidad del sujeto, Maturana (1990) expone:

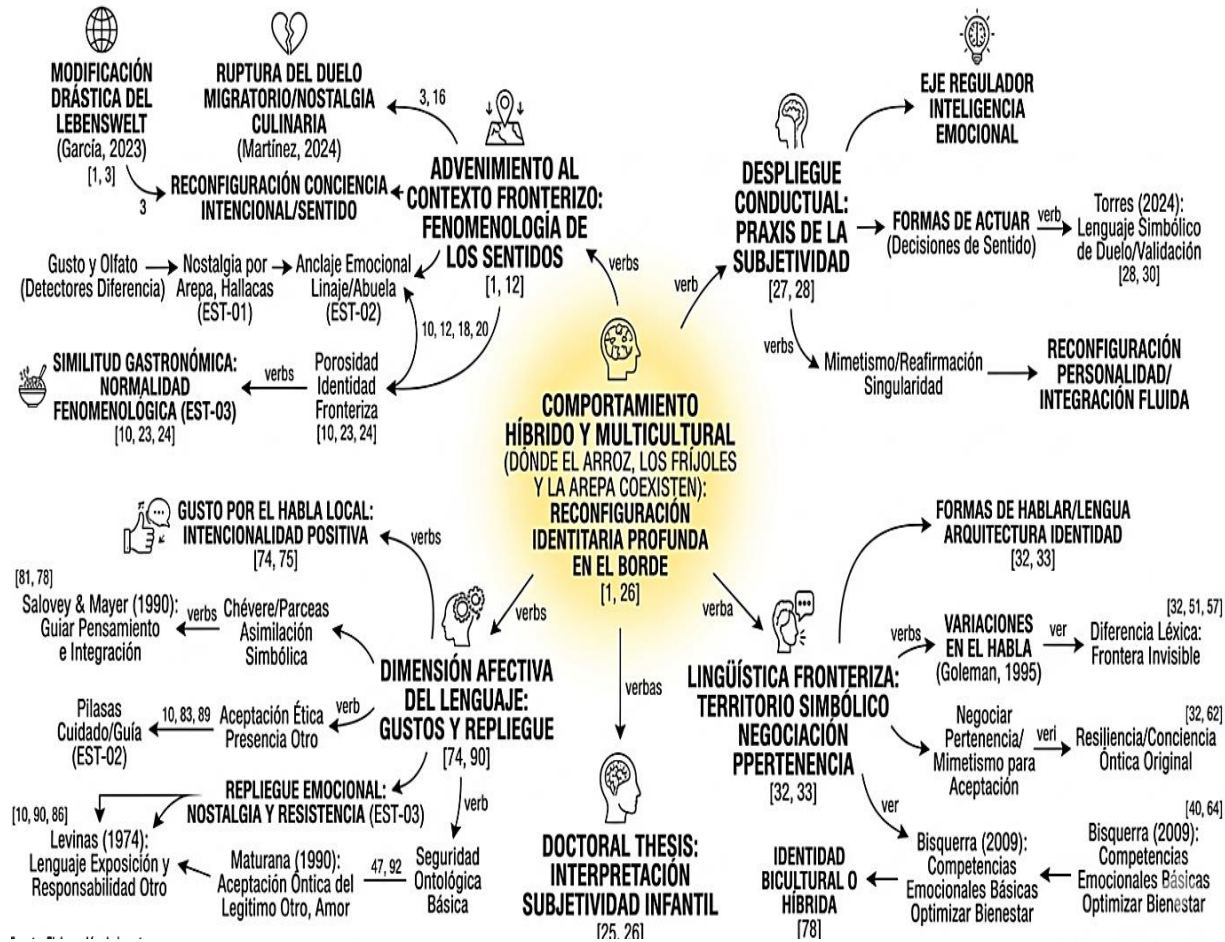
El niño busca que haya aceptación de parte de su nueva comunidad, donde se sienta seguro y pueda expresarse y sentir tan cual lo vea haciendo, sin que se sienta juzgado por los demás, al contrario, que se sienta acogido y aceptado por la esencia que lo identifica. (p. 87).

Así, la identidad de EST-03 podrá evolucionar hacia una integración saludable solo si la escuela reconoce que su actual rechazo es un síntoma de su dolor, brindándole

el tiempo necesario para que la inteligencia emocional florezca en un marco de respeto a su propia temporalidad.

Figura 22

Red semántica del Código Comportamiento híbrido y multicultural, subcategoría: Identidad intercultural



Fuente: elaboración de la autora

En el mismo orden de ideas, se presenta el código **vinculación cultural**, el fenómeno de extrañar la forma de hablar propia del país de origen se constituye como una manifestación de la presencia de una ausencia en la conciencia del estudiante migrante, este sentimiento es una intencionalidad nostálgica que busca recuperar su mundo original que ha sido fracturado por el desplazamiento, el habla se extraña porque es el vehículo de los afectos primarios, de la seguridad del hogar y de la pertenencia a

una comunidad que ya no está físicamente presente, en el contexto de la frontera, esta añoranza genera una identidad en suspensión, donde el niño habita el presente en Colombia pero su núcleo emocional permanece vinculado a los modismos, acentos y expresiones que configuraron sus primeros años de vida.

Esta melancolía lingüística exige que la inteligencia emocional del estudiante actúe como un puente para procesar la pérdida sin caer en el aislamiento social dentro del aula, la capacidad de integrar el pasado verbal con las exigencias del presente es lo que permite una reconfiguración identitaria saludable y resiliente, partiendo de esto, es importante mencionar a Extremera y Fernández (2005), quienes plantean que; “la percepción emocional consiste en la habilidad para identificar y reconocer tanto los sentimientos propios como los de aquellos que nos rodean” (p. 68).

En este sentido, cuando el estudiante reconoce que extraña su forma de hablar, está realizando un ejercicio de autoconciencia emocional que le permite validar su origen, evitando que la nostalgia se transforme en un obstáculo para su aprendizaje e integración en el nuevo territorio. Para el desarrollo de este código es importante tener los aportes de los actores sociales para su análisis respectivo:

Tabla 20
Referente de los actores sociales en relación al código vinculación cultural

| Informante clave | Aporte |
|-----------------------------|--|
| EST-01 | Extraño cómo hablaban mis abuelos y mis amigos. Extraño usar ropa más fresca porque allá hacía más calor. Me gusta aquí porque hay ropa diferente y colores bonitos. Me gustaban las fiestas navideñas con mi familia y las celebraciones en diciembre. De Colombia me gusta la Feria y las fiestas del colegio. Conservo de mi país la comida, algunas palabras y celebrar fechas especiales. |
| EST-02 | Extraño cómo hablaban con mis panas cuando hablaba con mis amigos. Extraño el frío aquí hace mucho calor. Extraño mi cumpleaños con mi abuela y visitar a mis tíos, y extraño mucho las fiestas de navidad |
| EST-03 | Extraño las palabras de amabilidad con la que se expresan los venezolanos |
| Extremera y Fernández, 2003 | ...la percepción emocional consiste en la habilidad para identificar y reconocer tanto los sentimientos propios como los de aquellos que nos rodean |
| Mayer y Salovey, 1997 | ...acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y para regular las emociones reflexivamente |

| | |
|---------------------|--|
| Merleau-Ponty, 1995 | La percepción del otro y el mundo social no son solamente un objeto de pensamiento, sino un campo de presencia donde existimos. No se trata simplemente de entender un lenguaje, sino de habitar una cultura que se expresa en cada gesto y en cada palabra extrañada. El sujeto que migra lleva consigo su mundo, y la comunicación solo es posible cuando el entorno permite que ese mundo previo sea reconocido como una verdad subjetiva fundamental. |
| Gardner, 1993 | La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás y, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En contextos de vulnerabilidad, esta capacidad permite al individuo detectar si el entorno es seguro para su expresión personal, siendo la calidez en el trato el factor determinante para la apertura del sujeto hacia el aprendizaje y la integración social plena. |

Fuente: elaboración de la autora

Por otra parte, el testimonio de EST-01 muestra una estructura de conciencia donde la identidad se fragmenta entre el recuerdo sensorial y la adaptación presente, al expresar que extraña cómo hablaban sus abuelos, el estudiante manifiesta una nostalgia del mundo primordial, donde el lenguaje es el tejido mismo del afecto familiar y la seguridad ontológica, esta vivencia se entrelaza con la corporeidad, pues el extrañar la ropa fresca y el calor de su origen sugiere que el cambio de territorio ha modificado su percepción del mundo sensible. No obstante, su capacidad para apreciar la ropa diferente y las fiestas del colegio en Colombia indica un proceso de inteligencia emocional resiliente, donde el sujeto logra conservar sus raíces como; comida y palabras, mientras abre su horizonte de posibilidades hacia la cultura receptora.

Partiendo de esto, la transición identitaria requiere que el estudiante realice una síntesis entre el pasado y el presente, la inteligencia emocional permite que esta dualidad no se convierta en un conflicto paralizante, sino en una hibridación que enriquece su autoconcepto como sujeto fronterizo, al respecto, es pertinente considerar la perspectiva de Mayer y Salovey (1997), “acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y para regular las emociones reflexivamente” (p. 10). En el caso de EST-01, el reconocimiento de lo que se extraña frente a lo que se valora del nuevo entorno demuestra una regulación emocional avanzada que le permite mantener su integridad psíquica en medio del desplazamiento.

Por su parte, el relato de EST-02 se centra en la pérdida del ecosistema social primario, donde el habla con los amigos representaba la validación de su identidad grupal, la nostalgia aquí se manifiesta como una ruptura de la cotidianidad, donde el clima, las celebraciones familiares y la presencia de la abuela constituyen el ancla emocional que ha sido arrancada por la migración, este estudiante experimenta una desorientación espacial, donde el calor del nuevo territorio es percibido como una agresión física que acentúa la ausencia del frío de su hogar, esta percepción de incomodidad climática y emocional revela que la identidad de EST-02 se encuentra en una etapa de duelo activo, donde el deseo de retorno a las tradiciones venezolanas predomina sobre la asimilación del contexto colombiano.

La identidad en los estudiantes depende de la capacidad del entorno escolar para ofrecer espacios que actúen como sustitutos afectivos de las redes de apoyo perdidas, la inteligencia emocional, en este nivel de vulnerabilidad, debe ser mediada por el docente para transformar la añoranza en una fuerza de adaptación que no implique el olvido de sus tíos o sus amistades, para profundizar en esta necesidad de reconocimiento por el lugar en su dimensión histórica y afectiva, Merleau-Ponty (1995) aporta una reflexión esencial en el marco de la percepción de la existencia compartida;

La percepción del otro y el mundo social no son solamente un objeto de pensamiento, sino un campo de presencia donde existimos. No se trata simplemente de entender un lenguaje, sino de habitar una cultura que se expresa en cada gesto y en cada palabra extrañada. El sujeto que migra lleva consigo su mundo, y la comunicación solo es posible cuando el entorno permite que ese mundo previo sea reconocido como una verdad subjetiva fundamental. (p. 362).

De este modo, la experiencia de EST-02 nos advierte sobre la importancia de integrar las efemérides y afectos del estudiante en la dinámica del aula para sanar la fractura identitaria.

Asimismo, el breve pero profundo testimonio de EST-03 reduce el fenómeno migratorio a una carencia ética y afectiva: la amabilidad en el trato, para este estudiante, el extrañar las palabras de cortesía venezolanas sugiere que percibe el nuevo entorno como un espacio de hostilidad lingüística o indiferencia emocional, se está ante una

conciencia que sufre la ausencia de la caricia verbal que validaba su humanidad en su país de origen, esta percepción de una diferencia en el trato afecta directamente su inteligencia emocional, pues al no sentirse acogido con la calidez acostumbrada, el sujeto puede replegarse en sí mismo, dificultando la construcción de una nueva identidad basada en la confianza y el respeto mutuo en la frontera.

Al observar esta vivencia obliga a pensar la educación emocional como un acto de hospitalidad lingüística, donde el docente debe ser consciente de que cada palabra emitida construye o destruye el mundo del estudiante migrante, si el niño no encuentra amabilidad en el habla del receptor, su proceso de identificación con la nueva escuela será fragmentario y doloroso, siendo así se hace mención a, Gardner (1993), desde su teoría sobre las inteligencias personales;

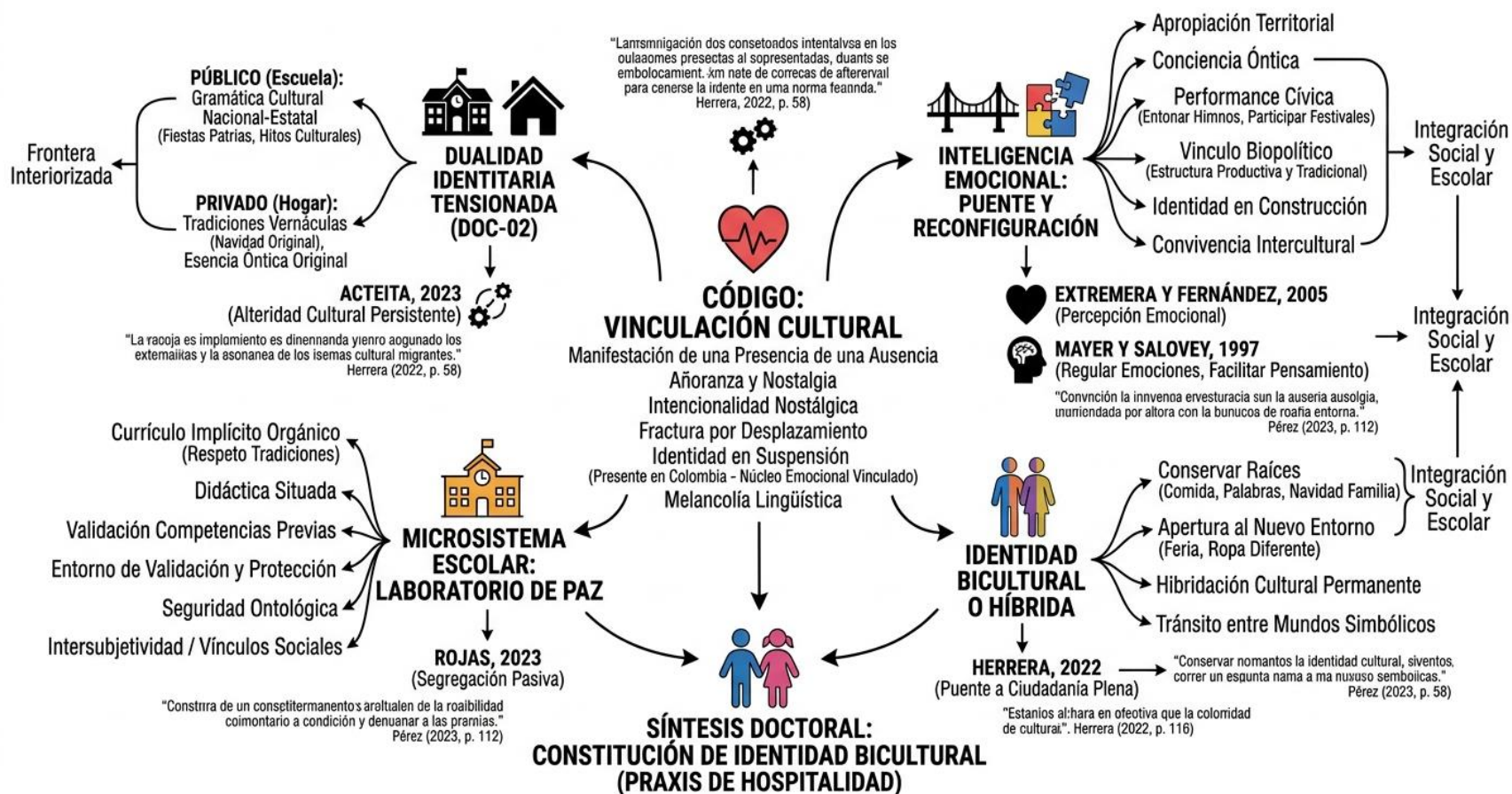
La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás y, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En contextos de vulnerabilidad, esta capacidad permite al individuo detectar si el entorno es seguro para su expresión personal, siendo la calidez en el trato el factor determinante para la apertura del sujeto hacia el aprendizaje y la integración social plena. (p. 238).

Bajo esta premisa, la identidad de EST-03 solo podrá florecer si el contexto escolar en Colombia logra replicar o superar esos estándares de amabilidad que él asocia con su origen, permitiéndole sentir que su presencia es celebrada y no simplemente tolerada.

Figura 23

Red semántica del Código Vinculación cultural, subcategoría: Identidad intercultural

RED SEMÁNTICA: VINCULACIÓN CULTURAL EN ESTUDIANTES MIGRANTES



Fuente: elaboración de la autora

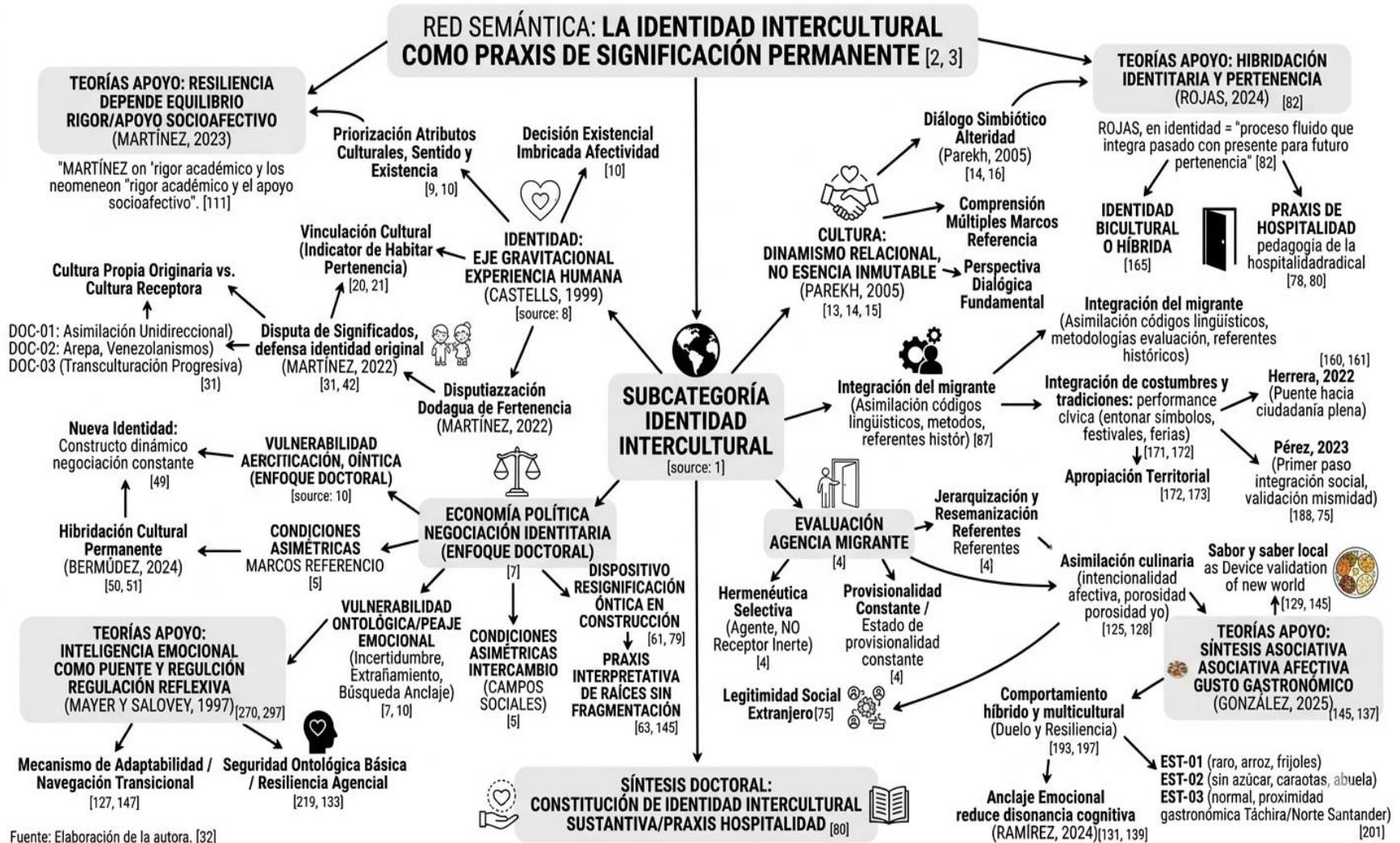
Marco sinóptico de la subcategoría

La subcategoría de Identidad Intercultural se instituye como un fenómeno de complejidad óptica que trasciende la visión sustancialista y reduccionista , configurándose como una praxis de significación permanente y una decisión existencial sobre qué referentes anclan la biografía del sujeto migrante . Este proceso no constituye una acumulación aritmética de culturas, sino un eje gravitacional de la experiencia humana profundamente imbricado en la afectividad y la necesidad de continuidad del yo , donde la preservación de ciertos referentes de origen no implica la aniquilación de la alteridad, sino un diálogo simbólico y simbiótico que expande y transforma la identidad .

