

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: Núcleo Educación Cultura y Cambio, Innovación,  
Evaluación y Cambio Educativo

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN  
FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE  
EN BÁSICA SECUNDARIA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Título de Doctora en  
Educación

Mayo, 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: Núcleo Educación Cultura y Cambio, Innovación,  
Evaluación y Cambio Educativo

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN  
FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE  
EN BÁSICA SECUNDARIA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Título de Doctora en  
Educación

**Autora:** Pedraza Rincón Luz Elena

**Tutora:** Dra. Aura Stella Benti

Mayo, 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"  
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN



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

**A C T A**

Reunidos el día martes, tres de marzo de dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: AURA BENTTI (TUTOR), YANIS NIETO, ASDRUBAL PATIÑO, JIMMY QUINTERO Y ARMANDO SANTIAGO, Cédulas de Identidad Números V.-13999072, V.-13352428, V.- 9148853, V.- 16421531 V.- 3269641, 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 Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN BÁSICA SECUNDARIA", presentado por la participante PEDRAZA RINCÓN LUZ ELENA, cédula de ciudadanía N° CC-60380784; cédula de extranjería N° CE- 84.562.513 pasaporte N° P.- BA237708, 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.

  
 DR. AURA BENTTI  
 C.I. N° V.- 13999072

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
 TUTOR

  
 DRA. YANIS NIETO  
 C.I. N° V.- 13352428

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

  
 DR. ASDRUBAL PATIÑO  
 C.I. N° V.- 9148853

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

  
 DR. JIMMY QUINTERO  
 C.I. N° V.- 16421531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

  
 DR. ARMANDO SANTIAGO  
 C.I. N° V.- 3269641  
 UNIVERSIDAD DE LOS ANDES



## **Dedicatoria**

A mis padres: Domingo y Monguí, y a mis hermanos, por su amor y apoyo infinito, por enseñarme que todo en la vida se logra con esfuerzo y disciplina.

A mi esposo Daniel, con amor y gratitud, por caminar a mi lado para lograr esta meta.

A mis estudiantes, por ser una fuente constante de motivación.

A todas las personas que me apoyaron e inspiraron para alcanzar este propósito.

Gracias!

## ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL .....	vi
LISTA DE TABLAS .....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	1
SECCIÓN I .....	5
EL PROBLEMA .....	5
Planteamiento del problema .....	5
Objetivos de la Investigación .....	18
Objetivo general .....	18
Objetivos específicos .....	18
Justificación e Importancia de la investigación .....	19
SECCIÓN II .....	23
MARCO TEÓRICO .....	23
Antecedentes de la Investigación .....	23
Recorrido Diacrónico .....	32
La educación intercultural .....	32
La Educación intercultural como enfoque pedagógico para la convivencia escolar en Colombia.....	33
Fundamentación Paradigmática de la Investigación.....	37
Dimensión ontológica.....	37
Dimensión epistemológica .....	38
Dimensión axiológica .....	40
Visión metodológica.....	42
La inclusión en el contexto educativo.....	43
Competencias Interculturales Docentes.....	43
Contraste de Paradigmas Educativos: Venezuela Vr. Colombia .....	44
Venezuela: Currículo centralización con desestructuración reciente .....	45
Colombia: Descentralización y enfoque por competencias.....	45
Marco normativo y estructural: grados, edades y obligatoriedad .....	46

El Impacto en el estudiante migrante: choque curricular y normativo .....	46
Educación intercultural en la educación básica secundaria .....	47
Convivencia escolar .....	49
Convivencia escolar intercultural en educación básica secundaria .....	49
Proceso pedagógico en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria .....	51
Bases teóricas que fundamentan la investigación .....	53
SECCIÓN III .....	67
METODOLOGÍA .....	67
Naturaleza de la investigación .....	67
Método de la Investigación .....	68
Fases de la Investigación .....	69
Escenario de la Investigación .....	71
Informantes Clave de la Investigación .....	72
Técnica e Instrumento de Recolección de la Información .....	73
Criterios de rigor científico de la investigación .....	74
Procedimiento del Análisis de la Información Recolectada .....	76
SECCIÓN IV .....	79
RESULTADOS ALCANZADOS .....	79
Estructuración y Presentación de la Información .....	79
Categoría selectiva .....	103
Categorías axiales .....	103
Códigos iniciales .....	103
Definición conceptual .....	103
de la categoría .....	103
Mediación didáctica y articulación comunitaria intercultural .....	103
Dimensión ética y acompañamiento de la afectividad .....	103
Categoría descriptiva inicial: Práctica pedagógica en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria .....	105
Código: Fomento .....	106
Categorías emergentes .....	106