Al analizar la fenomenología de esta hibridación en la frontera colombo-venezolana, los hallazgos empíricos de DOC-01, DOC-02 y DOC-03 devela una dialéctica tensional entre los dispositivos de alteridad y la resistencia cultural: mientras el macrosistema escolar tiende a una asimilación unidireccional y homogeneizante (una segregación estructural que invisibiliza el patrimonio originario), el microsistema familiar y el hogar emergen como nichos primarios de contención óptica, donde la comensalidad compartida, las isoglosas del vocabulario, el dialecto vernáculo y las efemérides originarias actúan como dispositivos de validación de mismidad y reductores de disonancia cognitiva . En este escenario, la identidad se reconfigura transicionalmente como una subjetividad porosa y maleable, un continuum donde los bastiones de la memoria histórica (como el léxico y la mesa familiar) coexisten sincréticamente con la performance cívica de la acogida, permitiendo que la inteligencia emocional opere como un mecanismo de adaptabilidad y resiliencia que transmuta el trauma del desplazamiento en un agenciamiento enriquecedor.

Figura 24

Red hologramática de la subcategoría: Identidad intercultural



Fuente: elaboración de la autora

Categoría Atención Educativa y Emocional para estudiantes migrantes

Hablar de atención educativa para estudiantes migrantes exige, antes que cualquier otra cosa, desmontar una idea que ha persistido con demasiada comodidad en los sistemas escolares la idea de que atender la diferencia es compensar una carencia. El estudiante migrante no llega a la escuela con un déficit; llega con una historia, con una lengua, con un cuerpo que ha atravesado distancias y pérdidas que la mayoría de sus compañeros no puede imaginar. La pregunta que debe orientar la acción educativa no es cómo nivelar a ese estudiante, sino cómo transformar la institución para que sea capaz de recibirlo en toda su complejidad.

Esta distinción no es menor. Ainscow (2001) la formuló con claridad al señalar que la respuesta genuina a la diversidad no consiste en adaptar al estudiante al sistema, sino en transformar el sistema para acoger al estudiante. En el caso de las poblaciones migrantes, esta exigencia adquiere una urgencia particular, porque sus trayectorias escolares están marcadas por discontinuidades que van mucho más allá de lo curricular hay duelos no elaborados, rupturas afectivas, procesos de aculturación que ocurren simultáneamente dentro y fuera del aula. Ignorar esa dimensión no es una postura neutral; es una forma de exclusión.

La UNESCO (2019) ha sido enfática en afirmar que la educación de personas en contextos de migración debe asumirse como un derecho fundamental, lo que obliga a los sistemas educativos a generar condiciones institucionales que eliminen no solo las barreras de acceso, sino también las de participación y aprendizaje. Esto implica que la atención educativa deja de ser una acción periférica un programa especial, una hora de apoyo, un recurso adicional para convertirse en un eje estructural que interpela el sentido mismo de la escuela en contextos de diversidad.

Sin embargo, incluso esta reconfiguración pedagógica resulta insuficiente si no va acompañada de una comprensión profunda del componente emocional. Y aquí es donde el análisis se vuelve más exigente. Goleman (1995) y Bisquerra (2009) coinciden, desde perspectivas complementarias, en que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente cognitivo está profundamente condicionado por la capacidad del sujeto para reconocer, regular y expresar sus propias emociones.

En el caso del estudiante migrante, esa capacidad se ve tensionada de manera constante por experiencias de pérdida, de discriminación, de extrañamiento cultural y de reconstrucción identitaria. Un niño o un adolescente que no sabe si pertenece, que escucha su acento imitado o su nombre pronunciado con desdén, no está en condiciones óptimas para aprender. No porque le falte inteligencia, sino porque una parte significativa de su energía psíquica está siendo consumida por la gestión de ese malestar.

La escuela, en este sentido, tiene ante sí una responsabilidad que trasciende la transmisión de conocimientos. Puede convertirse en un espacio de contención y resignificación, donde el estudiante encuentre condiciones para elaborar lo que ha vivido y para proyectarse hacia adelante. Pero también puede hacer exactamente lo contrario puede reforzar la sensación de no pertenencia, puede demandar una asimilación que el estudiante no está dispuesto ni debería estar obligado a realizar.

Precisamente sobre este punto advierte Walsh (2009) desde una perspectiva intercultural crítica la educación no puede limitarse a promover la coexistencia de culturas como si todas ocuparan el mismo lugar en la jerarquía social. Hay relaciones de poder que históricamente han subordinado ciertas formas de ser, de hablar y de saber, y la escuela no está exenta de reproducirlas. En diálogo con esta mirada, García Canclini (2004) aporta la noción de hibridación cultural para pensar identidades que no son puras ni estables, sino el resultado de procesos de mezcla y negociación simbólica. Y Skliar (2010) va aún más lejos al cuestionar las lógicas de normalización que operan en las

instituciones educativas, esas lógicas que buscan, a menudo sin saberlo, homogeneizar al sujeto diferente hasta hacerlo irreconocible para sí mismo.

Desde estas coordenadas teóricas, la atención educativa y emocional para estudiantes migrantes no puede orientarse hacia la asimilación. Debe orientarse hacia el reconocimiento de la cultura de origen como un saber legítimo, reconocimiento de la identidad híbrida como una posición válida, reconocimiento del dolor que acompaña el proceso migratorio como una experiencia que merece ser nombrada y acompañada, no silenciada ni ignorada.

En relación con el objeto central de este estudio la identidad del migrante desde la inteligencia emocional esta categoría ocupa un lugar estratégico. La escuela es uno de los principales escenarios donde la identidad del estudiante migrante se configura, se tensiona y, en el mejor de los casos, se consolida. La manera en que el sistema educativo responde o no responde a las necesidades emocionales y culturales de estos estudiantes incide directamente en su capacidad para integrar experiencias, gestionar el estrés acumulativo y construir un sentido de pertenencia que no les exija renunciar a quiénes son.

Cuando esa respuesta es adecuada, la escuela deja de ser un espacio de reproducción de desigualdades para convertirse en un agente activo en la reconstrucción del sujeto migrante. No para que ese sujeto se adapte sin más, sino para que se reconozca, se proyecte y encuentre en la diversidad no una amenaza, sino la condición misma desde la cual construir algo nuevo.

Subcategoría La escuela en la identidad del migrante

La institución educativa se instituye no solo como un espacio de instrucción, sino como uno de los escenarios privilegiados y más frecuentemente subestimados en la configuración de la identidad del sujeto migrante. Lejos de ser un espacio de tránsito o

un dispositivo meramente instruccional, la escuela emerge como un campo relacional complejo donde se producen, circulan y sedimentan representaciones sobre la alteridad. En este entramado, el estudiante migrante se ve compelido a una negociación cotidiana y silente de su lugar simbólico frente a la sociedad receptora.

Bajo la lente de la inteligencia emocional, esta negociación trasciende lo puramente cognitivo para anclarse en experiencias de reconocimiento o exclusión que impactan la arquitectura del yo: la autoestima, la autorregulación y la capacidad de establecer vínculos significativos con el nuevo entorno. Esta dimensión simbólica revela que la escuela no es un terreno neutro ni igualitario; por el contrario, opera como un campo de legitimación cultural donde el capital simbólico del migrante (sus saberes, su léxico y sus formas de relación) suele ser invisibilizado o subvalorado frente a los códigos dominantes que la institución reconoce como legítimos.

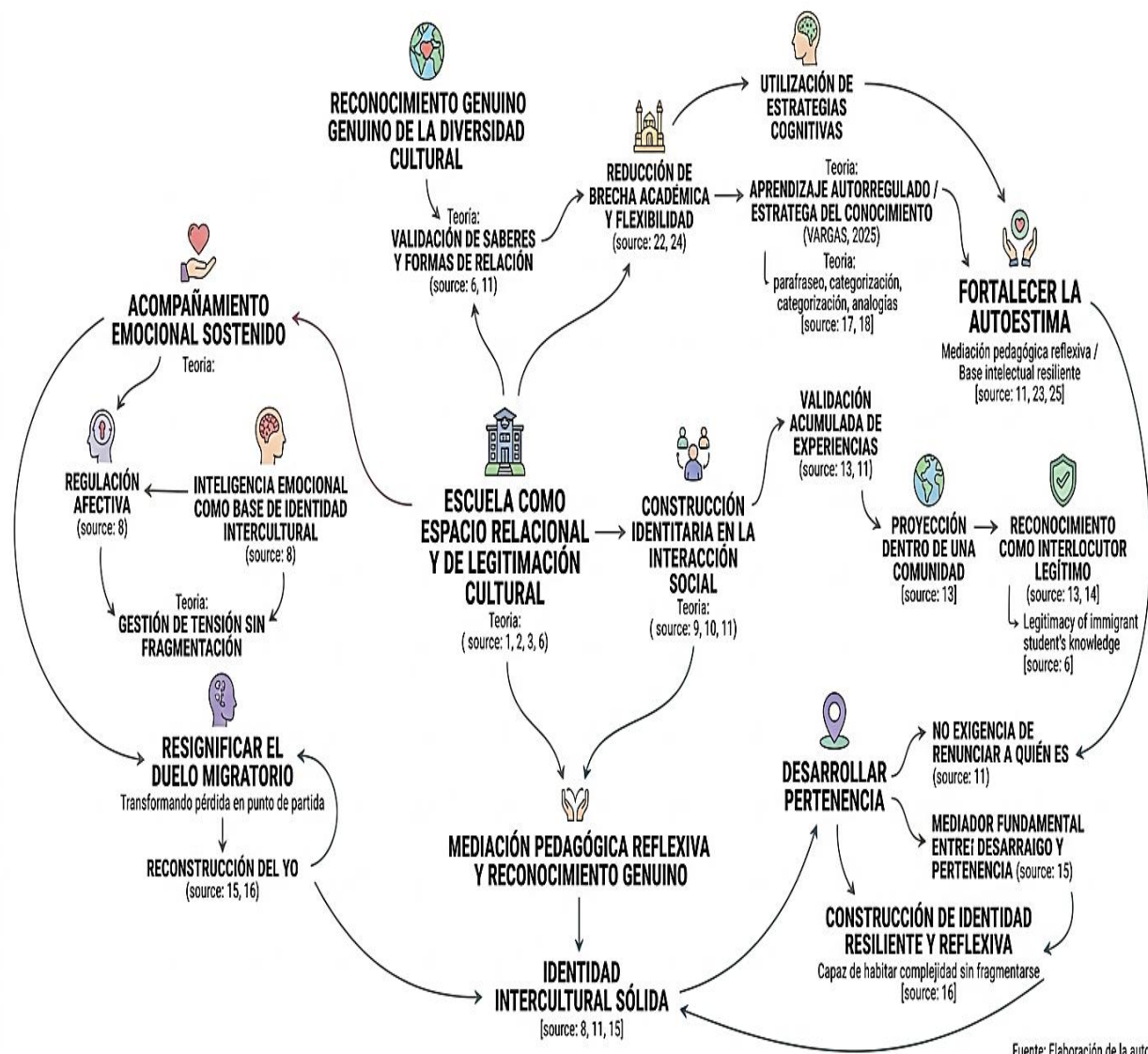
Esta lógica de desvalorización impone al sujeto una tensión dialéctica entre sus referentes de origen y las exigencias del nuevo contexto. De no mediar canales de elaboración simbólica, el estudiante corre el riesgo de caer en el repliegue identitario o la fractura del proceso educativo. Es aquí donde la inteligencia emocional adquiere un carácter político y pedagógico: la autoconciencia y la empatía se transforman en las herramientas que permiten al sujeto habitar la diferencia sin fragmentarse, constituyendo la base de una identidad intercultural sólida.

En consonancia con el enfoque sociocultural, entendemos que el desarrollo humano se produce en y a través de la interacción social. Por tanto, la identidad no es un constructo preexistente que el estudiante simplemente aplica, sino una realidad que se tensiona y reelabora en el contacto con la alteridad escolar. En este marco, las estrategias de integración y motivación deben trascender la mera inclusión administrativa para convertirse en dispositivos de construcción identitaria. Cuando la escuela ofrece un acompañamiento emocional sostenido y un reconocimiento genuino de la diversidad,

habilita al estudiante para construir su identidad, fortalecer la autoestima y resignificar, en este caso, el duelo migratorio, como se explicita en la Figura 25.

Figura 25

La escuela como medio relacional y de legitimación cultural



Fuente: elaboración de la autora

La implementación de estrategias cognitivas en el aula se fundamenta en el reconocimiento de los saberes previos como el cimiento sobre el cual se construye el nuevo conocimiento. Mediante el uso de preguntas generadoras, lluvias de ideas y

diálogos abiertos, el docente logra que el estudiante conecte sus experiencias académicas previas con las exigencias del currículo actual. Este enfoque no solo facilita la transición pedagógica, sino que también otorga valor a la formación que el alumno trae de su país de origen, permitiendo que las actividades de apertura se conviertan en ejercicios prácticos donde la teoría se encuentra con la experiencia vivida, asegurando una retención de información mucho más profunda y duradera. Sin embargo, es prudente partir de las opiniones de los informantes clave para profundizar más en el momento sistemático del estudio.

Tabla 21

Referente de los actores sociales en relación al código Estrategias de integración y motivación

| Informante clave | Aporte |
|------------------|---|
| DOC-01 | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar con la evaluación de los saberes previos que ellos traen desde su formación académica, para ello inicio con preguntas generadoras, lluvias de ideas, conversaciones, entre otras. Otra estrategia que utilizo es el aprendizaje significativo donde presento situaciones cotidianas, comparaciones culturales o ejemplos cercanos a su realidad migratoria, facilitando la comprensión y retención del aprendizaje. Como mencione en la anterior pregunta el trabajo de roles llamado trabajo colaborativo y por último es comparaciones culturales como son costumbres, vocabulario, tradiciones o contenidos académicos de Colombia y Venezuela, fortaleciendo la comprensión y el respeto intercultural. • En primer lugar, es necesario crear ambientes escolares seguros, empáticos e inclusivos, donde el estudiante se sienta escuchado, respetado y valorado; el reconocimiento y validación de sus emociones como la nostalgia, el miedo o la ansiedad, esto permite reducir barreras emocionales que interfieren en el aprendizaje. Al igual, fortalecer sus habilidades y estimularlos con reconocimientos sencillos como una expresión de felicitaciones, que bien, entre otras. |
| DOC-02 | <ul style="list-style-type: none"> • Si, estas estrategias ayudan que el estudiante tenga una integración cognitiva entre sus presaberes y los nuevos saberes adquiridos convirtiéndose en un puente fundamental para su estabilidad emocional y académica. • Si, lograr comprender la realidad del estudiante significa entender que la migración es un proceso lógico y que deben enfrentar dificultades, las cuales debe saber gestionar, cuando se logra que el estudiante entienda como aprender y como adaptarse, el riesgo de deserción es baja y su bienestar emocional es mejor, ya que se siente cómodo y seguro a pesar del cambio de país. |
| DOC-03 | <ul style="list-style-type: none"> • Si, mediante actividades de apertura, las cuales obligan al estudiante a tener en cuenta los aprendizajes previos para generar un nuevo conocimiento por medio de ejercicios prácticos. • Si, esto se hace de manera habitual durante las clases, con especial énfasis en los aspectos académicos y ante problemas de convivencia, por medio de la reflexión y autoevaluación de los actos desarrollados por cada uno. |

| | |
|---------------|---|
| Ramírez,2025 | La utilidad de las estrategias metacognitivas reside en su capacidad para transformar el pensamiento en un objeto de análisis, permitiendo que el estudiante identifique sus fortalezas y debilidades cognitivas de forma sistemática. Al dominar la regulación de sus procesos mentales, el educando adquiere una ventaja competitiva que le permite transferir saberes a diversos contextos, asegurando que la educación trascienda la simple acumulación de datos para convertirse en un ejercicio de empoderamiento intelectual y personal permanente |
| Beltrán, 2024 | ...la estabilidad emocional y académica constituye el binomio esencial para que el cerebro infantil se encuentre en un estado de receptividad óptimo frente a los desafíos del entorno |

Fuente: elaboración de la autora

La llegada del estudiante migrante al contexto fronterizo no constituye un mero desplazamiento logístico; representa una modificación drástica de su mundo de la vida, erigiéndose como un fenómeno de discontinuidad existencial que impacta ontológicamente en su configuración identitaria. Esta transición altera las estructuras de sentido y las pre-donaciones del entorno que antes resultaban familiares y seguras. Al cruzar la frontera, el niño se enfrenta a una nueva espacialidad y a un sistema de interacciones educativas y sociales que desafían su autoconcepto, generando una tensión emocional dialéctica entre el ser que era en su lugar de origen y el sujeto que debe emerger para habitar la nueva realidad.

Esta etapa inicial de advenimiento se caracteriza por una sobrecarga de estímulos exógenos que saturan la conciencia intencional del menor. En este escenario, la búsqueda de un aprendizaje significativo se potencia al integrar situaciones cotidianas y comparaciones culturales que resultan cercanas a la realidad migratoria del estudiante. Esta estrategia permite que los nuevos conceptos no sean percibidos como elementos extraños o impuestos, sino como una extensión natural de sus propios conocimientos, lo que facilita una integración cognitiva fluida y disminuye la resistencia emocional que puede generar un entorno educativo diferente. Al contrastar vocabularios, tradiciones y contenidos académicos entre ambas naciones, se fortalece el respeto intercultural y se reduce la brecha de comprensión que suele aparecer en contextos de movilidad.

Esta transición sensorial suele generar un choque en la autoconciencia del niño, quien busca refugio en el recuerdo de los sabores que definen su identidad originaria. La ausencia de elementos icónicos de la gastronomía venezolana se traduce en un sentimiento de hambre emocional, donde el deseo por el alimento es, en esencia, un deseo por el retorno a la seguridad del hogar perdido. Sobre la trascendencia de estos procesos en la consolidación de un aprendizaje profundo y resiliente, Ramírez (2025) afirma lo siguiente:

La utilidad de las estrategias metacognitivas reside en su capacidad para transformar el pensamiento en un objeto de análisis, permitiendo que el estudiante identifique sus fortalezas y debilidades cognitivas de forma sistemática. Al dominar la regulación de sus procesos mentales, el educando adquiere una ventaja competitiva que le permite transferir saberes a diversos contextos, asegurando que la educación trascienda la simple acumulación de datos para convertirse en un ejercicio de empoderamiento intelectual y personal permanente (p. 212).

Al unir los presaberes con los nuevos contenidos mediante un trato afectivo y pedagógicamente estructurado, se logra que el estudiante supere los obstáculos derivados del desplazamiento. La seguridad que proporciona el dominio de herramientas mentales para organizar y procesar información se traduce en una mayor autoconfianza y en una proyección positiva hacia su futuro profesional. Así, la educación cumple su propósito más noble: dotar al individuo de la capacidad de transformar su realidad mediante el uso consciente y estratégico de su propio pensamiento.

Lejos de una mera descripción, lo que se comprende de la narrativa de Ramírez (2025) es develar un dispositivo de agenciamiento ontológico: la utilidad de las estrategias metacognitivas reside en la capacidad para transformar el pensamiento en un objeto de análisis, permitiendo que el estudiante identifique sus fortalezas y debilidades cognitivas de forma sistemática. En este sentido, la capacidad de transferir saberes a diversos contextos no constituye un dato técnico; es el motor de la resiliencia agencial que garantiza tanto el éxito intelectual como el equilibrio emocional del alumnado en entornos transicionales tensionados.

Consiguientemente, la integración de la metacognición como una praxis de hospitalidad pedagógica, trasciende la simple acumulación de datos para erigir una pedagogía de la acogida. Al empoderar al alumno migrante con herramientas intelectuales resilientes, la institución educativa cumple su propósito más noble: dotar al individuo de la capacidad de transformar su realidad mediante el uso consciente y estratégico de su propio pensamiento formando así ciudadanos biculturales capaces de autogestionar su crecimiento óptico y profesional sin fragmentarse , adaptándose exitosamente como interlocutores legítimos en una sociedad cada vez más globalizada y diversa .

La configuración de ecosistemas educativos en contextos de movilidad humana trasciende la mera transferencia de contenidos curriculares; se erige, fundamentalmente, como una praxis de hospitalidad pedagógica. La génesis de ambientes escolares cimentados en la seguridad emocional y la inclusión constituye el primer hito para desarticular las barreras invisibles que el trauma migratorio impone sobre el aprendizaje. Al validar estados afectivos de alta complejidad, tales como la nostalgia o la ansiedad, la figura docente transmuta el aula en un espacio de refugio donde el educando experimenta un reconocimiento genuino de su dignidad y valor. Este abordaje de la dimensión humana reduce la entropía emocional, facilitando que los procesos cognitivos fluyan con una libertad que la incertidumbre del desarraigo suele coartar. En este escenario, el estímulo constante y la validación positiva operan como catalizadores de confianza, esenciales para que el joven reconstruya su sentido de autoeficacia en un entorno inicialmente disruptivo.

Comprender la ontología del estudiante migrante exige reconocer su desplazamiento como un proceso lógico, aunque cargado de desafíos que demandan una gestión pedagógica estratégica y sensible. El fortalecimiento del bienestar emocional y la mitigación del riesgo de deserción no son fenómenos fortuitos; se derivan de un acompañamiento que faculta al individuo para navegar la incertidumbre mediante el desarrollo de una conciencia crítica sobre sus propios mecanismos de adaptabilidad. Al

empoderar al estudiante con herramientas para decodificar su nueva realidad, la institución educativa no solo garantiza la permanencia académica, sino que instituye una integración saludable fundamentada en la resiliencia y el autoconocimiento.

La institucionalización de procesos reflexivos como práctica cotidiana permite que la metacognición emerja como una herramienta fundamental para la resolución de conflictos. A través de la autoevaluación sistemática de los actos, tanto en la dimensión académica como en la convivencia, los estudiantes logran monitorear su comportamiento y su progresión intelectual. Este ejercicio de introspección guiada es determinante para rectificar conductas y elevar la calidad del aprendizaje, prescindiendo de mecanismos punitivos externos y fomentando, en cambio, una cultura de responsabilidad y autonomía que nutre la armonía grupal y el crecimiento personal.

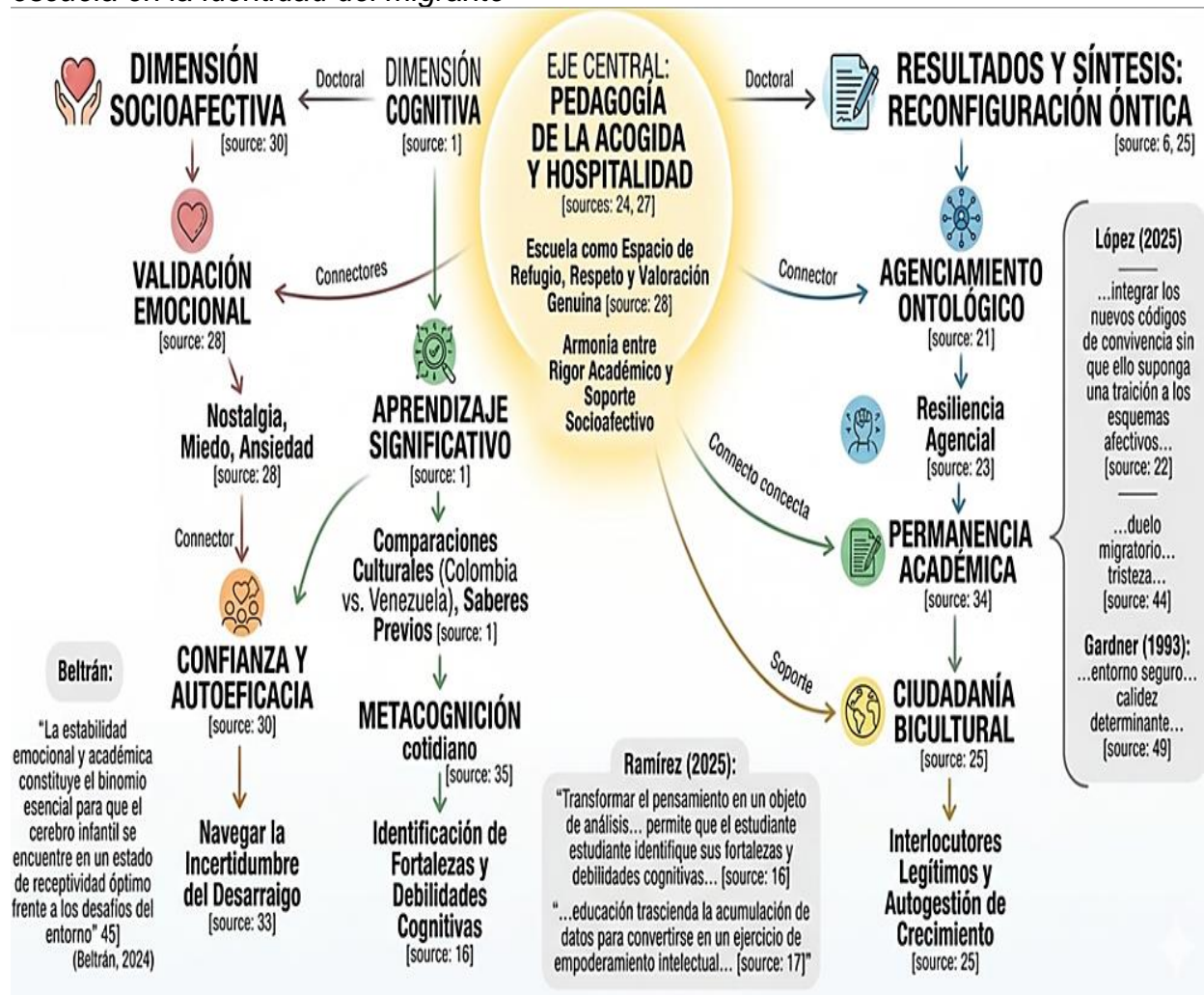
No obstante, la estabilidad integral se consolida únicamente cuando la escuela asume su función como un nodo de reparación simbólica y soporte técnico. El énfasis en la reflexión garantiza que el estudiante no sea un receptor pasivo de datos, sino un sujeto consciente del impacto de sus acciones en su ecosistema y en su propio proyecto de vida. Al converger la validación emocional con la instrucción en estrategias de adaptación, se edifica un puente sólido que permite la transición del temor inicial hacia una participación activa y entusiasta en la comunidad de saber.

Desde una perspectiva metodológica, el diseño de un ambiente estimulante requiere actividades de apertura que despierten un interés genuino, donde la evaluación de saberes previos funcione como una cartografía diagnóstica para la construcción del nuevo conocimiento. Al proponer desafíos lógicos que trasciendan el aula, se potencia un aprendizaje significativo fortalecido por el trabajo colaborativo. En este intercambio dialógico, la diversidad de vivencias personales se transforma en una ventaja pedagógica que enriquece la identidad y facilita la resolución de problemas complejos a través de comparaciones culturales valiosas.

Finalmente, la sostenibilidad de este éxito pedagógico depende de la consolidación del centro educativo como un espacio de seguridad absoluta. Al respecto, Beltrán (2024) sostiene que: “la estabilidad emocional y académica constituye el binomio esencial para que el cerebro infantil se encuentre en un estado de receptividad óptimo frente a los desafíos del entorno” (p. 132). Esta premisa subraya que la valoración y comprensión del alumno incrementan exponencialmente su disposición hacia la investigación y el pensamiento crítico. Cuando el docente logra armonizar el rigor académico con el soporte socioafectivo, se reducen las brechas de aprendizaje y se promueve una cultura de respeto mutuo. En última instancia, la integración de estos pilares asegura que la formación trascienda la acumulación de datos, convirtiéndose en un proceso de crecimiento humano integral y resiliente.

Figura 26

Red semántica del Código Estrategias de integración y motivación de la subcategoría La escuela en la identidad del migrante



Fuente: elaboración de la autora

En el ecosistema de la educación fronteriza, el **Rol del Docente** trasciende la mera gestión curricular para erigirse como la principal estrategia de apoyo y el pilar fundamental en la transmutación de la vulnerabilidad en resiliencia, específicamente ante las rupturas afectivas inherentes al duelo migratorio. Este ejercicio no debe reducirse a un acompañamiento académico superficial; por el contrario, exige un diseño pedagógico que instituya la salud mental y el bienestar emocional como condiciones sine qua non para el aprendizaje significativo. La arquitectura de redes de contención entre docentes y orientadores transmuta el aula: de ser un territorio de presión evaluativa, se convierte

en un refugio de seguridad donde el estudiante halla la validación necesaria para reconstruir su proyecto de vida frente a la adversidad exógena.

La eficacia de estas intervenciones se sustenta en la escucha activa trans-formal, un ejercicio institucional que permite la exteriorización de temores y expectativas sin el sesgo del juicio. Este entorno empático funciona como un catalizador de la adaptación social y un mitigador de la ansiedad derivada de la incertidumbre. Como sostiene Rivas (2025): "...el soporte emocional efectivo es la base sobre la cual se edifica la autonomía del estudiante" (p. 34). Sin esta plataforma de seguridad afectiva, el despliegue de las facultades cognitivas resulta incompleto; por ello, las estrategias de apoyo deben priorizar la autoconfianza como peldaño hacia la estabilidad psíquica y la excelencia académica. Los aportes de los actores sociales permitirán comprender mejor el código en estudio, ya que sus vivencias *in situ* son de gran valía.

Tabla 22

Referente de los actores sociales en relación al código Rol del docente

| Informante clave | Aporte |
|------------------|---|
| DOC-01 | La participación de ellos relacionando los contenidos de cada plan de área con los contenidos y conocimientos previos que ellos tienen y traen de su país. Otra estrategia es el trabajo de roles donde ellos ejercen un rol que es importante para el logro de todo el equipo. |
| DOC-02 | Realizando adaptaciones curriculares que permita que el estudiante migrante, también comparta parte de su cultura y tradición, las cuales puede compartir con sus compañeros creando aprendizajes significativos para todos. También creando incentivos positivos antes cada logro, con esto e ayuda a mejorar su baja autoestima. |
| DOC-03 | Escucha activa, dialogo y trato afectivo |
| Ramírez,2025 | La utilidad de las estrategias metacognitivas reside en su capacidad para transformar el pensamiento en un objeto de análisis, permitiendo que el estudiante identifique sus fortalezas y debilidades cognitivas de forma sistemática. Al dominar la regulación de sus procesos mentales, el educando adquiere una ventaja competitiva que le permite transferir saberes a diversos contextos, asegurando que la educación trascienda la simple acumulación de datos para convertirse en un ejercicio de empoderamiento intelectual y personal permanente |
| Rivas, 2025 | ...el soporte emocional efectivo es la base sobre la cual se edifica la autonomía del estudiante |
| Soler, 2024 | ...la creación de incentivos simbólicos y el reconocimiento de la identidad cultural actúan como detonantes de la curiosidad intelectual en entornos diversos |

Fuente: elaboración de la autora

La implementación de estrategias inclusivas permite que el bagaje cultural del migrante deje de ser un factor de segregación y se convierta en un activo valioso para la construcción colectiva del saber. Al integrar saberes previos y contenidos de origen en los planes locales, se ejecuta una transición académica menos disruptiva que valida la identidad del alumno. Esta técnica de enseñanza situada ancla los nuevos conceptos en estructuras de conocimiento ya dominadas, posicionando al estudiante como un portador de saber legítimo dentro de la jerarquía simbólica del aula.

Asimismo, el empleo de metodologías fortalece la cohesión grupal y la responsabilidad compartida. Al otorgar funciones indispensables para el éxito del equipo, se induce en el estudiante un sentido de utilidad y pertenencia inmediata, diluyendo las barreras del aislamiento a través de la interacción necesaria con sus pares. Se construye así una comunidad de aprendizaje donde el aporte individual es vital para el tejido vincular y la confianza mutua.

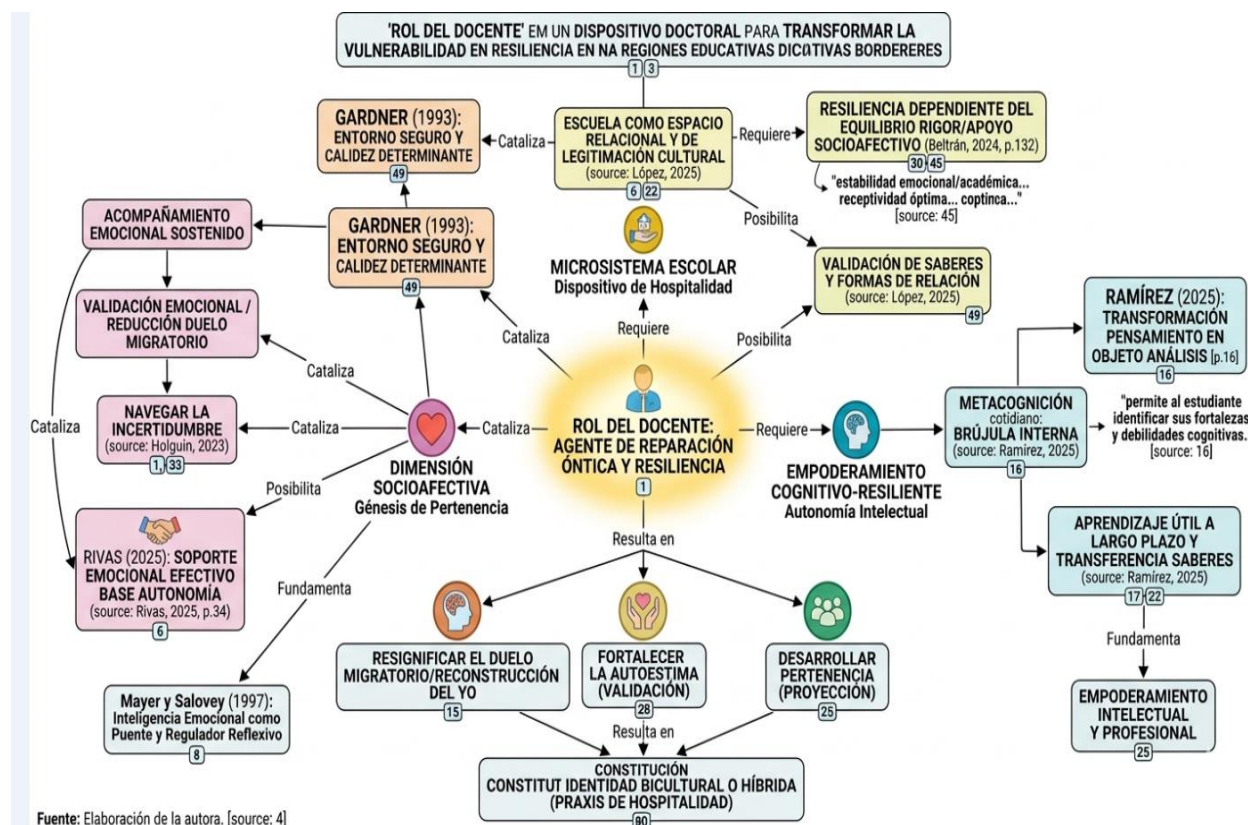
Las adaptaciones curriculares deben proyectarse como espacios de intercambio donde las tradiciones del "país vecino" se transformen en objetos de valoración y estudio. Esta visión no solo dota al currículo de una perspectiva global, sino que fomenta una ética de la alteridad y el respeto por la diversidad. Complementariamente, los sistemas de incentivos positivos ante logros progresivos actúan como un paliativo frente a la desvalorización interna, sustituyendo la incertidumbre por una percepción de autoeficacia motivacional.

En última instancia, la comunicación humana basada en el diálogo constante y el trato afectivo, es lo que humaniza el entorno escolar y permite la detección precoz de necesidades emocionales. La convivencia escolar se fortalece cuando la pluralidad es reconocida como una riqueza; para ello, es imperativo que el docente diseñe adaptaciones que garanticen que ningún estudiante sea excluido por barreras pedagógicas. El aula se redefine como un espacio de pertenencia cuando se invita al niño a compartir su cultura, integrando sus tradiciones en el currículo cotidiano.

Para asegurar la sostenibilidad de este proceso, la motivación debe articular el compromiso del educando. Al respecto, Soler (2024) afirma que: “la creación de incentivos simbólicos y el reconocimiento de la identidad cultural actúan como detonantes de la curiosidad intelectual en entornos diversos” (p. 158). En consecuencia, el éxito educativo no reside solo en la transmisión de datos, sino en la validación del ser; cuando el origen del estudiante es respetado y su papel es activo, su disposición intelectual se potencia, preparando ciudadanos capaces de habitar una sociedad globalizada y respetuosa de la diferencia.

Figura 27

Red semántica del Código Rol del docente de la Subcategoría La escuela en la identidad del migrante



Fuente: Elaboración de la autora. [source: 4]

Fuente: elaboración de la autora

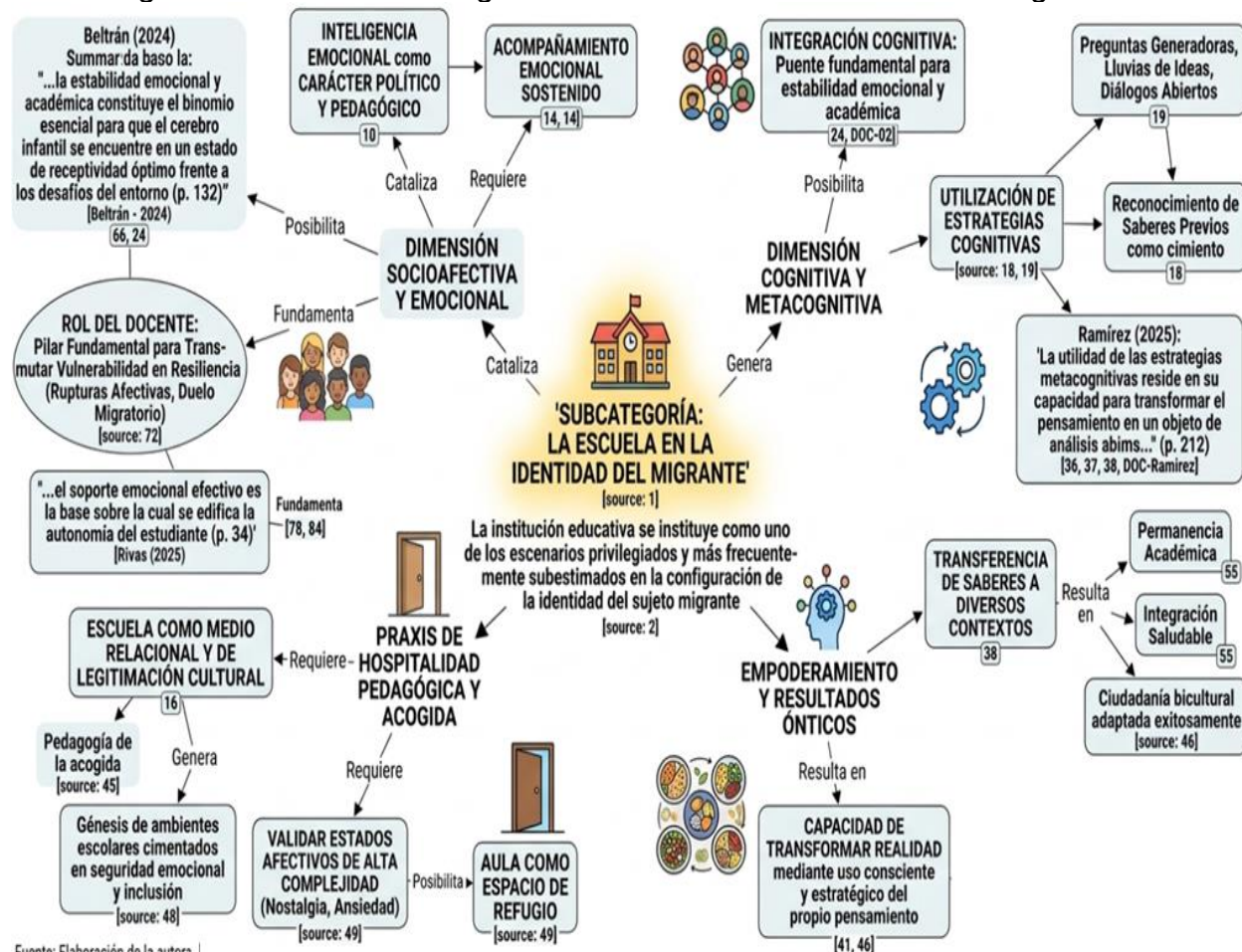
Marco sinóptico de la subcategoría

La institución educativa trasciende su función instruccional para erigirse como un escenario de legitimación cultural y reparación óptica. En este espacio, el estudiante migrante no solo adquiere datos, sino que negocia su identidad frente a una alteridad que, a menudo, subvalora su capital simbólico. Para mitigar el riesgo de fractura identitaria, la escuela debe operar como un dispositivo de hospitalidad pedagógica, donde el acompañamiento emocional sostenido y la validación de saberes previos actúen como el binomio esencial para la receptividad cognitiva. Así, la educación se transmuta en un campo de reconocimiento genuino que permite al educando habitar la diferencia sin fragmentarse.

Consecuentemente, la consolidación de una identidad intercultural sólida requiere que las estrategias pedagógicas funcionen como puentes entre el desarraigo y la pertenencia. Al integrar tradiciones y léxicos de origen en el currículo cotidiano, se valida al estudiante como un interlocutor legítimo, fortaleciendo su autoestima y resignificando el duelo migratorio como un punto de partida para el empoderamiento. Este enfoque no solo garantiza la permanencia académica, sino que instituye una resiliencia agencial. En última instancia, la escuela cumple su propósito noble al formar ciudadanos biculturales capaces de autogestionar su crecimiento profesional con una autonomía intelectual cimentada en el respeto por la diversidad.

Figura 28

Red hologramática de la subcategoría: La escuela en la identidad del migrante



Fuente: Elaboración de la autora.

Fuente: elaboración de la autora

Subcategoría Gobernanza ante la migración

La gobernanza educativa frente a la migración no es, en su esencia, un asunto administrativo. Es, antes que nada, una decisión política sobre quién merece ser reconocido como sujeto de derecho y bajo qué condiciones. Cuando un Estado diseña o descuida los marcos normativos que regulan la presencia de estudiantes migrantes en el sistema escolar, no está simplemente organizando la distribución de recursos está definiendo los límites de lo posible para esos sujetos, trazando las fronteras entre la inclusión y la exclusión, entre el reconocimiento y la invisibilización. En este sentido, la gobernanza no es el telón de fondo del proceso educativo; es uno de sus determinantes

más poderosos, precisamente porque opera desde arriba, con una autoridad que se presenta como técnica y neutral, pero que está profundamente atravesada por relaciones de poder y por concepciones muchas veces no declaradas sobre qué significa la diferencia cultural en el espacio escolar.

Al respecto, las políticas educativas no son instrumentos neutrales de gestión, sino textos políticos que construyen realidades definen categorías, distribuyen legitimidades y producen efectos concretos sobre los sujetos a quienes se dirigen (Ball, 2012). Analizar las políticas educativas orientadas a la población migrante implica, entonces, examinar no solo lo que dicen, sino lo que hacen qué imagen del estudiante migrante construyen, qué tipo de respuesta institucional diseñan y qué concepciones de diversidad o de homogeneidad subyacen en sus decisiones. Los sistemas educativos deben garantizar no solo el acceso, sino la equidad y la calidad en la atención a estos estudiantes, reconociendo sus trayectorias y necesidades específicas. Sin embargo, la distancia entre ese mandato y las condiciones reales que muchos sistemas ofrecen revela hasta qué punto la gobernanza puede operar como un dispositivo de inclusión formal que encubre procesos sostenidos de exclusión sustantiva (UNESCO, 2019).