Código: Promoción.....	111
Categorías emergentes:.....	111
Código: Respeto .....	117
Categorías emergentes:.....	118
Código: Comprensión .....	123
Categorías emergentes:.....	123
Código: Labor docente.....	127
Categorías emergentes:.....	127
Categoría descriptiva inicial: acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural .....	136
Categoría descriptiva inicial: acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural .....	163
Código: Dinámica cotidiana .....	164
Categorías emergentes:.....	164
Código: Intercambio de culturas.....	170
Categorías emergentes:.....	170
Código: Empatía .....	175
Categorías emergentes:.....	175
Código: Solidaridad.....	180
Categorías emergentes:.....	180
Código: Articulación .....	186
Categorías emergentes:.....	186
SECCIÓN V .....	196
EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN BÁSICA SECUNDARIA.....	196
Fundamentación.....	196
Práctica Pedagógica en Fomento de Convivencia Escolar Intercultural en la Educación Básica Secundaria .....	200
Acciones Pedagógicas en Fomento de la Convivencia Escolar desde la Diversidad Cultural.....	207

Ruta para la transición escolar en fomento de la convivencia escolar: “Sin Fronteras” .....	216
SECCIÓN VI.....	225
A manera de acotación .....	225
Acciones propositivas finales: .....	233
REFERENCIAS .....	237
ANEXOS.....	253

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Informantes Clave.....	73
Tabla 2. Códigos de la categoría descriptiva inicial Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC1.....	80
Tabla 3. Saturación de la información IC 1, primer objetivo .....	83
Tabla 4. Registro de códigos de la categoría descriptiva inicial Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC2.....	85
Tabla 5. Saturación de la información IC2 , primer objetivo .....	88
Tabla 6. Registro de códigos de la categoría descriptiva inicial Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC3.....	90
Tabla 7. Saturación de la información IC 3, primer objetivo .....	93
Tabla 8. Códigos de la categoría descriptiva inicial Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC4.....	95
Tabla 9. Saturación de la información IC 4, primer objetivo .....	98
Tabla 10. Registro de códigos de la categoría descriptiva inicial Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC5.....	100
Tabla 11. Saturación de la información IC 5 , primer objetivo.....	103
Tabla 12. Registro de categoría central: "Fomento de la convivencia escolar intercultural" .....	110
Tabla 13. Registro de categoría: Promoción de la convivencia escolar intercultural ...	116
Tabla 14. Registro de categoría central: Respeto a la identidad cultural del estudiante migrante. ....	122
Tabla 15. Registro de categoría central: Convivencia escolar comprendiendo la diversidad cultural .....	126
Tabla 16. Registro de categoría central: Labor docente con estudiantes migrantes ...	131
Tabla 17. Códigos de la categoría descriptiva inicial: Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC1 .....	136
Tabla 18. Saturación de la información IC 1, segundo objetivo.....	139