La conexión entre esta dimensión normativa y la construcción de la identidad del migrante desde la inteligencia emocional es directa y de considerable profundidad. Un marco institucional que promueve el reconocimiento cultural, el acompañamiento socioemocional y la participación activa del estudiante en la vida escolar no solo mejora indicadores de rendimiento o permanencia genera las condiciones para que ese estudiante pueda gestionar el estrés aculturativo, fortalecer su autoestima y construir una identidad integrada que articule su herencia cultural con los nuevos referentes del entorno receptor. Por el contrario, políticas restrictivas, fragmentadas o diseñadas desde una lógica asimilacionista intensifican las experiencias de exclusión, comprometen la regulación emocional del sujeto y producen formas de fragmentación identitaria que ninguna intervención pedagógica individual puede compensar. La identidad del migrante, en este sentido, no se construye solo en el aula se construye también y de manera

determinante en el tipo de mundo institucional que la gobernanza hace posible o imposible.

La categoría Políticas Educativas trasciende la dimensión normativa para erigirse como un dispositivo estratégico-institucional de carácter ético, cuya funcionalidad radica en la gestión de la vulnerabilidad y la pluralidad en el ecosistema escolar. Estas directrices no constituyen meros protocolos burocráticos; representan el marco operativo-axiológico que armoniza la arquitectura pedagógica con la realidad ontológica del estudiante migrante. Al asumir un compromiso sistémico, la institución instituye redes de protección y seguimiento que garantizan una transicionalidad fluida, mitigando el impacto disruptivo del desarraigo y promoviendo una cultura de paz cimentada en la equidad social.

La eficacia de la **política educativa** se decodifica a través de su capacidad para transmutar la estructura organizacional en un soporte dinámico y resiliente ante las crisis migratorias contemporáneas. La sinergia dialógica entre los departamentos de orientación, el núcleo familiar y el cuerpo directivo configura un ecosistema de protección que blinda la trayectoria académica del sujeto. Al respecto, “la planificación institucional es el cimiento de una escuela que reconoce la alteridad como su mayor activo pedagógico” (López, 2025, p. 58). El éxito educativo, por tanto, no es un fenómeno contingente, sino el resultado de una visión estratégica que prioriza la dignidad ontológica, transformando a la institución en un nodo de transformación social y garante de derechos fundamentales frente a las adversidades globales. Oportuno revisar las opiniones de los informantes clave al respecto:

Tabla 23

Referente de los actores sociales en relación al código Políticas educativas

| Informante clave | Aporte |
|------------------|--|
| DOC-01 | No existen estrategias institucionales pensadas en la inserción de los estudiantes migrantes. |
| DOC-02 | En Colnubelén siempre se busca que el estudiante sea parte del colegio, esto se ve reflejado desde los procesos administrativos como la matricula donde se les da flexibilidad para los requisitos, también con protocolos de bienvenida |

| | |
|--------------|--|
| | donde ellos conozcan su institución, desde el aula con adaptaciones curriculares que integren valores y saberes previos del migrante. |
| DOC-03 | La institución cuenta con una estrategia de inducción a estudiantes nuevos, sin distinción de que el estudiante sea migrante o connacional. |
| López, 2025 | la planificación institucional es el cimiento de una escuela que reconoce la alteridad como su mayor activo pedagógico |
| Méndez, 2026 | El fenómeno del rechazo en contextos migratorios suele camuflarse bajo formas de exclusión sutil que impiden que el niño desarrolle un sentido de pertenencia real hacia la institución, debido a que la falta de vínculos significativos con sus pares locales genera una herida emocional que dificulta no solo su aprendizaje académico |

Fuente: elaboración de la autora

El análisis de la praxis administrativa revela una oscilación dialéctica entre la estandarización procesal y la creación de rutas críticas de acogida. Aunque se percibe, en ciertos nichos, una carencia de lineamientos exclusivos para la población en movilidad, prevalece una cultura de apertura institucional que favorece la inclusión desde el contacto liminal. Esta flexibilidad administrativa permite que el derecho a la educación se imponga sobre las barreras burocráticas inherentes al desplazamiento, promoviendo una inserción equitativa mediante protocolos de bienvenida que evitan la estigmatización y fomentan la igualdad de condiciones desde el ingreso inicial.

En la dimensión pedagógica, el aula emerge como el escenario donde se materializan las adaptaciones curriculares situadas, diseñadas para validar la identidad del educando. Estas estrategias trascienden la instrucción técnica para integrar los saberes previos y capitales culturales de origen, enriqueciendo el horizonte epistémico de la comunidad educativa. Al reconocer la experiencia migratoria como un activo de aprendizaje, el currículo se torna dinámico y humano, fortaleciendo la empatía y la estabilidad emocional como mecanismos para prevenir la deserción escolar.

En el entorno escolar, se observa que la integración del estudiante no es un proceso automático, puesto que la transición entre el rechazo inicial y la plena vinculación en círculos sociales depende de la apertura del grupo receptor y de la mediación del docente, de modo que cuando no hay vinculación afectiva el alumno tiende a retraerse y a percibir el espacio educativo como un territorio hostil que invalida su identidad de

origen, resultando en una fragmentación del tejido grupal que solo se supera mediante estrategias de sensibilización que transformen la indiferencia en una curiosidad empática, por consiguiente, Méndez (2026):

El fenómeno del rechazo en contextos migratorios suele camuflarse bajo formas de exclusión sutil que impiden que el niño desarrolle un sentido de pertenencia real hacia la institución, debido a que la falta de vínculos significativos con sus pares locales genera una herida emocional que dificulta no solo su aprendizaje académico. (p. 102).

En síntesis, la integración escolar no es un proceso automático, sino una construcción mediada por el vínculo afectivo y la apertura del grupo receptor. La ausencia de una vinculación emocional sólida puede derivar en un repliegue identitario, donde el estudiante percibe la escuela como un territorio hostil. El fenómeno de la exclusión sutil genera heridas emocionales que trascienden lo académico, obstaculizando el sentido de pertenencia real. Superar el estigma migratorio exige un compromiso que transite de la simple tolerancia hacia una aceptación genuina y fraterna. La labor docente debe centrarse en la construcción de puentes comunicativos que neutralicen prejuicios, permitiendo que la pluralidad sea celebrada como el pilar de la estabilidad social y el desarrollo humano en contextos de frontera.

Figura 29

Red semántica del Código Políticas educativas de la Subcategoría Gobernanza ante la migración



Fuente: elaboración de la autora

Comprensión Fenoménica del Estudio

Sería interesante partir desde la ingenuidad e ir *in crescendo* gnoseológica, lógica y éticamente sobre la realidad que han vivido y viven aún muchos otros, quienes han abandonado el territorio venezolano por la conquista de una “calidad de vida” para sí y fundamentalmente para sus hijos. Una decisión que ha sido tomada, en consulta y reflexionada, en otros episodios de manera intempestiva; pero donde los hijos menores de edad sólo les han correspondido obedecer y salir junto a sus padres a la aventura, en buen sentido del término, por alcanzar bienestar familiar. La migración, en los términos en que muchos seres humanos lo hacen, no resulta efectiva, fácil o expedita para

muchos; son diversas las experiencias contadas que se resumen sus historias, familias, creencias, rutinas, trabajos, profesiones, son un ayer y la vida presente un nuevo capítulo qué contar.

Desde la perspectiva sistemática, especulativa y científica, la etnografía es la mejor ruta del enfoque cualitativo para el nutrir de noticias y sistematizar un estudio de esta categoría conceptual desde sus círculos de convivencia, culturas, dialectos y modismos de una sociedad tan pluricultural como Venezuela; posiblemente para otros la Historia de Vida hubiere sido fenomenal pues permite conocer desde una vivencia en particular, de principio a fin lo que ha significado tomar la decisión, migrar y enfrentar desafíos diarios para su desenvolvimiento personal, profesional, laboral y social; pero en sí, la investigadora prefirió desde su entorno de funcionalidad y profesionalismo, emprender el viaje indagatorio sobre una realidad que se observa en la dinámica ordinaria desde el amanecer hasta el ocaso, que se comparte en una institución a diario, pero que no se ha auscultado del todo sino hasta ahora.

Qué más, que a través de la fenomenología, incursionar en un estudio tan necesario, tan complejo, donde por razones políticas una u otra Nación, colombianos en otras épocas decidieron por el desplazamiento a territorio venezolano y en estos instantes, venezolanos se volcán a Colombia, algunos bien adentro, otros se ubican en zona fronteriza, pero igualmente son migrantes que han dejado una razón histórica que pesa como una cruz en sus existencias, Se ha podido observar en los chicos cuando narran con pesar su ayer en su casa, con su abuela, sus amigos, otros; y así como resulta en estos pequeños escolares, qué no acontecerá en las vidas de todas las edades de aquellos que siendo trabajador o profesional, está en otra Patria haciendo algo que no es cotejable con su profesión o con lo que de rutina trabajaba en Venezuela. Cada experiencia, cada vivencia, cada emoción; cada saber, cada entidad, cada creencia, cada cultura, cuentan y suman para un estudio con demasiada trascendencia y donde lo educativo no es suficiente para el abordaje en la construcción de identidades desde la perspectiva de la inteligencia emocional.

En este sentido, resulta interesante comprender el fenómeno estudiado ya que la dinámica migratoria entre Colombia y Venezuela, específicamente en la zona fronteriza con Cúcuta, es un contexto que puede inferir diversas cosidades desde la mera percepción de lo que acontece. Pero en este caso, comprender las existencias desde cómo el sistema educativo colombiano está respondiendo a este desafío político *ad intra* Colombia ante una demanda poblacional interesante que hace vida en la Nación, más aun cuando la tesis de la inclusión es un fenómeno que cobra vida legal, política y pragmática.

De tal manera, que este estudio se comprenderá desde los fundamentos filosóficos de rigor investigativo, es decir, desde la perspectiva epistemológica, ontológica, axiológica, metodológica y teleológica. Pero antes de corporeizar estas visiones teóricas es importante destacar que coexisten brechas entre política y la praxis administrativa en el contexto educativo, es decir, desde una dignidad ontológica la práctica administrativa presenta una dualidad de compleja comprensión existencial, ya que por un lado se busca la estandarización y la acogida desde la óptica inclusiva; pero por otra parte, hay informes, hay falta de estrategias institucionales para la atención expedita a estudiantes en condición de migración. Este es un punto clave, que emerge en la reflexión fenoménica del estudio.

Por otra parte, un pilar fundamental como la dimensión pedagógica. Se resalta la importancia de las *adaptaciones curriculares situadas*, el reconocimiento de los saberes previos y del capital cultural que reside en muchos escolares en condición de migración, sólo se enfoca la mirada en la situación como un todo y no en la profundidad desde lo individual. De ahí el problema de la identidad del educando, su validación autónoma quien no se considera; quedando a merced de la posición heterónoma, pues el otro (directivo, docente, compañeros, comunidad, hasta la familia) sólo le identifica como el venezolano, más no se delimita el sujeto en profundidad. En suma, este estudio deja un saldo deudor, ya que da paso a explorar otras realidades desde el docente en cuanto a

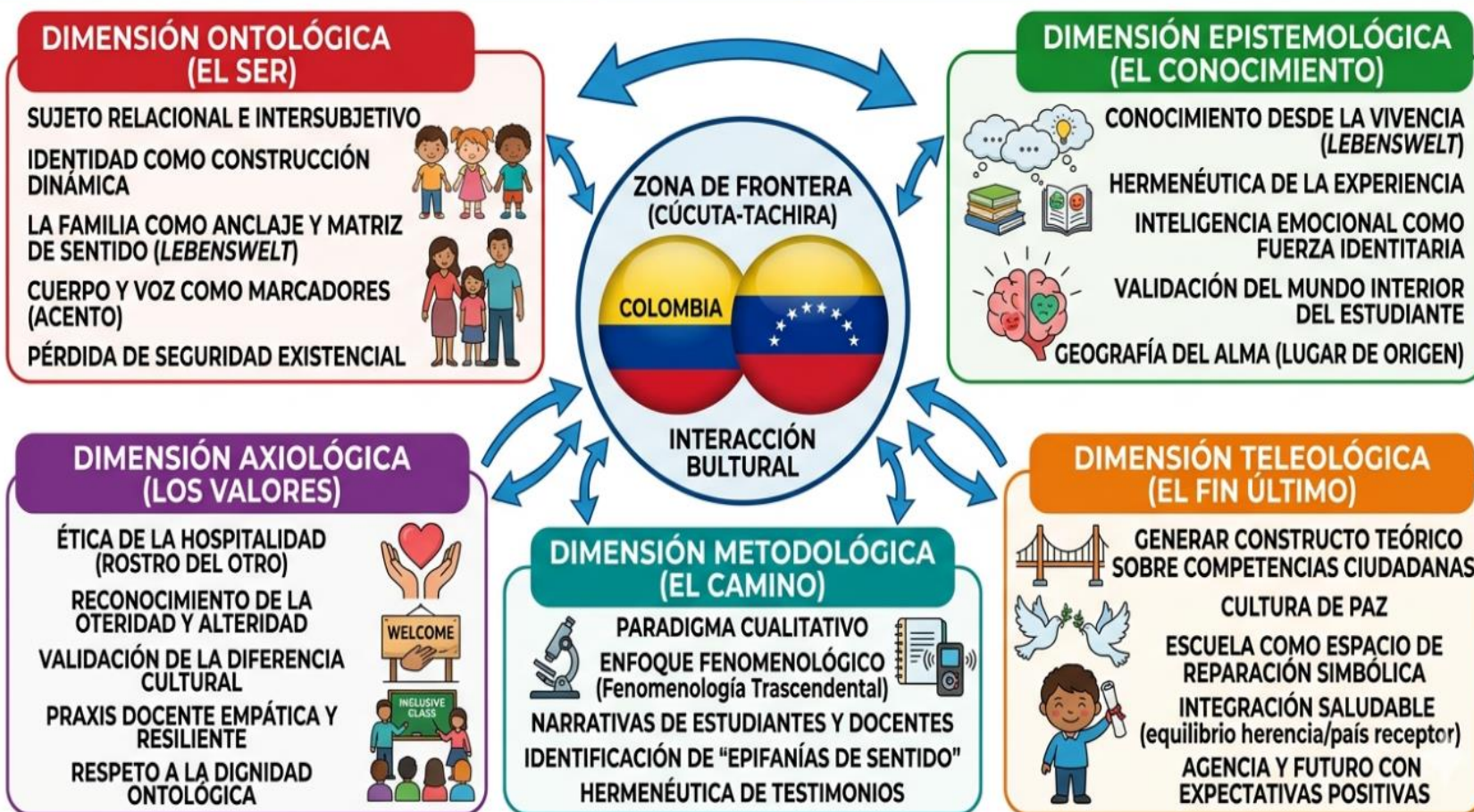
la implementación de técnicas que impacten positivamente en el rendimiento académico y la autoestima de los estudiantes migrantes.

Aún en contexto educativo, el estudio topa con la necesidad de una sinergia institucional, *sinergia dialógica* entre departamentos de orientación, familias y directivos. Este *ecosistema de protección*, es vital para la resiliencia institucional. Un análisis institucional podría evaluar cuáles son los obstáculos y facilitadores para lograr esta sinergia en escuelas de la zona de Cúcuta. Y así mismo, el rol que desde la escuela se puede desempeñar a través de la planificación institucional, reconociendo la alteridad como un activo mayor en lo pedagógico. Ciertamente esto acarrea una metamorfosis paradigmática en el entendido cómo puede el sistema educativo pasar de ver la migración como un problema a verla como una oportunidad de enriquecimiento pedagógico-social. Estas son temáticas o nodos que emergen de la reflexión del estudio, que pasan a ser compromiso intelectual/académico del presente estudio.

Figura 30

Comprensión fenoménica del estudio desde lo Pentadimensional

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA FRONTERA (CÚCUTA-TACHIRA): UN ENFOQUE PENTADIMENSIONAL



Fuente: elaboración de la autora

SECCIÓN V

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES EN LA FRONTERA COLOMBO VENEZOLANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Teorización

Para abordar la realidad que se vive en las zonas limítrofes, resulta fundamental comprender que el desplazamiento humano no solo implica un cambio de coordenadas geográficas, sino una profunda reconfiguración de la subjetividad en quienes cruzan la frontera. En este escenario, la construcción de identidades de los estudiantes migrantes en la zona colombo-venezolana se manifiesta como un proceso dinámico y, en ocasiones, fragmentado, donde la escuela se convierte en el epicentro de nuevos significados, por lo tanto, el análisis desde la perspectiva de la inteligencia emocional permite visibilizar aquellas capas de la experiencia migratoria que suelen quedar ocultas bajo las cifras estadísticas, otorgando un rostro humano a la transición académica y personal que enfrentan los niños y jóvenes en las aulas de clase.

Bajo este panorama, la gestión de los sentimientos juega un rol protagónico al permitir que el estudiante procese el duelo por el territorio abandonado y se abra a las posibilidades de integración en su nuevo entorno educativo, no se trata simplemente de un proceso de adaptación escolar, sino de una lucha interna por armonizar el sentido de pertenencia con la necesidad de ser aceptado en una sociedad que, aunque hermana, presenta matices culturales y sociales diferenciados, en consecuencia, el reconocimiento de las propias emociones se constituye en una herramienta de resiliencia que ayuda al

menor a navegar entre la nostalgia y la esperanza, evitando que el desarraigo se transforme en una barrera infranqueable para su desarrollo integral y su éxito profesional.

Aunado a lo anterior, es necesario resaltar que la frontera no es solo una línea divisoria, sino un espacio vivo de interacción donde las identidades se hibridan constantemente bajo la influencia de factores externos y presiones institucionales, en este contexto, el papel del docente trasciende la instrucción académica tradicional para convertirse en un mediador de afectos, capaz de interpretar los silencios y las expresiones de una población que carga con el peso de la movilidad forzada, de este modo, la práctica pedagógica debe ser rediseñada para ofrecer un refugio seguro donde la inteligencia emocional sea el eje transversal, permitiendo que el aula sea un lugar de encuentro y no de exclusión para aquellos que buscan reconstruir su proyecto de vida.

Siguiendo este orden de ideas, la capacidad de empatía por parte de la comunidad receptora es el motor que impulsa una verdadera inclusión, puesto que, sin una validación emocional del "otro", la integración se queda en un plano meramente administrativo, sin embargo, el fenómeno migratorio en la frontera colombo venezolana exige una mirada crítica que cuestione los prejuicios y promueva una cultura de la solidaridad basada en el respeto por la diversidad de historias que convergen en el salón, por ello, fortalecer la autoconciencia en los estudiantes migrantes les otorga la seguridad necesaria para defender su origen mientras abrazan su presente, mitigando los efectos negativos de la discriminación y fomentando una convivencia basada en la dignidad humana.

Por otra parte, la inestabilidad que caracteriza a las zonas de tránsito suele generar niveles elevados de estrés y ansiedad que impactan directamente en el rendimiento cognitivo y la disposición para el aprendizaje, la inteligencia emocional, vista como una competencia esencial, brinda a los jóvenes las facultades requeridas para autorregular sus respuestas ante la incertidumbre y el cambio constante de rutinas, en este sentido, el currículo no puede ser ajeno a las realidades de vulnerabilidad que atraviesan los hogares migrantes, lo cual implica que la escuela debe ser un soporte

psicosocial que valide las emociones de miedo o frustración, transformándolas en motores de superación personal y colectiva dentro de la región.

Asimismo, la construcción de la identidad en estas condiciones se ve influenciada por la narrativa que la sociedad construye sobre el migrante, lo que puede derivar en sentimientos de inferioridad si no existe un acompañamiento adecuado, es aquí donde la educación emocional interviene para reconstruir el autoconcepto del estudiante, recordándole que su historia de vida es una fuente de fortaleza y no un estigma que deba ocultar para encajar, por consiguiente, el empoderamiento afectivo se traduce en una mayor participación social y en la formación de ciudadanos capaces de liderar procesos de cambio en sus comunidades, demostrando que la migración, a pesar de sus retos, enriquece el tejido cultural de las naciones involucradas.

En relación con el entorno familiar, este actúa como el primer sistema de soporte emocional, aunque a menudo se encuentra debilitado por las mismas presiones económicas y legales de la frontera, asimismo, el vínculo entre la escuela y el hogar debe ser estrecho y colaborativo para garantizar que el estudiante reciba mensajes coherentes de valoración y apoyo en ambos espacios de socialización, por tanto, las estrategias de intervención deben incluir a los padres y acudientes, proporcionándoles pautas para el manejo emocional que faciliten la comunicación con sus hijos y refuercen la seguridad necesaria para enfrentar los desafíos de un sistema educativo que, en ocasiones, les resulta ajeno y complejo.

Por ende, es necesario, entender la identidad del estudiante migrante desde la inteligencia emocional invita a una reflexión profunda sobre la ética del cuidado en las instituciones de la frontera, lo cual, se requiere un compromiso institucional que vaya más allá del discurso y se traduzca en políticas claras de protección a la salud mental y fomento de la paz, al priorizar el bienestar afectivo, se siembran las bases de una sociedad más justa donde el origen geográfico no determine el límite de los sueños, sino que sea el punto de partida para una identidad multicultural, sólida y capaz de trascender las fronteras físicas para habitar en la libertad de los propios sentimientos.

Identidades Estudiantiles en la Dinámica Fronteriza: hibridación cultural

La configuración de la identidad derivada de la migración en territorios de frontera se establece como un fenómeno de redefinición personal que trasciende el simple cruce de límites geográficos. En estos entornos, el estudiante se enfrenta a la necesidad de reconstruir su sentido de pertenencia mientras lidia con el choque cultural y la fragmentación de sus referentes cotidianos. Asimismo, esta dinámica exige que el sujeto desarrolle una capacidad de negociación interna para integrar las vivencias de su país de origen con las nuevas realidades que le impone el contexto receptor. Dicho esto, es posible afirmar que la identidad del migrante no es una pérdida, sino una expansión del ser que se nutre de la dualidad.

Por otra parte, la inteligencia emocional se erige como el fundamento esencial que permite al joven procesar el impacto psicológico del desplazamiento y la incertidumbre. El reconocimiento de las emociones propias se convierte en una herramienta de protección que evita que el sentimiento de desarraigo paralice el desarrollo académico del educando. De igual forma, el fortalecimiento de la autoconciencia facilita que el estudiante transforme la nostalgia en un motor de superación, permitiéndole habitar el presente con mayor seguridad. Sin embargo, este proceso de fortalecimiento interno requiere de un acompañamiento pedagógico que valide la historia de vida del alumno de manera genuina.

Dentro de este orden de ideas, la construcción de la identidad en la frontera no ocurre de forma aislada, sino que depende de la calidad de las interacciones sociales en el aula. Las habilidades sociales y la empatía actúan como los hilos conductores que permiten al migrante establecer vínculos significativos en su nueva comunidad, reduciendo el riesgo de aislamiento. Además, el entorno escolar debe funcionar como un laboratorio de inteligencia emocional donde se promueva el respeto por la diferencia y se combatan los estigmas asociados a la nacionalidad. Dicho esto, la escuela se

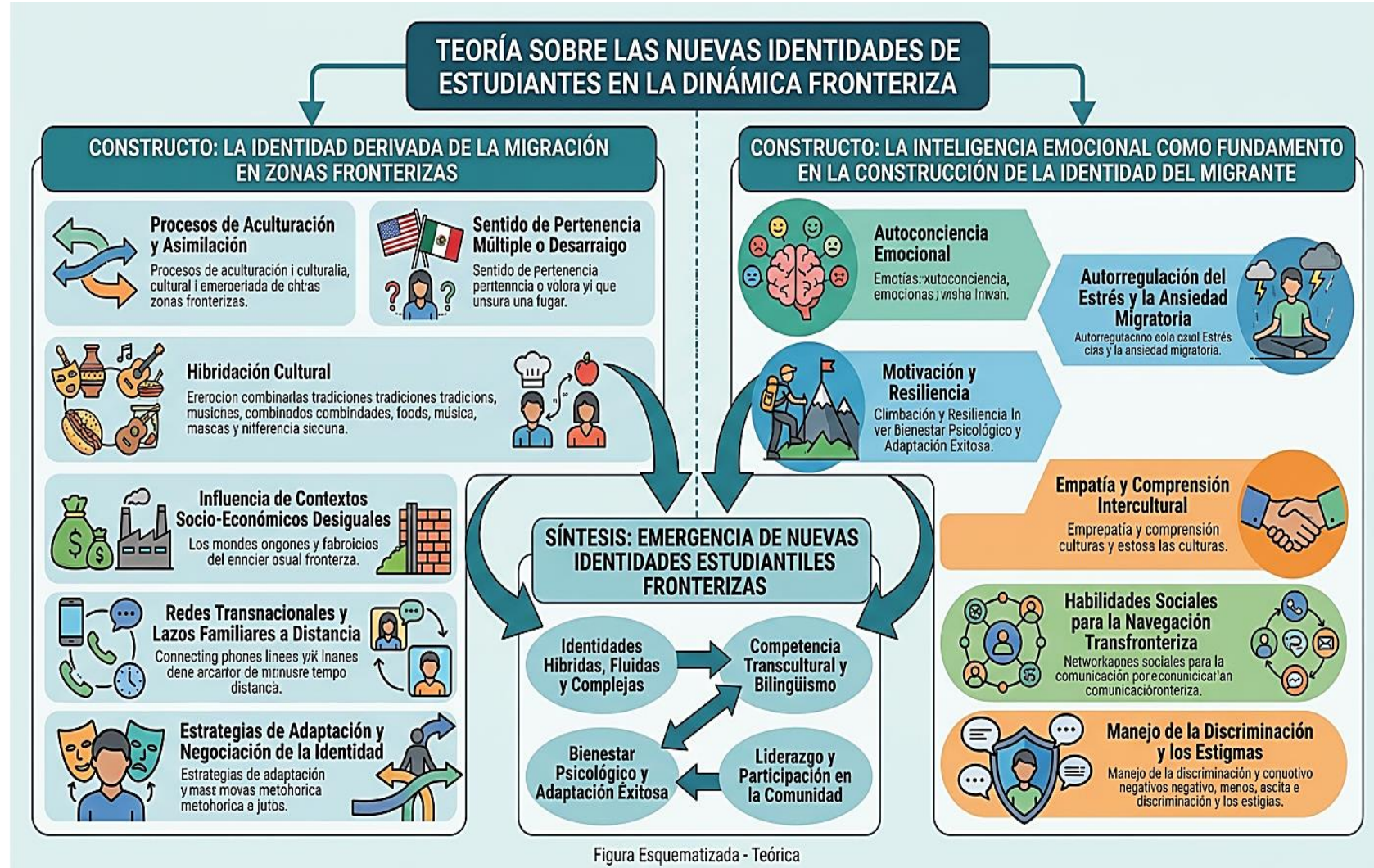
transforma en el espacio donde la identidad del migrante se legitima y cobra un nuevo sentido de propósito.

Sin embargo, es necesario advertir que la convergencia entre la gestión afectiva y la identidad solo es efectiva si el sistema educativo entiende la migración como una riqueza multicultural. El fundamento emocional proporciona la base necesaria para que el estudiante pueda proyectarse profesionalmente a pesar de las barreras administrativas o sociales que pueda encontrar en su camino. Por otra parte, la consolidación de este constructo identitario permite que el joven se reconozca como un ciudadano global, capaz de aportar una visión diversa y enriquecida al tejido social de la nación que lo recibe. De igual forma, la autorregulación emocional previene que las tensiones de la frontera afecten negativamente su autoconcepto.

Además, la sistematización de estas categorías permite concluir que la armonía entre la inteligencia emocional y la identidad es lo que garantiza una inclusión educativa real y sostenible. La capacidad de integrar los recuerdos con las aspiraciones actuales define la solidez con la que el estudiante migrante enfrentará los desafíos de su nueva vida. Asimismo, se interpreta que este proceso de reconstrucción es un acto de afirmación personal que dignifica la trayectoria del individuo sobre cualquier línea divisoria. Dicho esto, la identidad en la frontera termina siendo un testimonio de la capacidad humana para reinventarse y florecer en medio del cambio constante.

Figura 31

Nuevas identidades de estudiantes en la dinámica fronteriza



Fuente: elaboración de la autora

La sistematización de los hallazgos permite comprender que la emergencia de nuevas identidades estudiantiles en la frontera es el resultado de un equilibrio dinámico entre los procesos de aculturación y la hibridación cultural. Por otra parte, factores como las redes transnacionales y la influencia de contextos socioeconómicos desiguales obligan al estudiante a desarrollar estrategias de negociación de su identidad para evitar el desarraigo absoluto. Sin embargo, este proceso de adaptación solo alcanza una síntesis exitosa cuando se integran competencias transculturales que permiten al joven navegar entre dos realidades distintas con fluidez.

Dicho esto, la inteligencia emocional se consolida como el soporte fundamental para la construcción de la identidad del migrante al facilitar el manejo de la discriminación y los estigmas sociales. La autoconciencia y la autorregulación del estrés migratorio son herramientas que transforman la vulnerabilidad en una motivación orientada hacia el bienestar psicológico y el liderazgo comunitario. Asimismo, el desarrollo de habilidades sociales para la navegación transfronteriza y la empatía intercultural garantizan que el estudiante no solo sobreviva al cambio, sino que participe activamente en su nuevo entorno con una identidad fortalecida y compleja.

Identidad derivada de la migración en zonas fronterizas

La configuración de la identidad en las regiones de tránsito permanente no puede entenderse como un estado estático o inamovible, sino como un constructo dinámico que se redefine bajo la influencia de la movilidad humana y el intercambio cultural constante, en las zonas fronterizas, el individuo migrante se ve forzado a despojarse de certezas previas para dar paso a una subjetividad híbrida, donde las costumbres del país de origen colisionan y se amalgaman con las dinámicas de la sociedad receptora, por tanto, este proceso de reconstrucción personal implica una negociación interna que busca el equilibrio entre la nostalgia del pasado y las exigencias de un presente que demanda integración.

Este fenómeno de autodefinición se ve profundamente marcado por las tensiones sociales y las políticas de acogida que imperan en el borde geográfico, lo cual condiciona la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y de su rol en la comunidad. La identidad derivada de la migración se nutre de la resiliencia y de la capacidad de adaptación ante la incertidumbre, puesto que, el migrante debe aprender a navegar en un espacio de entre lugar que no pertenece totalmente a ninguna de las dos naciones, de este modo, el sentimiento de pertenencia se traslada desde la tierra hacia las experiencias compartidas y los vínculos afectivos que se logran consolidar en medio de la transición.

Por ende, la consolidación de la identidad en la frontera requiere de un enfoque que valore la diversidad como una riqueza y no como una amenaza a la cohesión nacional, el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los entornos educativos y sociales de estas zonas es clave para que la migración se convierta en una oportunidad de crecimiento, ya que, una identidad sólida y reconocida permite al individuo proyectarse hacia el futuro con dignidad, en consecuencia, el estudio de estos procesos subjetivos resulta esencial para diseñar estrategias de acompañamiento que promuevan una convivencia armónica y el respeto por los derechos humanos en los territorios de límite.

Figura 32

Identidad derivada de la migración en zonas fronterizas



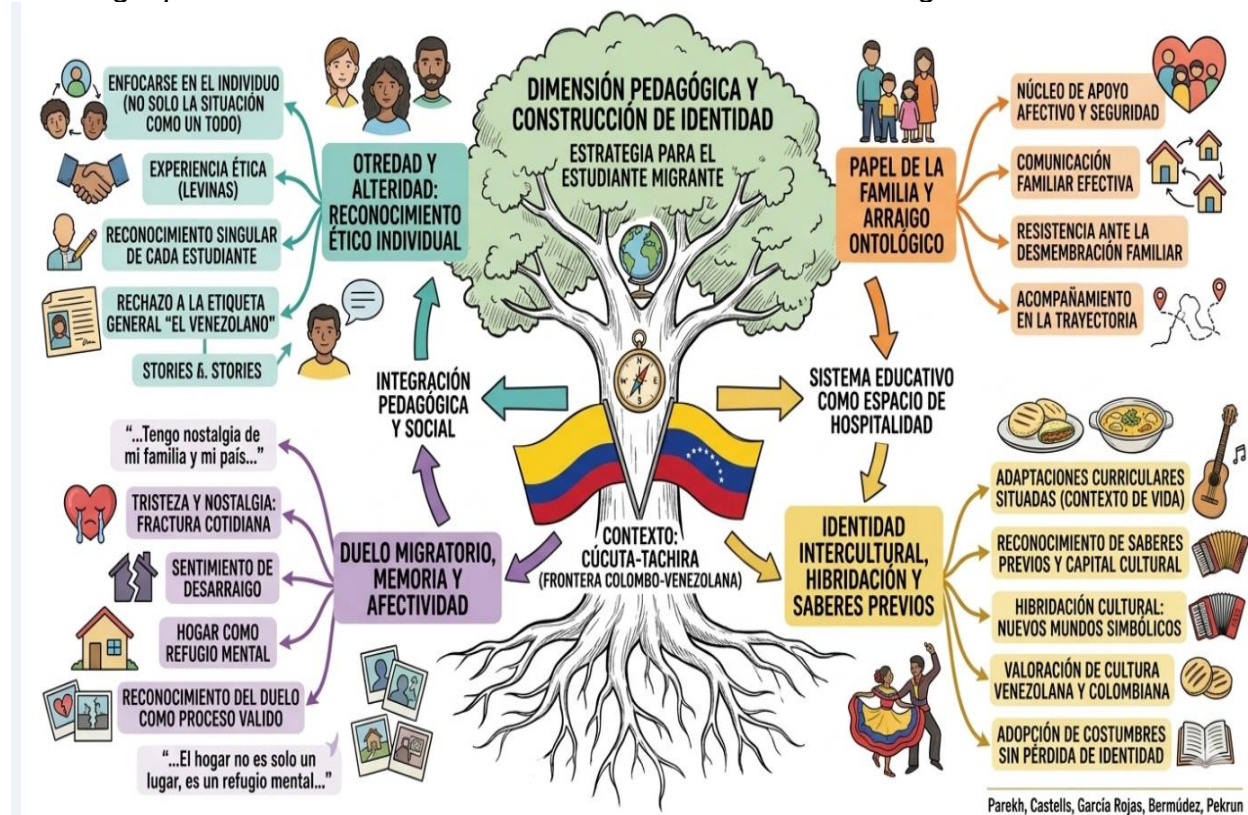
Fuente: elaboración de la autora

La transición identitaria en contextos de movilidad humana se proyecta como un desplazamiento que trasciende lo puramente físico para situarse en el plano de la reconstrucción subjetiva, sin embargo, el individuo en situación de migración no solo traslada sus pertenencias materiales, sino que despliega un equipaje emocional que se manifiesta en un sendero de experiencias acumuladas y memorias latentes. Este trayecto, marcado por la incertidumbre y la alteración del paisaje cotidiano, representa la etapa donde las certezas del origen entran en una dialéctica necesaria con las demandas de un nuevo entorno, sugiriendo que el cruce de la frontera funciona como el umbral simbólico hacia una metamorfosis de la propia esencia personal.

Por ende, el proceso de adaptación se visualiza como una estructura vital y orgánica que florece tras superar las barreras impuestas por la delimitación territorial, funcionando como una metáfora de la vida que se expande a partir del intercambio cultural, además, esta ramificación de la existencia no solo sostiene las raíces de la historia previa, sino que se nutre de los encuentros presentes, permitiendo que la identidad se transforme en un sistema diverso y resiliente, por lo tanto, al integrar símbolos de distintas naciones y expresiones del saber, se manifiesta que la subjetividad del migrante no se diluye en el camino, sino que adquiere una nueva dimensión que convierte el desarraigo en una estructura sólida de conocimiento y adaptabilidad ante la adversidad, por lo que la escuela ha de consolidar estrategias pedagógicas que coadyuven a la construcción de la identidad.

Figura 33

Estrategia para la construcción de la identidad del estudiante migrante



Fuente: elaboración de la autora

Desde la óptica de la gestión afectiva, la superación de los conflictos internos actúa como el motor que facilita el paso de la nostalgia hacia una esperanza activa y constructiva, el fortalecimiento interno, derivado de la capacidad de reconocer y canalizar las emociones de pérdida, se constituye en la base fundamental para edificar una estabilidad renovada en el país receptor. De esta manera, el sujeto no solo habita un espacio geográfico diferente, sino que aprende a habitarse a sí mismo desde la pluralidad de sus vivencias, encontrando en la mixtura de su origen y su presente una fuente de vigor que le permite avanzar con determinación hacia la consolidación de sus metas académicas y personales.

Por ello, la apertura hacia nuevos horizontes simboliza la posibilidad de un futuro integrado, donde el reconocimiento mutuo y el acompañamiento actúan como facilitadores de la armonía dentro del tejido social. La proyección hacia el porvenir sugiere que la identidad derivada de la migración es, en última instancia, un proyecto de vida que aporta un valor invaluable a la comunidad que lo recibe, siempre que existan condiciones de dignidad. Por consiguiente, se interpreta que la plenitud de este constructo identitario depende de la facultad del ser para validar su propia trayectoria y de la disposición del entorno educativo para ofrecer un espacio de encuentro libre de prejuicios, basado estrictamente en la condición humana.

La inteligencia emocional como fundamento en la construcción en la identidad del emigrante

La construcción de la identidad en el contexto de la migración no es un proceso lineal, sino un desafío adaptativo que demanda una gestión interna excepcional. En este escenario, la inteligencia emocional surge como el cimiento sobre el cual el individuo debe reconstruir su autoconcepto ante la pérdida de sus referentes habituales. Al abandonar su tierra, el emigrante enfrenta un duelo migratorio que fragmenta su sentido de pertenencia; por ello, la capacidad de reconocer y regular las propias emociones se vuelve una herramienta de supervivencia psíquica. No se trata solo de resistir el cambio,

sino de procesar la nostalgia y la incertidumbre para evitar que la crisis de identidad derive en un aislamiento paralizante, permitiendo que el sujeto se reconozca valioso en un entorno totalmente ajeno.

El autoconocimiento y la autorregulación permiten que el emigrante navegue entre la cultura de origen y la sociedad receptora sin perder su esencia. Esta dualidad exige una flexibilidad cognitiva que solo es posible cuando existe una base emocional sólida; de lo contrario, el choque cultural puede percibirse como una amenaza directa a la integridad personal. La identidad, entonces, deja de ser un estatuto fijo ligado a un territorio para convertirse en un constructo dinámico y resiliente. Al desarrollar una conciencia clara de sus fortalezas y vulnerabilidades, la persona en movilidad logra integrar nuevos valores y costumbres sin que ello signifique una traición a sus raíces, transformando la experiencia del desarraigo en una oportunidad de crecimiento y expansión del ser.

Por lo tanto, la dimensión social de la inteligencia emocional, específicamente la empatía y las habilidades de relación, facilita la creación de nuevas redes de apoyo que son vitales para la estabilidad a largo plazo. La identidad del emigrante se fortalece cuando logra establecer vínculos significativos en el país de acogida, reduciendo el impacto del rechazo o la discriminación. Al gestionar adecuadamente el estrés que supone la integración, el individuo desarrolla una identidad puente que le permite transitar con seguridad entre distintos mundos. Además, la inteligencia emocional no es un complemento, sino el motor que permite que el emigrante deje de definirse por lo que ha perdido y comience a reconocerse por su capacidad de transformarse y prosperar en la diversidad.

Figura 34

La inteligencia emocional como fundamento en la construcción en la identidad del emigrante



Fuente: elaboración de la autora

La reconstrucción de la identidad en contextos de movilidad depende intrínsecamente de una base psicológica sólida, donde la inteligencia emocional actúa como el núcleo de toda transformación personal. Este proceso comienza con una autoconciencia profunda, capaz de procesar la dualidad entre la nostalgia por el origen y la expectativa por lo nuevo. Al reconocer las emociones durante la transición, el individuo no solo sobrevive al cambio, sino que aprende a maniobrar el estrés y los desafíos mediante una autorregulación consciente. Esta capacidad de mantener la calma en entornos desconocidos permite que la motivación se convierta en una fuerza de persistencia, impulsando al sujeto a alcanzar sus metas personales a pesar de los baches emocionales que puedan surgir en el camino.

Sobre este fundamento emocional se edifica una nueva forma de ser que equilibra el pasado con el presente. La integración cultural no se entiende aquí como una pérdida de esencia, sino como la habilidad de navegar con fluidez entre distintos códigos sociales, integrando nuevos valores sin traicionar las raíces propias. En este sentido, la empatía juega un rol determinante, ya que permite comprender la nueva sociedad y establecer conexiones humanas que facilitan la convivencia. Cuando el individuo logra sintonizar con su entorno receptivo, desarrolla un sentido de pertenencia renovado, vinculándose con nuevas comunidades mientras protege su herencia cultural, lo que dota a su trayectoria de un significado más profundo y resiliente.

La resiliencia, en este contexto, emerge como la capacidad de erigirse con fuerza ante la discriminación o las dificultades estructurales. No se trata simplemente de resistir, sino de transformar la adversidad en un motor de superación que refuerza la autoestima. Al sentirse seguro de sus propias habilidades en un ambiente distinto, el sujeto desarrolla una confianza que proyecta hacia el futuro. Esta seguridad interna es la que permite que la identidad deje de ser una estructura rígida y se convierta en una entidad dinámica y adaptativa, capaz de florecer en cualquier territorio. El éxito de la integración radica, por tanto, en la solidez del mundo interior y en la disposición para redefinirse sin fragmentarse.

Por lo tanto, la inteligencia emocional funciona como el puente definitivo hacia una identidad fuerte que no teme a la diferencia. Al gestionar adecuadamente los afectos y las relaciones, se construye una infraestructura vital que sostiene los proyectos de vida a largo plazo. La madurez emocional permite que el proceso de adaptación sea una experiencia de expansión y no de repliegue, donde cada desafío superado se integra como una nueva fortaleza en el carácter. De esta manera, el individuo en transición deja de ser una víctima de las circunstancias para convertirse en el arquitecto de su propio destino, demostrando que la verdadera estabilidad no reside en el lugar geográfico, sino en la capacidad interna de habitarse a uno mismo con plenitud.