Tabla 19. Códigos de la categoría descriptiva inicial Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC2 .....	141
Tabla 20. Saturación IC 2, segundo objetivo .....	145
Tabla 21. Registro de códigos de la categoría descriptiva inicial Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC3.....	147
Tabla 22. Saturación IC 3, segundo objetivo .....	150
Tabla 23. Códigos de la categoría descriptiva inicial Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC4 .....	153
Tabla 24. Saturación IC 4, segundo objetivo .....	156
Tabla 25. Códigos de la categoría descriptiva inicial Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC5 .....	158
Tabla 26. Saturación IC 5, segundo objetivo .....	160
Tabla 27. Registro de categoría central: "Interculturalidad en la dinámica cotidiana de la convivencia escolar" .....	169
Tabla 28. Registro de categoría central: "Estrategias para el intercambio de culturas entre estudiantes" .....	174
Tabla 29. Registro de categoría central: "Empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural" .....	179
Tabla 30. Registro de categoría central: "Solidaridad intercultural en fomento de la convivencia escolar" .....	185
Tabla 31. Registro de categoría central: "Articulación educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar" .....	191
Tabla 32. Marco de referencia normativa de la ruta de transición escolar intercultural	217
Tabla 33. Acciones de acogida escolar .....	218
Tabla 34. Acciones orientadas a fortalecer procesos de inclusión, convivencia e interculturalidad.....	219
Tabla 35. Consolidación comunitaria y seguimiento permanente para la institucionalización de la interculturalidad escolar .....	221
Tabla 36. Indicadores de Seguimiento y Evaluación.....	222

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fases de la investigación .....	70
Figura 2. Rigor científico .....	75
Figura 3. Procedimiento del Análisis de la Información Recolectada .....	78
Figura 4. Red semántica de la información IC 1, primer objetivo .....	84
Figura 5. Red semántica de la información IC 2, primer objetivo .....	89
Figura 6. Red semántica de la información IC 3, primer objetivo .....	94
Figura 7. Red semántica de la información IC 4, primer objetivo .....	99
Figura 8. Red semántica de la información IC 5, primer objetivo .....	104
Figura 9. Fomento de la convivencia escolar intercultural.....	134
Figura 10. Categorías centrales y argumentación.....	135
Figura 11. Red semántica IC 1, segundo objetivo .....	140
Figura 12. Red semántica IC 2, segundo objetivo.....	146
Figura 13. Red semántica IC 3, segundo objetivo.....	151
Figura 14. Red semántica IC 4, segundo objetivo.....	157
Figura 15. Red semántica IC 5, segundo objetivo.....	162
Figura 16. Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural .....	194
Figura 17. Aristas que fundamentan la estructuración de los constructos teóricos orientados a la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar. ....	199
Figura 18. Práctica Pedagógica en Fomento de Convivencia Escolar Intercultural en la Educación Básica Secundaria.....	206
Figura 19. Acciones pedagógicas .....	215
Figura 20. Integración de la ruta para la transición escolar en fomento de la convivencia escolar “sin fronteras” .....	224

## LISTA DE ANEXOS

ANEXOS A - 1. Cartas para gestión de permiso en la Institución Educativa para aplicación de instrumentos .....	254
ANEXOS A- 2. Validación de los instrumentos .....	258
ANEXOS A- 3. Entrevista Aplicada a cada Informante Clave .....	262

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR**  
**INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Línea de Investigación: Núcleo Educación Cultura y Cambio, Innovación,  
Evaluación y Cambio Educativo

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN**  
**FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE**  
**EN BÁSICA SECUNDARIA**

**Autora:** Pedraza Rincón Luz Elena

**Tutora:** Dra. Aura Stella Bentti

**Fecha:** mayo, 2026

**RESUMEN**

La interculturalidad como enfoque pedagógico es un proceso fundamental para las instituciones educativas colombianas, por cuanto promueve el diálogo y el respeto entre diferentes culturas en el marco de la igualdad, promoviendo el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de su procedencia, evitando que se reproduzca de manera silenciosa formas de exclusión, producto de la estigmatización, xenofobia e invisibilización de saberes y rupturas identitarias que se expresan en conflictos cotidianos, difíciles de gestionar desde currículos exclusivamente disciplinares. A partir de esta premisa, ésta investigación se planteó para afianzar hacia el derecho a la educación en un ambiente de dignidad y respeto mutuo con base en el diseño de constructos teóricos, orientados a la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, desde la perspectiva de los docentes del Colegio Misael Pastrana Borrero, ubicado en la ciudad de Cúcuta (Colombia). El estudio parte del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, utilizando como método la Teoría Fundamentada, para llegar a la aproximación profunda del fenómeno estudiado mediante la participación de cinco (5) informantes clave a través de una entrevista semiestructurada para la recolección de información, garantizándose validez y fiabilidad de los resultados. De esta manera se crearon los constructos teóricos a partir de los resultados obtenidos, fusionados con las dimensiones epistémica, metodológica y axiológica/legal de la investigación, concluyendo con la estructuración de los constructos teóricos en dos aristas: las prácticas pedagógicas para fomentar la educación y las acciones pedagógicas como impulsoras de la diversidad cultural.