Políticas binacionales: un entramado de expectativas y realidades

En primer lugar, en lo concerniente a las políticas binacionales como entramado de expectativas y realidades en la frontera colombo-venezolana, resulta insuficiente comprenderlas únicamente como dispositivos administrativos orientados a regular la movilidad humana. En ese horizonte, las gestiones recientes del gobierno venezolano particularmente las acciones impulsadas por Delcy Rodríguez y los acuerdos suscritos con organismos como el UNFPA no llegan a la vida de estos estudiantes como noticias abstractas de política exterior. Llegan como preguntas que se hacen en silencio ¿tiene sentido seguir construyendo algo aquí si el retorno se vuelve posible? ¿A dónde pertenezco realmente? Lo que estas iniciativas instalan no es certeza sino ambivalencia un horizonte de retorno que jala hacia el origen mientras la realidad escolar exige integración, permanencia y pertenencia en el lugar de llegada. Esa doble exigencia no se resuelve fácilmente, y el estudiante que la vive no siempre cuenta con los recursos emocionales ni pedagógicos para procesarla.

No obstante, dichas narrativas no se traducen de forma lineal en condiciones materiales de estabilidad. En este sentido, el Banco Mundial (2023) advierte que las políticas migratorias contemporáneas no funcionan como marcos de certeza sino como escenarios de negociación compleja entre los intereses estatales y las trayectorias individuales de quienes migran, produciendo condiciones de decisión atravesadas por la ambigüedad y la inestabilidad (p. 21). Lo que esa caracterización revela, más allá de su dimensión técnica, es que el estudiante migrante no habita un escenario de transición ordenada sino un campo de fuerzas donde las promesas institucionales y las exigencias cotidianas raramente convergen.

Es precisamente en ese intersticio tenso, incierto y pocas veces nombrado por las políticas que lo producen donde ese estudiante construye su experiencia entre lo que se le ofrece como horizonte de retorno y lo que cada mañana, al entrar al aula, le exige en términos de integración, pertenencia y continuidad. Esa distancia entre la promesa y la

vivencia no es un efecto colateral de las políticas es, en muchos sentidos, su condición constitutiva.

Desde esta perspectiva, las políticas pueden ser comprendidas como verdaderos estresores de la identidad, en la medida en que introducen una tensión persistente entre horizontes contradictorios. Los hallazgos de la investigación permiten advertir que dicha tensión no es abstracta, sino profundamente encarnada en la experiencia emocional del estudiante. La nostalgia por el territorio de origen, evidenciada en expresiones como “aquí extraño las arepas venezolanas” (EST-01), no constituye únicamente una evocación cultural, sino una forma de anclaje identitario frente a un presente incierto. En este punto, Achilli (2018) permite comprender que las infancias en contextos de desigualdad y movilidad construyen sus trayectorias en medio de procesos de desarraigo y reconfiguración simbólica, donde la pertenencia deja de ser estable para convertirse en una experiencia situada y cambiante (p. 112). De este modo, la identidad no se disuelve en el tránsito, sino que se reconfigura en un movimiento constante entre memoria y adaptación.

No cabe la menor duda de que esta condición se intensifica cuando el discurso político del país de origen interpela al sujeto desde la lógica del retorno, mientras que el contexto escolar en Colombia le exige procesos de inserción y permanencia. Esta doble interpelación no solo fragmenta el sentido de pertenencia, sino que obliga al estudiante a sostener una identidad en permanente negociación. En coherencia con ello, Mezzadra y Neilson (2017) plantean que la frontera contemporánea no puede reducirse a su dimensión geográfica, pues opera como un dispositivo que produce subjetividades atravesadas por relaciones de poder, diferenciación y jerarquización (p. 4). Así, el estudiante migrante no habita simplemente dos territorios, sino múltiples regímenes de significado que tensionan su forma de ser y de reconocerse.

A esta complejidad se suma la débil articulación entre las políticas de ambos países, la cual configura un vacío institucional que profundiza la sensación de

inestabilidad. Lejos de ofrecer trayectorias claras, las respuestas estatales fragmentadas sitúan al estudiante en una condición de provisionalidad permanente. En este punto, UNICEF (2019) advierte que los niños y adolescentes migrantes en América Latina enfrentan barreras estructurales para el acceso a servicios esenciales, lo que impacta no solo sus condiciones materiales, sino también su bienestar emocional y sus procesos de integración (p. 14). Esta realidad se refleja en los escenarios escolares observados, donde emergen manifestaciones como retraimiento, ansiedad o dificultades en la interacción social.

Sin embargo, reducir estas expresiones a déficits individuales sería desconocer su raíz estructural. Más bien, dichas manifestaciones deben comprenderse como respuestas emocionales situadas frente a contextos de inestabilidad y ruptura. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio donde se condensan las tensiones del orden macro, haciendo visible aquello que las políticas no logran resolver.

Es en este escenario donde la inteligencia emocional adquiere una relevancia decisiva. Más que una competencia complementaria, se configura como una herramienta de mediación que permite al estudiante sostenerse subjetivamente en medio de condiciones cambiantes. La autorregulación emocional, la capacidad de resignificar la experiencia y la construcción de vínculos se convierten en mecanismos que posibilitan no solo la adaptación, sino la reconstrucción del sentido de sí. En esta perspectiva, Moreno Romero y López Cassà (2011) plantean que el desarrollo de competencias emocionales constituye un elemento clave para enfrentar contextos atravesados por la incertidumbre y la tensión, en la medida en que posibilita a los sujetos reconocer, elaborar y regular sus emociones, favoreciendo así procesos de adaptación y equilibrio en escenarios complejos (p. 56).

Asimismo, la convivencia escolar emerge como un escenario ambivalente donde se entrelazan inclusión y refugio. Si bien se identifican experiencias positivas de integración, también se observa una tendencia a la agrupación entre pares de la misma

nacionalidad, lo cual, lejos de interpretarse como resistencia, puede leerse como una estrategia de protección emocional frente a un entorno percibido como incierto. Esta dinámica pone en evidencia que la inclusión no se agota en la disposición institucional, sino que requiere mediaciones pedagógicas que reconozcan la complejidad de la experiencia migratoria.

Atendiendo a lo expuesto, es posible colegir que las políticas binacionales configuran un entramado denso y contradictorio donde convergen expectativas institucionales, discursos de retorno y realidades fragmentadas que inciden directamente en la construcción identitaria del estudiante migrante. En consecuencia, la identidad no puede ser comprendida como una categoría fija ni como un resultado acabado, sino como un proceso en constante elaboración, atravesado por tensiones estructurales y mediadas por recursos emocionales.

En este sentido, habitar la frontera implica aprender a sostener la ambivalencia. El estudiante migrante no solo transita entre territorios, sino entre posibilidades, discursos y emociones que no siempre logran resolverse. Es precisamente en ese espacio intermedio marcado por la incertidumbre, pero también por la capacidad de agencia donde la identidad se construye como una forma de equilibrio, frágil pero profundamente significativa, entre lo que se deja atrás, lo que se vive en el presente y aquello que aún permanece abierto como posibilidad.

Figura 35

Políticas binacionales. Un entramado de expectativas y realidades



Fuente: elaboración de la autora

Las emociones ante la etiqueta de migrante venezolano

En lo que respecta a las emociones que emergen ante la etiqueta de “migrante venezolano”, vale la pena detenerse en algo que con frecuencia se pasa por alto esa expresión no describe simplemente una condición geográfica o administrativa. Funciona como un dispositivo simbólico que produce efectos concretos y duraderos en la experiencia de quienes la portan, efectos que se sienten en el cuerpo, en la mirada del otro, en la manera en que se ocupa o se abandona un espacio. La etiqueta no nombra clasifica. Y al clasificar, jerarquiza, delimita y condiciona las formas posibles de

reconocimiento social disponibles para quien la lleva. En ese sentido, el estudiante migrante no enfrenta únicamente el desafío de adaptarse a un nuevo contexto escolar, con sus códigos, sus ritmos y sus exigencias. Enfrenta algo más profundo y más difícil de gestionar la tarea de aprender a habitar una identidad que le ha sido parcialmente impuesta desde afuera, que no eligió, y que es evaluada a veces con curiosidad, a veces con suspicacia en cada interacción cotidiana. Esa condición no es neutral ni pasajera se instala en la subjetividad del estudiante y exige un trabajo emocional permanente que la escuela pocas veces reconoce y casi nunca acompaña.

Desde esta perspectiva, los hallazgos de la investigación evidencian que dicha etiqueta opera como una carga emocional que atraviesa la vida escolar, no necesariamente a través de formas explícitas de rechazo, sino mediante marcas sutiles de diferenciación el acento, las prácticas culturales o las expectativas que otros proyectan sobre el estudiante. Expresiones como “al principio fue raro porque no era igual” o “aquí extraño las arepas venezolanas” (EST-01) no solo remiten a diferencias culturales, sino que revelan una conciencia temprana de alteridad, en la que el sujeto se reconoce a sí mismo como distinto en relación con los otros. En coherencia con ello, Páez y Pérez (2020) plantean que el prejuicio contemporáneo opera de manera indirecta, generando emociones de autoprotección, retraimiento e hipervigilancia en quienes son objeto de categorización social.

En este escenario, la etiqueta no se experimenta de forma homogénea, sino que se entrelaza con procesos de duelo, pérdida y resignificación. La evocación de prácticas cotidianas como las formas de alimentación o las costumbres familiares (EST-02, p. 22) funciona como un mecanismo de anclaje identitario frente a un entorno que puede percibirse como inestable o ajeno. Así, la nostalgia, el desarraigo y la necesidad de preservar elementos del origen no constituyen únicamente respuestas emocionales aisladas, sino estrategias simbólicas para sostener la continuidad del yo. En esta línea, Gandini et. al., (2020) advierten que la migración venezolana en América Latina ha estado atravesada por procesos de estigmatización que impactan directamente la

autoestima y el sentido de valor social del migrante, configurando identidades tensionadas por el reconocimiento externo.

No obstante, los resultados también permiten problematizar una lectura exclusivamente centrada en la victimización. Si bien emergen manifestaciones de retraimiento, ansiedad o dificultades en la interacción particularmente en aquellos estudiantes que enfrentan mayores tensiones en su proceso de adaptación, también se evidencian trayectorias donde la experiencia migratoria se resignifica de manera positiva. Testimonios como “rápido hice amigos, no sentí rechazo” (EST-03) dan cuenta de que la etiqueta no determina de forma absoluta la experiencia del sujeto, sino que esta se construye en la interacción entre condiciones estructurales y recursos personales.

En este punto, la inteligencia emocional emerge como un elemento central en la mediación de dicha experiencia. Los hallazgos muestran que la capacidad de reconocer, expresar y regular emociones como la nostalgia, el miedo o la inseguridad permite al estudiante negociar su lugar en el entorno escolar y construir vínculos más estables. Esta capacidad no se desarrolla de manera aislada, sino en interacción con prácticas pedagógicas que favorecen ambientes empáticos, de escucha y validación emocional. En consonancia con ello, Zubieta (2021) plantea que los procesos de bienestar en contextos migratorios dependen en gran medida de la posibilidad de resignificar la experiencia, transformando situaciones adversas en oportunidades de reconstrucción identitaria.

Asimismo, la convivencia escolar se configura como un escenario ambivalente donde se entrelazan inclusión y refugio. Por un lado, las interacciones con pares y docentes favorecen la construcción de sentido de pertenencia; por otro, la tendencia a agruparse con estudiantes de la misma nacionalidad (DOC-02) puede interpretarse no como resistencia, sino como una estrategia de protección emocional frente a contextos percibidos como inciertos. En este sentido, la identidad migrante no se define por la asimilación total ni por el aislamiento, sino por procesos de negociación constante entre

integración y preservación cultural, tal como lo sugiere Levitt (2021) al referirse a las identidades en tránsito.

A ello se suma el papel decisivo de las prácticas docentes y las estrategias pedagógicas, las cuales inciden directamente en la manera como la etiqueta es experimentada. La implementación de estrategias cognitivas, metacognitivas e institucionales como el reconocimiento de saberes previos, el trabajo colaborativo o la flexibilización curricular no solo favorece el aprendizaje, sino que contribuye a disminuir la carga emocional asociada a la diferencia. En efecto, cuando el estudiante es reconocido como portador de saberes y no únicamente como sujeto en déficit, se transforma la lógica de la etiqueta, pasando de ser un marcador de exclusión a un punto de partida para la inclusión.

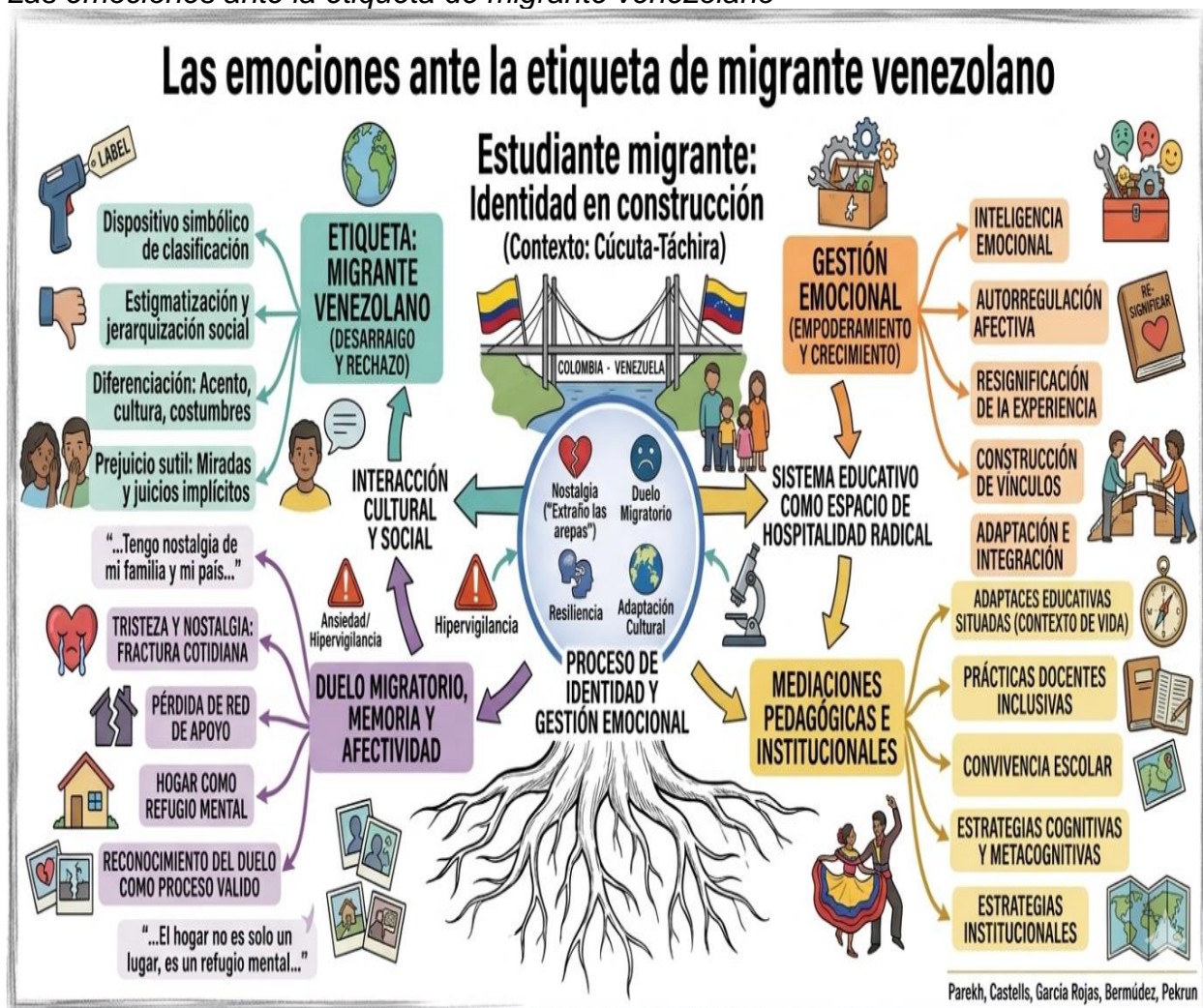
Desde una perspectiva más amplia, tal como lo plantea Bericat (2022), las emociones no pueden entenderse como fenómenos puramente individuales, sino como construcciones sociales atravesadas por relaciones de poder. En este sentido, la etiqueta de “migrante venezolano” produce un determinado clima emocional que condiciona las formas de sentir, actuar y relacionarse. Sin embargo, dicho clima no es estático ni inmutable, sino que puede ser gestionado, resignificado e incluso transformado por los propios sujetos en su vida cotidiana.

Atendiendo a lo expuesto, es posible afirmar que la etiqueta de “migrante venezolano” no actúa únicamente como una categoría social, sino como un campo de disputa emocional donde convergen estigma, memoria, adaptación y resistencia. La identidad del estudiante migrante no puede entenderse, entonces, como un reflejo pasivo de dicha etiqueta, sino como una construcción activa que se produce en la tensión entre cómo es nombrado y cómo decide nombrarse a sí mismo.

En este sentido, las emociones no son un elemento accesorio dentro de la experiencia migratoria, sino el núcleo desde el cual el sujeto interpreta, enfrenta y

resignifica su lugar en el mundo. Habitar la etiqueta implica, en última instancia, aprender a negociar con ella resistirla, transformarla o integrarla. Es en ese proceso complejo, ambivalente y profundamente humano donde se configura una identidad que no se define por la imposición externa, sino por la capacidad del sujeto de dotar de sentido su propia experiencia.

Figura 36
Las emociones ante la etiqueta de migrante venezolano



Fuente: elaboración de la autora

Discriminación y solidaridad algoritmo para la construcción de las nuevas identidades

Reducir la discriminación y la solidaridad a dimensiones aisladas del contexto social en que se desenvuelve el estudiante migrante venezolano resulta analíticamente insuficiente frente a lo que los hallazgos de esta investigación permiten sostener. Ambos fenómenos no operan en registros paralelos ni se suceden de manera ordenada coexisten, se tensionan y se condicionan mutuamente, configurando un proceso dinámico denominado aquí, con carácter heurístico, "algoritmo identitario", a través del cual el sujeto procesa, interpreta y resignifica su experiencia migratoria de forma continua. Desde esta perspectiva, la identidad no emerge como un punto de llegada estable sino como el resultado siempre provisional de operaciones subjetivas mediadas por fuerzas sociales contradictorias. El gesto solidario de un par y el comentario discriminatorio de otro no se cancelan mutuamente ambos ingresan al procesamiento identitario del estudiante y producen efectos que ninguno de los dos, considerado de manera aislada, permite anticipar cabalmente.

Desde esta perspectiva, la discriminación se presenta como una de las principales condiciones de entrada de dicho algoritmo. No necesariamente en su forma explícita o abiertamente violenta, sino a través de manifestaciones sutiles que marcan la diferencia y producen distancia el acento, las prácticas culturales, las expectativas diferenciadas o los estereotipos asociados a la nacionalidad. Tal como se evidencia en los testimonios, expresiones como "al principio fue raro porque no era igual" (EST-01) revelan una experiencia temprana de desajuste que no solo remite a lo cultural, sino a la percepción de sí mismo como "otro" dentro del espacio escolar. En coherencia con ello, Garcés (2021) advierte que las micro-discriminaciones cotidianas operan como mecanismos silenciosos de exclusión que, acumulativamente, configuran identidades defensivas, atravesadas por la cautela, el retraimiento o la necesidad de validación constante.

A su vez, en un plano más estructural, estas experiencias dialogan con lo planteado por Tijoux (2020), quien señala que la xenofobia contemporánea en contextos latinoamericanos se activa a partir de marcas visibles como el habla, el origen o las condiciones socioeconómicas, produciendo formas de clasificación que jerarquizan a los sujetos. En este marco, el estudiante migrante no solo enfrenta dificultades de adaptación, sino que debe aprender a posicionarse frente a un entorno que, en ocasiones, lo ubica en una categoría de menor reconocimiento social. Esta dimensión no es menor constituye uno de los insumos fundamentales en la construcción de su identidad.

No obstante, reducir el proceso identitario a la incidencia de la discriminación implicaría desconocer la otra fuerza constitutiva del algoritmo la solidaridad. Los resultados evidencian que, paralelamente a las experiencias de tensión, emergen prácticas de acogida que cumplen una función decisiva en la reconfiguración emocional y social del estudiante. Espacios de trabajo colaborativo, vínculos con docentes y relaciones de apoyo entre pares particularmente entre estudiantes de la misma nacionalidad se constituyen como redes de contención que amortiguan los efectos de la exclusión. Tal como señala DOC-02, la tendencia a agruparse entre compañeros venezolanos no debe interpretarse como aislamiento, sino como una estrategia de protección emocional que favorece el bienestar y la estabilidad afectiva.

En este sentido, Velasco (2021) plantea que el apoyo entre pares en contextos migratorios funciona como un mecanismo de reconstrucción de la dignidad, mientras que Solano y Rossi (2022) destacan que las redes de solidaridad transnacional no solo brindan ayuda práctica, sino que configuran espacios simbólicos de reconocimiento. A la luz de estos planteamientos, la solidaridad en el contexto escolar no puede ser leída como un gesto accesorio, sino como una fuerza estructurante que permite al estudiante reconfigurar su lugar en el entorno.

Es precisamente en la interacción entre estas dos fuerzas discriminación y solidaridad donde se activa el procesamiento subjetivo del estudiante. En este nivel, la inteligencia emocional adquiere un papel central, en tanto posibilita la interpretación, regulación y resignificación de las experiencias vividas. Los hallazgos muestran que emociones como la nostalgia, el miedo o la inseguridad no operan de manera aislada, sino que son gestionadas a través de recursos personales y pedagógicos que permiten al sujeto sostenerse en contextos de incertidumbre. La evocación de elementos culturales propios como la comida, las costumbres o los relatos familiares (EST-02) no solo expresa añoranza, sino que actúa como un mecanismo de anclaje identitario en medio del cambio.

Asimismo, las estrategias pedagógicas identificadas cognitivas, metacognitivas e institucionales inciden directamente en este proceso de “cálculo identitario”. El reconocimiento de saberes previos, el aprendizaje colaborativo y la generación de ambientes empáticos no solo favorecen la comprensión académica, sino que reducen la carga emocional asociada a la diferencia. En efecto, cuando el estudiante deja de ser percibido desde el déficit y comienza a ser reconocido como sujeto de saber, se transforma el sentido mismo de su experiencia en el aula, facilitando procesos de integración más sólidos.

Desde una perspectiva teórica más amplia, este proceso puede ser comprendido a la luz de las propuestas de Appadurai (2020), quien plantea que las identidades contemporáneas se configuran en tensión entre memorias del pasado (“identidades de archivo”) y proyecciones de futuro. En consonancia con ello, Bassa (2022) sugiere que las identidades en contextos de movilidad deben entenderse como procesos en transición, abiertos, inacabados y profundamente sensibles a las condiciones del entorno. En este marco, el “algoritmo” aquí propuesto no remite a una lógica mecanicista, sino a una metáfora que permite describir la complejidad de un proceso en el que el sujeto evalúa constantemente sus experiencias, ajusta sus respuestas y redefine su posicionamiento.

Atendiendo a lo expuesto, los hallazgos permiten afirmar que la nueva identidad del estudiante migrante venezolano no responde ni a una asimilación total al contexto receptor ni a una preservación intacta del origen. Se configura, más bien, como una identidad híbrida, resiliente y en permanente construcción, resultado de la interacción entre experiencias de exclusión y prácticas de acogida. En este sentido, la discriminación no logra fragmentar completamente al sujeto, así como la solidaridad no elimina por sí sola las tensiones estructurales; ambas, en su coexistencia, alimentan el proceso de transformación identitaria.

En consecuencia, el constructo “Discriminación y solidaridad algoritmo para la construcción de las nuevas identidades” se erige como una clave interpretativa que permite comprender cómo el estudiante migrante procesa la complejidad de su experiencia. La identidad, lejos de ser un reflejo pasivo del entorno, emerge como el resultado de una operación activa en la que el sujeto codifica, interpreta y resignifica aquello que vive. Es en ese ejercicio atravesado por tensiones, afectos y estrategias donde se configura una forma de ser que no niega la dificultad, pero que tampoco queda determinada por ella.

En última instancia, este “algoritmo identitario” revela que, frente a la fragmentación que puede producir la discriminación, el estudiante no responde únicamente con adaptación, sino también con creación construye vínculos, reinterpreta su experiencia y encuentra formas de habitar el mundo que, aunque marcadas por la incertidumbre, están profundamente sostenidas en su capacidad de agencia.

Figura 37

Discriminación y solidaridad: algoritmo para la construcción de las nuevas identidades



Fuente: elaboración de la autora

Aula intercultural: Confluencia entre emociones y cultura

Concebir el aula intercultural como un simple espacio de encuentro entre estudiantes de distintos orígenes culturales supone una simplificación que los hallazgos de esta investigación no permiten sostener. En realidad, el aula debe entenderse como un ecosistema dinámico donde convergen no solo diversas nacionalidades, culturas, creencias, entre otros; sino también una multiplicidad de trayectorias vitales, códigos lingüísticos y expectativas de aprendizaje. Los datos sugieren que la mera coexistencia física no garantiza la integración; por el contrario, sin una mediación pedagógica activa y crítica, el aula corre el riesgo de reproducir las mismas jerarquías y prejuicios presentes

en la sociedad mayoritaria, convirtiéndose en un espacio de silenciamiento en lugar de diálogo.

Lo que emerge del análisis no es un escenario de coexistencia armónica ni un territorio de diferencias que se toleran pacíficamente: es un campo relacional denso y contradictorio donde emociones, memorias culturales y prácticas pedagógicas se entrelazan, se tensionan y se reconfiguran de manera permanente, sin que ese proceso tenga un punto de resolución definitivo.

Desde esta perspectiva, el aula no opera como un contenedor pasivo de diversidad sino como un dispositivo activo de producción de subjetividad. En ella no solo se transmiten contenidos curriculares: se negocian formas de sentir, de ser reconocido y de estar con otros que inciden directamente en la manera en que los estudiantes construyen su identidad y su sentido de pertenencia. Lo que ocurre entre esas paredes tiene, por tanto, una densidad que trasciende lo pedagógico en sentido estricto y que demanda ser leída desde una comprensión más compleja de lo que significa educar en contextos atravesados por la diferencia cultural.

Desde esta perspectiva, la confluencia entre emociones y cultura no puede entenderse como un resultado dado, sino como un proceso inestable que depende de condiciones específicas de mediación. Los testimonios de los estudiantes permiten advertir que la experiencia escolar está atravesada por una emocionalidad compleja que no se disuelve con la mera presencia en el aula: estar físicamente en un espacio no equivale a habitarlo con sentido de pertenencia, y esa distinción tiene consecuencias pedagógicas que no pueden ignorarse. Expresiones como "al principio fue raro porque no era igual" o la evocación insistente de prácticas culturales propias (EST-01; EST-02) no solo evidencian diferencias culturales superficiales. Ponen en escena una subjetividad que se siente desplazada y que recurre a la memoria como mecanismo para reconstituir un hilo de continuidad identitaria en un entorno que todavía no le resulta familiar.

En ese proceso, las emociones no funcionan como telón de fondo del aprendizaje: lo estructuran, condicionan lo que se puede recibir, lo que se puede expresar y lo que se guarda en silencio. Tal como advierte Zembylas (2021), las economías afectivas del aula determinan qué cuerpos se sienten autorizados a participar y cuáles permanecen en los márgenes, lo que convierte la dimensión emocional del aula intercultural en un asunto de justicia pedagógica y no meramente de bienestar individual. En este punto, las emociones no acompañan el proceso educativo: lo estructuran. Tal como advierte Zembylas (2021), las economías afectivas del aula determinan qué cuerpos se sienten autorizados a participar y cuáles permanecen en los márgenes.

Ahora bien, lo que la investigación permite problematizar es que dicha dimensión emocional no es automáticamente acogida por la escuela. Por el contrario, en muchos casos es reducida a una lógica asistencial que, aunque bien intencionada, termina reforzando la posición del estudiante migrante como sujeto vulnerable. Es precisamente aquí donde se vuelve necesario introducir una ruptura conceptual: el tránsito desde una pedagogía de la compasión hacia una pedagogía de la hospitalidad crítica. Mientras la primera se limita a reconocer el sufrimiento, la segunda implica una reconfiguración del vínculo pedagógico, en la que el otro no es objeto de cuidado, sino sujeto portador de saberes, experiencias y formas legítimas de habitar el mundo. En coherencia con ello, Dietz (2020) sostiene que la interculturalidad solo se vuelve efectiva cuando los saberes incluidos los emocionales son reconocidos en condiciones de horizontalidad.

Este desplazamiento no es menor, pues redefine el lugar del docente y del aula misma. Los resultados muestran que cuando las prácticas pedagógicas logran integrar estrategias como el reconocimiento de saberes previos, el trabajo colaborativo y la comparación cultural, se produce una transformación significativa en la experiencia del estudiante migrante. Ya no se trata únicamente de “incluirlo”, sino de permitir que su experiencia reconfigure el espacio educativo. Así, el aula deja de ser un lugar de adaptación unilateral para convertirse en un espacio de co-construcción, donde lo

colombiano y lo venezolano no se superponen ni se excluyen, sino que se entrelazan en formas híbridas de sentido.

Sin embargo, esta confluencia no ocurre sin fricciones. La tendencia de los estudiantes a agruparse con pares de la misma nacionalidad, señalada por los docentes (DOC-02), revela que el aula también es un espacio donde se negocian estrategias de protección emocional. Lejos de interpretarse como resistencia a la integración, esta dinámica puede leerse como un indicio de que la interculturalidad no elimina la necesidad de refugio identitario. En este punto, la convivencia escolar se presenta como un escenario ambivalente: habilita encuentros, pero también evidencia límites en la capacidad institucional para sostenerlos plenamente.

Es precisamente en esta zona de tensión donde la inteligencia emocional adquiere un carácter estructurante. No como una habilidad individual aislada, sino como un proceso relacional que se construye en interacción con el entorno pedagógico. La capacidad de nombrar la nostalgia, de regular el miedo o de transformar la inseguridad en vínculo no surge espontáneamente, sino que se ve mediada por ambientes que legitiman la expresión emocional. En este sentido, las estrategias metacognitivas y los ambientes empáticos identificados en la investigación no solo favorecen el aprendizaje, sino que operan como condiciones de posibilidad para la participación subjetiva del estudiante.

A la luz de estos hallazgos, la confluencia entre emociones y cultura no se presenta como una superposición de capas independientes, sino como la articulación dinámica de tres dimensiones que se co-constituyen en la experiencia vivida del aula: el sentir, el ser y el hacer. El sentir no remite simplemente al estado emocional del estudiante en un momento dado, sino a la dimensión afectiva que atraviesa la totalidad de la experiencia migratoria: esa capa donde el aula puede devenir, bajo ciertas condiciones pedagógicas, un espacio de elaboración del duelo por lo que se dejó y de reconstrucción sostenida del bienestar (Zembylas, 2024).

El ser, por su parte, alude a algo más hondo que la adscripción cultural: refiere al proceso mediante el cual la identidad se forja en la tensión irresuelta entre el origen y el contexto de llegada, produciendo formas híbridas de pertenencia que no deben leerse como fragmentación sino como reconfiguración activa y creativa de lo propio (Dietz, 2023). Finalmente, el hacer alude a las prácticas pedagógicas que materializan o bloquean esta confluencia, dependiendo de su capacidad para reconocer la diversidad como recurso y no como problema (Aguado Odina, 2022).

Lo que este constructo permite sostener, en última instancia, es que la interculturalidad no reside en la diversidad presente en el aula, sino en la manera en que dicha diversidad es emocional y pedagógicamente tramitada. En el contexto actual, marcado por la consolidación de trayectorias migratorias prolongadas lo que aquí puede entenderse como la emergencia de una “Generación V”, esta cuestión adquiere un carácter estructural. Ya no se trata de responder a una situación excepcional, sino de reconfigurar el sentido mismo de la escuela.

En consecuencia, el éxito educativo en contextos de movilidad humana no puede seguir siendo medido exclusivamente en términos de logro académico. Debe ser entendido como la capacidad de producir un clima emocional compartido en el que la diferencia no genere retraimiento, sino posibilidad; no fragmente, sino que articule. Es en ese desplazamiento donde la educación deja de operar como mecanismo de normalización y se convierte en un espacio de producción de sentido. Así, el aula intercultural se configura no como un ideal normativo, sino como una práctica en construcción permanente, atravesada por tensiones, negociaciones y posibilidades. Es en esa inestabilidad lejos de cualquier armonía ingenua donde reside su potencia: en la capacidad de transformar la experiencia migratoria en una condición no de déficit, sino de apertura hacia nuevas formas de habitar lo común.

Figura 38

Aula intercultural: Confluencia entre emociones y cultura



Fuente: elaboración de la autora

SECCIÓN VI

HORIZONTES FINALES

La construcción de la identidad en los estudiantes migrantes que transitan la frontera colombo venezolana no es un fenómeno estático, sino un proceso de negociación constante entre el arraigo y la adaptación. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, se observa que estos jóvenes no solo trasladan sus pertenencias físicas, sino un bagaje de afectos y memorias que deben reconfigurarse en un nuevo entorno escolar. La escuela, en este sentido, deja de ser un simple recinto de instrucción para convertirse en el escenario principal donde el estudiante intenta dar sentido a su historia de vida. La capacidad de reconocer las propias emociones ante el desarraigo permite que la identidad se fortalezca, evitando que la transición se viva como una pérdida total de la esencia personal.

En este contexto fronterizo, la autoconciencia emocional emerge como el pilar fundamental para que el alumno identifique la ambivalencia de sus sentimientos. Es común encontrar una mezcla de nostalgia por el hogar dejado atrás y una esperanza cautelosa por las oportunidades en el territorio receptor. Cuando el sistema educativo fomenta espacios para que el estudiante verbalice estas emociones, se facilita la creación de una identidad resiliente. Sin este reconocimiento, el joven corre el riesgo de caer en un mimetismo cultural vacío, donde intenta ocultar su origen para ser aceptado, lo que a largo plazo genera una fragmentación del ser que afecta tanto su rendimiento académico como su bienestar psicológico.

Asimismo, la autorregulación se presenta como una competencia vital para gestionar el estrés derivado del choque cultural y, en ocasiones, de la discriminación. Los estudiantes que logran desarrollar mecanismos de control emocional muestran una mayor disposición hacia el aprendizaje y la integración grupal. La frontera, marcada por dinámicas de tensión y fluidez, exige que el joven aprenda a navegar entre distintos códigos sociales sin perder su equilibrio interno. Una adecuada gestión de la frustración y la ansiedad permite que el alumno vea la migración no como un trauma insuperable, sino como una experiencia de vida que le dota de una madurez prematura pero constructiva para su futuro profesional.

La dimensión social de la inteligencia emocional, específicamente la empatía, juega un papel transformador en la convivencia dentro del aula. No se trata solo de que el estudiante migrante comprenda su entorno, sino de que la comunidad educativa receptora desarrolle la capacidad de ponerse en su lugar. Cuando se promueve una cultura de acogida basada en el respeto por la alteridad, los círculos sociales se vuelven inclusivos y protectores. La identidad del migrante se nutre de la aceptación de sus pares; al sentirse valorado y validado en su diferencia, el joven puede integrar lo mejor de ambas culturas, construyendo una identidad híbrida que es rica, diversa y profundamente humana.

Por otro lado, la motivación intrínseca es el motor que impulsa al estudiante a proyectarse hacia el futuro a pesar de las carencias del presente. Muchos de estos jóvenes asumen responsabilidades que trascienden su edad, convirtiéndose en soportes emocionales para sus familias. La inteligencia emocional permite canalizar esa carga hacia metas académicas claras, transformando la necesidad en ambición sana. El docente, como mediador, debe ser capaz de identificar estos mecanismos de resiliencia para potenciarlos, asegurando que las expectativas de éxito no se vean truncadas por la incertidumbre económica o social. La educación en la frontera debe, por tanto, validar estos proyectos de vida como motores de movilidad social y dignidad

La atención a la inteligencia emocional es la clave para una verdadera inclusión educativa en la zona fronteriza. No basta con garantizar un cupo escolar; es imperativo acompañar la reconstrucción del tejido emocional de quienes han cruzado el puente en busca de un mañana mejor. Una pedagogía que ignore el mundo afectivo del migrante estará condenada a ser superficial y poco efectiva. Al fortalecer el autoconcepto, la seguridad y el sentido de pertenencia, estamos formando no solo estudiantes competentes, sino ciudadanos globales capaces de habitar la frontera como un lugar de encuentro y no de división. La identidad del migrante es, en última instancia, un testimonio de fortaleza que merece ser honrado y potenciado desde el corazón del aula.

Conclusiones

Investigar la identidad en contextos fronterizos ya es un desafío por la naturaleza híbrida que sostienen *per se* esos espacios, no sólo por la interrelación e intercambio binacional, en creciente por la migración venezolana hacia Colombia, hay otras realidades nacionales que también se concitan en el contexto, pero en menor escala que la presencia de venezolanos, sin duda alguna; pero sumarle el lente de la inteligencia emocional al desafío de la construcción de identidades, le da una dimensión humana y psicológica que suele quedar fuera de los análisis meramente sociológicos.

Son diversos los factores que entran en juego en esta realidad que comienzan a temprana edad unos pequeños escolares a fraguar en sus vidas. Desde la inteligencia emocional de qué manera concluir o comprender cómo la regulación y la empatía juegan un papel vital. El estudiante de básica en condición de migrante, no sólo debe adaptarse a un nuevo sistema de “todo”, incluido el escolar, sino cómo gestionar internamente el duelo migratorio, cómo construir identidades cuando podría resultar confuso que soy de allá, pero pertenezco al aquí; o soy de aquí por ocupar un espacio en el tiempo, dejando por definitivo el ser de allá; o soy ambas cosas, de aquí y de allá al mismo tiempo... El principio de identidad de la Lógica Aristotélica citada por Ramis (2006) que reza: “lo que

es, es, y lo que no es, no es”, que en simplemente en un pensar adulto esto puede digerirse, pero en el niño que todo cuestiona es una difícil tarea.

Aunado a ello, cómo influye el manejo de las emociones del niño o el joven escolar en la construcción de una identidad que se siente de “aquí” (lo que no es) y de “allá” (lo que es) al mismo tiempo. Es importante conocer las conclusiones del estudio, no sólo circunscribirlos a reflexiones, sino en que finaliza por ahora esta investigación en un fenómeno que muy pocos desean contemplar, en vista que sólo se percibe lo superficial del asunto, hombres y mujeres de todas las edades que van y vienen; más no lo esencial y lo que realmente fluye a lo interno de esas masas humanas en territorio fronterizo fundamentalmente.

En correspondencia con el primer objetivo “Develar la construcción de identidades de los estudiantes de educación primaria derivadas de la migración hacia la frontera colombo-venezolana”, se concluye que la identidad del estudiante no es una entidad estática, sino una construcción dinámica donde el lugar de origen (San Cristóbal, Táriba) persiste como un anclaje ontológico y un reservorio de vivencias que sostiene su autoconcepto frente al choque cultural en el país receptor. Asimismo, El tipo de hogar previo (casa pequeña, apartamento) funciona como el eje de seguridad existencial y el primer escenario de socialización emocional; su pérdida genera una desorientación que impacta directamente en la autopercepción y los procesos de aprendizaje del niño.

Otro de los aspectos concluyentes del estudio es la identidad. Ésta, se configura en el encuentro con el “otro”, donde el estudiante resignifica su condición de migrante a través de las miradas y prácticas de integración o exclusión en el contexto educativo, desarrollándose en su mayoría una actitud de resistencia o de invisibilización. Al nombrar con precisión su origen territorial, el estudiante ejerce un mecanismo de resistencia contra la homogeneización del “ser venezolano”, reafirmando su “quién” ante el nuevo entorno escolar.

Por otra parte, y en correspondencia con el segundo objetivo del estudio “Interpretar los fundamentos sociales, educativos y familiares implementados por los docentes para la construcción de la identidad migratoria desde la inteligencia emocional”, resultó que la familia actúa como el horizonte primigenio de sedimentación de significados y el espacio inaugural donde el sujeto internaliza la regulación y comprensión de sus afectos, lo cual modula su capacidad de afrontamiento en la escuela.

Ante la fragmentación del mundo por el desplazamiento, el docente es percibido como un vínculo de validación existencial; su capacidad de empatizar con la historia de vida del niño permite que este transite de sentirse un extraño a un sujeto agencial. Asimismo, La fragmentación del núcleo familiar (duelos por fallecimientos o separaciones) genera una sobrecarga psicológica que agota los recursos cognitivos del estudiante, desplazando el interés académico hacia la rumiación de la pérdida. De tal manera que padre y madre, los docentes son pieza clave para la consolidación de un equilibrio emocional en el niño y joven que migra.

De tal modo que, los docentes identifican que la falta de soporte familiar efectivo obliga a los niños a asumir roles de madurez prematura; por ello, la intervención pedagógica debe enfocarse en restituir la seguridad básica para evitar el aislamiento melancólico o conductas desafiantes.

En virtud del objetivo específico tres (3), teorizar sobre la identidad en la infancia migrante exige reconocer que el estudiante es un actor activo en la creación de su propio mundo intersubjetivo, donde los recuerdos de su vivienda previa y su historia familiar operan como anclajes que sostienen su estructura emocional. La inteligencia emocional permite que el niño navegue la complejidad de la frontera, desarrollando una subjetividad híbrida que combina su pasado en Venezuela con su presente en Colombia, resultando en una identidad robustecida que no se define por la pérdida, sino por la capacidad de habitar nuevos espacios desde la comprensión, el afecto y la integración social.

Recomendaciones

En primer término, se recomienda a las instituciones educativas diseñar protocolos de acogida que trasciendan la formalidad administrativa, integrando un acompañamiento psicopedagógico especializado que valore la historia de vida del estudiante. Es fundamental que los docentes reciban formación continua en competencias interculturales y herramientas de inteligencia emocional, permitiéndoles identificar señales de trauma o duelo migratorio de manera temprana. Al crear un entorno de validación y seguridad ontológica, la escuela se convierte en un refugio donde el niño puede reconstruir su identidad sin el temor a la exclusión o al estigma por su origen territorial.

Por otra parte, resulta imperativo establecer programas de vinculación escuela-familia que reconozcan al hogar como la primera instancia de socialización emocional y soporte del menor en movimiento. Las recomendaciones se orientan a crear espacios de encuentro donde los padres y cuidadores puedan expresar sus propios procesos de adaptación, fortaleciendo así su capacidad para guiar a los niños en la gestión de sus afectos. Una familia emocionalmente contenida proporciona al estudiante el anclaje necesario para navegar la complejidad de la frontera, facilitando una transición identitaria sana que preserve los lazos con sus raíces mientras se integra al nuevo contexto.

Igualmente, se sugiere la incorporación de estrategias didácticas basadas en la ética del cuidado, donde la otredad no sea vista como una amenaza, sino como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. El currículo debe ser lo suficientemente flexible para incluir las narrativas migratorias, permitiendo que el estudiante exprese su "geografía del alma" y sus vivencias previas a través del arte, la literatura y el diálogo reflexivo. Al fomentar una pedagogía de la escucha activa, se promueve el desarrollo de una inteligencia emocional colectiva que reduce la hostilidad y potencia la resiliencia agencial en todos los actores del ecosistema educativo.