**Descriptores:** Educación Intercultural, enfoque pedagógico, convivencia escolar, estudiantes migrantes, educación básica secundaria, perspectiva docente.

## INTRODUCCIÓN

Los procesos de movilidad demográfica son una característica relevante que se ha manifestado a través del tiempo. Cada vez es más frecuente observar la intensificación de movimientos migratorios en diversas regiones del planeta impulsados por múltiples factores. Estos desplazamientos generan consecuencias en el comportamiento social, evidenciando fenómenos como la xenofobia, la aparofobia, el odio, las discrepancias y las discordias entre quienes migran en su búsqueda de una mejor calidad de vida y quienes los reciben, como señala Gamboa Suárez et al. (2021). Esta realidad no está lejos del contexto colombiano, por lo que exige una intervención que desarrolle una propuesta de Educación Intercultural como enfoque pedagógico para consolidar escenarios educativos donde se respete la diversidad cultural y se aperture a la pluralidad del pensamiento.

En este sentido, la interculturalidad como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar se plantea como instrumento esencial para promover el diálogo activo y reflexivo entre distintas visiones culturales, favoreciendo el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad en los procesos educativos. Aunque es evidente que no es tarea fácil cambiar viejos paradigmas educativos, por cuanto esta nueva visión demanda trascender la tolerancia, para orientar hacia la creación de espacios de encuentro que permitan superar las diferencias culturales y construir una convivencia escolar en armonía. Estas disertaciones teóricas, demuestran la necesidad de implementar acciones que faciliten la convergencia de la diversidad cultural, mediante el fomento de valores que propicien la integración y el entendimiento mutuo. Al considerar que las diferencias pueden originar discrepancias, se vuelve imprescindible promover relaciones basadas en el respeto, la armonía y la concordia, de esta manera la educación intercultural como pedagógico se concibe como un proceso orientado a lograr una integración transformadora, que consolide relaciones interpersonales sólidas y significativas, sustentadas en la aceptación social y el rescate de la cultura.

El enfoque pedagógico intercultural contempla varios aspectos: el institucional, el administrativo y el académico, entre otros, destacando en lo académico, el aspecto formativo, vinculado éste con el desarrollo pedagógico y con las estrategias para convertir los desafíos y oportunidades educativas en acciones para la construcción de sociedades más inclusivas, que reconozcan la confluencia de diferentes bagajes culturales, sistemas de valores y visiones del mundo. En consecuencia, se requiere impulsar iniciativas en las instituciones educativas para desarrollar una cultura de respeto intercultural, acorde con las condiciones de la realidad globalizada. En este marco, resulta fundamental diseñar planes que fomenten una convivencia armoniosa y enriquecedora como tarea primordial de las instituciones educativas.

La problemática descrita ha sido estudiada en Colombia desde diversos enfoques, vale destacar la investigación de Leal Pabón et al., (2025), quien realiza un análisis centrado en los colegios de la ciudad de Cúcuta, Departamento Norte de Santander, Colombia, donde resalta el fenómeno de la movilidad de la población venezolana hacia Colombia y la problemática social y educativa que genera, particularmente en lo que respecta al acceso, entendido no solo como cobertura, sino como el derecho que implica el compromiso y la permanencia de los estudiantes migrantes en el sistema escolar.