Finalmente, es vital que la inteligencia emocional no se trate como un tema aislado, sino como una capacidad de supervivencia psíquica que debe permear todas las áreas del conocimiento en la frontera. Se recomienda el diseño de talleres vivenciales que ayuden al estudiante a identificar, nombrar y regular sus emociones frente a los cambios constantes de su entorno social y familiar. Al dotar al niño de herramientas de autorregulación y empatía, se le prepara para enfrentar la incertidumbre del desplazamiento con una identidad robustecida, permitiéndole transformar los desafíos del presente en oportunidades para su crecimiento personal y académico.

REFERENCIAS

- Álvarez de Flores, R. (2004). La dinámica migratoria colombo-venezolana: evolución y perspectiva actual. *Geoenseñanza*, 9(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36090205>.
- Amamigrar (2022). Identidad Migratoria. <https://amamigrar.com/identidad-migratoria/#:~:text=La%20identidad%20migratoria%2C%20no%20se%20define%20en,hay%20que%20liberarla%20de%20los%20sobrios%20y>
- Amorós, (2024) La evolución de la sociedad lorquina en materia de migraciones (2010-2022). (Tesis Doctoral) Escuela Internacional De Doctorado - Programa de Doctorado de Ciencias Sociales – Universidad de Murcia – España.
- Asamblea Nacional. (2009). La Ley Orgánica de Educación. <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf>
- Ayala Carabajo, Raquel (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 2, 2008, pp. 409-430 Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/2833/-283321909008.pdf>
- Báez J. (2009). Investigación Cualitativa. Editorial ESIC. Libros Profesionales de Empresa
- Banco Interamericano de Desarrollo. (BID, s/f). Migración. Impulsar el desarrollo de las comunidades de acogida a través de la integración social y económica de la población migrante. <https://www.iadb.org/es/quienes-somos/temas/migracion>
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Martínez Roca.
- BBC. (2023). Los niños venezolanos que cruzan diariamente la peligrosa frontera con Colombia para ir a la escuela. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-65368124#:~:text=En%20el%20Centro%20Educativo%20Ind%C3%ADgena,troc has%20para%20realizar%20la%20traves%3%ADa>.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.

- Bermúdez, A. (2024). Identidades en tránsito: La psicología del migrante en el aula. Editorial Frontera Educativa. <https://www.scielo.org.co/pdf/identidad-transito-escolar>
- Bermúdez, W.; Luzardo, R. y Zuleta, M. (2020). Migración en la frontera colombo-venezolana: procesos construidos desde la ciudadanía y democracia. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, Año 8, Número 15, p.p. 87-108. <https://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/291/229>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.*
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida: Afecto, tristeza y depresión.* Paidós.
- Bustamante, (2021) *Después de migrar lo primerito es ir a la escuela". Saberes construidos por jóvenes en edad escolar a partir de sus procesos migratorios y sus escolaridades en México y en EUA. (Tesis Doctoral) Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz – México.*
- Cancillería. (2021). Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV). https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/FOTOS2020/ok._esp._abc_estatuto_al_migrante_venezolano-_05mar-2021.pdf
- Capacho, L. (2022). Impacto de la población estudiantil migrante en la práctica pedagógica de los docentes de la institución educativa Provincial San José - Pamplona: Un estudio de caso [Trabajo de Grado Pregrado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Huloago Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/1433>
- Carvajal, S.; López, K.; Tabares, Y. y Dorado, A. (2025). Inclusión educativa escolar en estudiantes migrantes de Latinoamérica: una revisión sistemática. *Ánfora*, Volumen 32, Numero 59, p.p. 267-294. <https://doi.org/10.30854/anf.v32.n59.2025.1145>
- Castillo, A. (2021). Desafíos de la migración: Xenofobia y derechos humanos en el siglo XXI. Editorial Progreso. <https://www.acnur.org/recursos/publicaciones/discriminacion-y-xenofobia>

- Castillo, L. (2026). Emociones en tránsito: Conducta y aprendizaje en la frontera. Editorial Saberes Pedagógicos. <https://www.redalyc.org/pdf/conducta-emocional-migrante>
- Castillo, M. (2024). Dinámicas Familiares y Educación: El Reto de la Resiliencia en Tiempos de Crisis. Editorial Universitas. <https://www.redalyc.org/pdf/dinamicas-familiares-resiliencia>
- CEAL. (2025). Buenas prácticas de educación básica en América Latina. Un proyecto del Consejo Empresario de América Latina y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Rodall/publication/265249850_Buenas_Practicas_de_Educacion_Basica_en_America_Latina_investigacion_coordinada_por_el_Dr_Carlos_Ornelas_UAM-Xochimilco/links/540616a20cf2c48563b24682/Buenas-Practicas-de-Educacion-Basica-en-America-Latina-investigacion-coordinada-por-el-Dr-Carlos-Ornelas-UAM-Xochimilco.pdf
- Charmaz, K. (2016). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. Artículos 24, 67, 100 y 337. Bogotá, Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Corte Constitucional de Colombia. (2024). Sentencia T-025. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2024/T-025-24.htm>
- Cuadrado, I. H. R. (2024). Educación emocional como una herramienta para mejorar el proceso educativo en Colombia: una revisión documental. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 173-181
- Cuéllar, (2024) Análisis de las variables emocionales y la tendencia a la ansiedad: un estudio comparativo entre estudiantes de primer y último curso de Grado en Enfermería en la Universidad Pontificia Comillas; (Tesis Doctoral) Programa de Doctorado en Biomedicina y Ciencias de la Salud. Universidad de Europa.
- Duarte, J. (2024). Vínculos y convivencia en la escuela multicultural. Editorial Pensamiento Pedagógico. <https://www.scielo.org.co/pdf/vinculos-escolares-migracion>
- Dueñas, M.(2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, número 5, p.p. 77- 96. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>

- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110. Epub 02 de agosto de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103&lng=es&tlng=es.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). *La inteligencia emocional y la educación*. Aljibe.
- Finol de Franco, M., & Camacho, H. (2024). Método fenomenológico-hermenéutico. *Omnia*, 28(2), 41-60. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/41840>
- Fuentes, (2023) *Los Flujos Migratorios Irregulares Como Ámbito De La Seguridad Nacional En España. Una política pública integrada en el marco de la Unión Europea*. (tesis Doctoral) Universidad de Córdoba – España.
- García, M. (2021). *Patrimonio cultural y memoria histórica en la Venezuela contemporánea*. Editorial Horizonte. <https://www.unesco.org/es/culture/intangible-heritage/venezuela>
- García, R., (2023). *Inclusión y equidad con atención en fronteras y migrantes (Documentos de trabajo 2023 - 20)*. Comité de Investigaciones del Instituto de Estudios del Ministerio Público.
- García, R., y López, E. (2006). *Conviviendo con la diferencia: Un análisis de la inteligencia emocional en entornos diversos*. Revista de Psicología Social.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es mas importante que el coeficiente intelectual*. Editorial LeLibros.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

- González, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico. <https://core.ac.uk/download/pdf/157757518.pdf>
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). La ciencia de la inteligencia emocional. Direcciones actuales en la ciencia psicológica.
- Guerrero, C., Moreno, A. (2024). Construcción de la identidad migrante desde la diáspora venezolana en Hispanoamérica: Una aproximación cualitativa. Enseñanzas e Investigación en Psicología Nueva Época, 6(Migración), p.p. 248-257. <https://doi.org/10.62364/cneip.6.2024.220>
- Guichot, V. (2015). El «Enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: Hacia una pedagogía socrática y pluralista. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127651/El_%ABenfoque_de_las_capacidades;jsessionid=A262C7265FF1E458A532BB3EF0CD6501?sequence=1
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.
- Gurdián Fernández, Alicia (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa. Recuperado de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/393/1/paradigama%20cualitativo.pdf>.
- Gutiérrez, S. (2024). El duelo migratorio: Desarraigo y resiliencia en la infancia. Editorial Psicología y Educación. <https://www.scielo.org.co/pdf/duelo-migratorio-infantil>
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Universitaria.
- Henríquez, C. (2024). La Arquitectura de la Identidad: Autoestima y Resiliencia en el Aula Moderna. Editorial Pensamiento Educativo. <https://www.scielo.org.co/pdf/arquitectura-identidad-aula>
- Herrera, F. (2022). Identidad y transculturación en la escuela contemporánea. Editorial Magisterio. <https://www.mineducacion.gov.co/recursos/interculturalidad-escolar>
- Herrera, G. (2022). Aportes de la inteligencia emocional en la educación. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes Año V. Vol V. N°1. Edición Especial, p.p. 274-287. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AportesDeLaInteligenciaEmocionalEnLaEducacion-8976553.pdf>
- Husserl, E. (1999). Investigaciones Lógicas. Alianza Editorial.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 108. La situación de los estudiantes venezolanos en el sistema educativo colombiano. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>

Lacan, J. (2010). Escritos. Siglo XXI Editores.

Lévinas, E. (1970). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Sígueme.

Ley 2136 (2021). Por medio de la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la política integral migratoria del estado colombiano - PIM, y se dictan otras disposiciones. Artículos 2 y 3. Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=168067>

Ley General de Educación No. 115. (1994, febrero 08). <http://www.col.opsoms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/EL11594.HTM>.

López Castro, E. O. & Vargas Valle, E. D. (2023). La incorporación de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano en Cúcuta (2015-2020) [The incorporation of Venezuelan students into the Colombian educational system in Cúcuta (2015-2020)]. *Estudios Fronterizos*, 24, e134. <https://doi.org/10.21670/ref.2323134>

López, D. (2025). *Gestión Educativa y Diversidad: Un Enfoque Institucional para el Siglo XXI*. Ediciones de Gestión Escolar. <https://www.redalyc.org/pdf/gestion-educativa-diversidad>

Marín, L. (2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, 25(50), 34-45. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3705>.

Márquez, E. (2023). La inteligencia emocional. Dirección de Asesoramiento y Desarrollo Estudiantil Decanato de Estudiantes. <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2023/10/La-inteligencia-emocional-DADE.pdf>

Martínez, J. (2022). *Migración y escuela: Retos de la interculturalidad en el contexto suramericano*. Editorial Académica. <https://www.redalyc.org/pdf/migracion-colombia-venezuela>

- Martínez, L. (2023). Estrategias de integración y éxito académico en contextos de movilidad. Editorial Horizonte Pedagógico. <https://www.redalyc.org/pdf/integracion-escolar-latinoamerica>
- Martínez, L. (2023). *Socioafectividad y convivencia: Estrategias para la reducción del estrés escolar*. Ediciones Pedagógicas Contemporáneas. <https://www.scielo.org.co/pdf/socioafectividad-convivencia-estres>
- Matanalla, M. (2024). Enfoques Humanistas y Conductistas en la Administración. Corporación Universitaria de Asturias. https://www.centro-virtual.com/recursos/biblioteca/pdf/procesos_th_administrativas/unidad2_pdf1.pdf
- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen Ediciones.
- Mayan, María (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Módulos de entrenamientos para estudiantes y profesores. Disponible en línea: <http://valberta.ca/~iiqum//pdfs//introduccion.pdf>.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas. Libros básicos.
- MEN. (2022). Resolución 1128. <https://www.idartes.gov.co/sites/default/files/2022-09/RESOLUCION%201128-2022%20ANEXOS.pdf>
- Méndez, R. (2026). Barreras invisibles: La inclusión del migrante en la escuela actual. Editorial Caminos Pedagógicos. <https://www.scielo.org.co/pdf/inclusion-migrante-frontera>
- Merleau-Ponty, M. (1945). Fenomenología de la percepción. Planeta-Agostini.
- Mestre, J. y Guil, R. (2012). La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social. Ediciones Pirámide. Colección Psicología. https://www.academia.edu/38725067/La_regulaci%C3%B3n_de_las_emociones
- Migración Colombia. (2022). Distribución de Venezolanos en Colombia con corte diciembre 2022. https://unidad-administrativa-especial-migracion-colombia.micolombiadigital.gov.co/sites/unidad-administrativa-especial-migracion-colombia/content/files/00060_8/30382_distribucion-venezolanos-2022-diciembre-version--2023.pdf

- Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia. (2025). Venezuela. Frontera Terrestre Colombia – Venezuela. <https://www.cancilleria.gov.co/politica/venezuela>
- Miquilena, P., & Zuleta, M. (2021). Depresión en niños en edad escolar con padres migrantes. *Sistemas Humanos*, 1(1), 21-33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7647145>
- Moll, L. Amanti, C. Neff, C. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. https://education.ucsc.edu/ellisa/pdfs/Moll_Amanti_1992_Funds_of_Knowledge.pdf
- Morales, J. (2024). Resiliencia infantil: El duelo por la patria en la escuela. Editorial Pensamiento Educativo. <https://www.scielo.org.co/pdf/resiliencia-infantil-migracion>
- Nube, S y Sánchez, M (2005). Compendio de Metodología Cualitativa en Educación: Investigación-Acción. Cuadernos Monográficos CANDIDUS. Caracas, Venezuela.
- Nussbaum, M. (2001). Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones. Paidós.
- Observatorio de Venezuela de la Universidad del Rosario. (2024). La integración migratoria una oportunidad para el desarrollo socioeconómico de los territorios. <https://urosario.edu.co/sites/default/files/2024-04/reporte-abril-de-bitacora-migratoria-2024.pdf>
- Ochoa, E. (2021). El Tratado Pombo-Michelena (1833): mitos y verdades. *Ciencias Sociales y Arte*. Vol. 3 Núm. 4. <http://www.difusioncientifica.info/index.php/difusioncientifica/article/view/23>
- ONU. (2018). Pacto Global para la Migración. <https://www.ohchr.org/es/migration/global-compact-safe-orderly-and-regular-migration-gcm>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (OEI, 2020). Programa de Atención Educativa a la Población Migrante en Regiones Fronterizas. <https://oei.int/oficinas/colombia/proyectos/inclusion-acceso-y-permanencia-educativa-de-la-poblacion-de-ninos-ninas-adolescentes-y-jovenes-migrantes-de-venezuela-en-el-distrito-capital/>

- Pabón, L. (2023). El impacto socio emocional de los estudiantes migrantes venezolanos manifestado en la convivencia escolar. *Línea imaginaria*. Núm. 18, Vol. 2 https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/download/2734/2975/6656
- Parra, (2021) El Problema De La Integración Social De Migrantes Venezolanos En Bogotá: Una Aproximación A La Construcción Social Del Migrante Desde Las Emociones De La Comunidad Receptora Ante La Crisis Migratoria Venezolana. (Tesis de Maestría) Universidad El Bosque Programa De Maestría Estudios Sociales Y Culturales – Departamento De Humanidades Bogotá DC- Colombia.
- Paz, B.; Alpala, O. y Villota, E. (2021). Análisis de la migración venezolana en la ciudad de Pasto: características y percepciones de los migrantes. *Revista TENDENCIAS*, Volumen XXII, Número 1, p.p. 71-94. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLaMigracionVenezolanaEnLaCiudadDePasto-7715307.pdf>
- Pekrun, R. (1992). El impacto de las emociones en el aprendizaje y el logro: hacia una teoría de mediadores cognitivos/motivacionales. *Psicología Aplicada*.
- Pérez, M. (2023). Cultura y ciudadanía: El papel de la escuela en la integración. Editorial Educación Nueva. <https://www.redalyc.org/pdf/identidad-escolar-colombiana>
- Pérez, M. (2023). Inteligencia emocional y autoconcepto físico según factores académicos e indicadores de salud en adolescentes de educación secundaria de la provincia de Granada. (Doctorado en Ciencias de la Educación - Universidad de Granada, España). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/83392/101317.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Portes, A., Escobar, C., & Radford, J. (2005). On the frontlines of integration: Immigrant incorporation into diverse communities. *Russell Sage Foundation*.
- R4V. (2024) ¿Qué es el Sector de Educación? <https://www.r4v.info/es/educaci%C3%B3n#:~:text=En%20Colombia%2C%20el%20n%C3%BAmero%20de,estudiantes%20matriculados%20en%20el%20pa%C3%ADs.>
- Ramírez, D. (2016). Implicaciones educativas de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/0dfc0529-86ef-4a19-8313-8dff23db83ad/content>

- Ramírez, P. (2025). *El Cerebro Consciente: Estrategias Metacognitivas para el Aula del Siglo XXI*. Ediciones Pedagógicas Modernas. <https://www.redalyc.org/pdf/cerebro-consciente-metacognicion>
- Ramis, P. (2006). *Lógica y crítica del discurso*. Consejo de publicaciones, Universidad de Los Andes.
- Rivas, M. (2025). *Resiliencia y Educación: El Poder del Acompañamiento en el Aula*. Editorial Saberes Humanos. <https://www.scielo.org.co/pdf/resiliencia-educacion-acompanamiento>
- Rodríguez, (2024) *Constructo Teórico Sobre la Inteligencia Emocional Y Estrés Laboral Desde La Perspectiva De Los Docentes*. (Tesis Doctoral) Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio – Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Rodríguez, A., & Figuera, M. (2022). La COVID-19 en Colombia y Venezuela: dos caras de la misma moneda. *Rev Panam Salud Publica* 46. <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2022.v46/e109/>
- Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), p. 289-305.
- Rodríguez, P. (2010). Venezuela: del neoliberalismo al socialismo del siglo XXI. *Política y cultura*, (34), 187-211. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422010000200009&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, Y.; Gutiérrez, M. y Villantoy, R. (2025). Inteligencia emocional como pilar para una educación de calidad: una revisión sistemática. *Revista INVECOM*, p.p. 1-9. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n3/2739-0063-ric-6-03-e603055.pdf>
- Rojas, L. (2023). *Interculturalidad crítica y educación: Desafíos para la inclusión migratoria*. Editorial Siglo XXI. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982023000100145
- Rojas, M. (2024). *Dinámicas de la identidad en la escuela transfronteriza*. Editorial Horizontes Educativos. <https://www.redalyc.org/pdf/identidad-migrante-colombia>

- Salcedo, M. (2026). *Psicología del aula fronteriza: Conducta y resiliencia*. Editorial Horizontes Pedagógicos. <https://www.redalyc.org/pdf/conducta-migrante-infantil>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sánchez, P. (2024). Desafíos pedagógicos de la migración en el siglo XXI. Editorial Educación Global. <https://www.redalyc.org/pdf/educacion-migrante-latinoamerica>
- Sanchez-Suricalday, A., García Varela, A. B. y Castro Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 117-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>
- Scandroglio, B., López, J., & San José, M. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias *Psicothema*, vol. 20, núm. 1.
- Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2022). Resolución No.01-00032 de 2022. Por la cual se acoge el Acuerdo Colectivo suscrito entre el SENA y las. Recuperado el 02 de noviembre de 2022, de https://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/pdf/resolucion_sena_0032_2022.pdf
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Ediciones B.
- Sifontes, D. (29 de octubre de 2024). Xenofobia y acoso siguen siendo los desafíos para niños migrantes en colegios de Cúcuta. *La Opinión*. <https://www.laopinion.co/cucuta/xenofobia-y-acoso-siguen-siendo-los-desafios-para-ninos-migrantes-en-colegios-de-cucuta>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.
- Solis, F. (2023). *Dinámicas de Grupo y Convivencia: Retos de la Interacción en el Siglo XXI*. Editorial Educación Humana. <https://www.redalyc.org/pdf/dinamicas-grupo-convivencia>

- Triglia, A. (2026). La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. <https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>
- UNESCO. (2016). Marco de Acción para la Educación 2030 de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Uzcátegui, R. (2023). Cronología de la educación venezolana, año 2023. http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/22455/1/MEV_cronologia_2023.pdf
- Valbuena, C. (2026). Inclusión y diversidad: El reto de la escuela receptora. Editorial Raíces Pedagógicas. <https://www.scielo.org.co/pdf/aceptacion-escolar-migrante>
- Valdés, R. (2020). *Desarrollo profesional y sistemas de evaluación docente en América Latina*. Editorial Universitaria. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375000>
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas. EOS.
- Vargas, A. (2016). La teoría humanista: Una propuesta de intervención en la resiliencia de comunicación en adolescentes de 15 a 16 años de edad. (Trabajo de Grado - Universidad Alzate de Ozumba, México). <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/6296e141-674e-4ddd-8ecb-d61433ee998a/content>
- Vargas, E. (2024). Cooperación y diversidad: El aula como espacio de encuentro. Editorial Caminos Pedagógicos. <https://www.scielo.org.co/pdf/cooperacion-escolar-migrante>
- Vargas, J. (2025). Cognición y Autonomía: Guía para el Desarrollo de Procesos Mentales Superiores en el Aula. Editorial Horizonte Educativo. <https://www.scielo.org.co/pdf/cognicion-autonomia-procesos-mentales>
- Vargas, M. y Muñoz, M. (2013). La regulación emocional: Precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, volumen 24, número 2, p.p. 225-240. <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305128932003.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa.

- Vera; L (2015) La Investigación Cualitativa. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recinto de Ponce.
- Villagómez, A.; Bonilla, L.; Bonilla, G. y Torres, T. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. Polo de Conocimiento, Volumen 8, Número 5, p.p. 1286-1307. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-EIAprendizajeSocialDeAlbertBanduraComoEstrategiaDe-9335841.pdf
- Villamizar, (2021) Constructo Teórico Sobre La Dinámica Migratoria Colombo - venezolana Para El Fortalecimiento De Los Procesos Educativos Desarrollados En La Zona De Frontera. (Tesis Doctoral) Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Viramontes Anaya, E. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 15, e2074. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2074
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.