En este orden de ideas, la presente investigación se sitúa hacia la elaboración de un constructo teórico orientado a la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia de estudiantes en la educación básica secundaria, tomando como referencia el Colegio Misael Pastrana Borrero de Cúcuta. Esta investigación surge a partir de la presencia significativa de estudiantes migrantes extranjeros, principalmente provenientes de Venezuela, así como de estudiantes desplazados de diversas regiones de Colombia, lo que ha generado la necesidad de crear un ambiente de enseñanza y aprendizaje agradable y cordial para todos, especialmente libre de prejuicios y estigmas, sin lugar a la discriminación por la procedencia y/o manifestaciones culturales.

En correspondencia con los lineamientos científicos que le proporcionan rigurosidad y relevancia a la presente investigación, se fundamentó de manera teórica práctica eligiendo los fundamentos del Paradigma Interpretativo, bajo el enfoque

Cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada, a partir de información recolectada de docentes seleccionados intencionalmente como informantes clave. Este abordaje permitió comprender y analizar, desde la práctica pedagógica, la complejidad de la situación, con el propósito de convertir la experiencia docente en un constructo teórico que además de expresar la convivencia, ofrezca una ruta ética y pedagógica para humanizar la educación en tiempos de migración. Al respecto, se evidenció la necesidad de articular la norma, la teoría y la práctica, para alcanzar una educación intercultural posible y necesaria. De esta forma, se presenta organizada la investigación en seis secciones que atienden a:

Sección I, referente al objeto de estudio a través del planteamiento del problema con su formulación y sistematización que conducen a los objetivos: general y específicos, para cerrar con la justificación e importancia de la investigación.

La Sección II, concerniente al marco teórico, se presenta los antecedentes de la investigación, el recorrido diacrónico de la educación intercultural en Colombia, la respectiva fundamentación paradigmática, bases teóricas y las bases legales de la investigación.

La Sección III, contiene el marco metodológico, presenta la naturaleza de la investigación correspondiente al paradigma, enfoque, método y sus fases, escenario de la investigación, informantes clave, instrumento para recolectar la información, validez y fiabilidad y el procedimiento del análisis de la información recolectada.

En la Sección IV, se desarrolla el contexto interpretativo, referido a la recolección y procesamiento de la información mediante la estructuración y presentación de los resultados de cada uno de los informantes clave durante la entrevista, contrastados con los fundamentos epistémicos y axiológicos que orientaron la investigación.

La Sección V, presenta los constructos teóricos orientados a la educación intercultural desde la perspectiva de los informantes clave, como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, los cuales se fundamentan en los resultados obtenidos fusionados con los aspectos epistemológicos, los enfoques pedagógicos y axiológicos con sus referentes normativos.

En La Sección VI, se exponen las acotaciones en respuesta a los interrogantes planteadas en cumplimiento de los objetivos de la investigación y, se proponen

recomendaciones producto de los hallazgos durante el proceso investigativo, robusteciendo la pertinencia del estudio en las líneas de Investigación del Doctorado en Educación.

Finalmente, se presentan las fuentes de las referencias consultadas y los anexos que respaldan las actividades que se desarrollaron durante el proceso investigativo.

## SECCIÓN I

### EL PROBLEMA

#### Planteamiento del problema

Al inicio del siglo XXI, uno de los fenómenos sociales de mayor impacto, complejidad y trascendencia histórica, ha sido el incremento exponencial de los movimientos migratorios a escala global. Las poblaciones, impulsadas por crisis económicas, conflictos armados o inestabilidad política, abandonan sus regiones de origen para trasladarse hacia territorios extranjeros en la búsqueda incesante de condiciones dignas de supervivencia. Este panorama se evidencia en dinámicas demográficas contemporáneas como el desplazamiento de ciudadanos Sirios y Africanos hacia Europa occidental, el éxodo de centroamericanos hacia Estados Unidos de Norteamérica y, de manera particular en el hemisferio sur, la movilización masiva y sin precedentes de la población venezolana hacia países vecinos, con especial énfasis en Colombia.

Al respecto, en 2024 se registró a nivel mundial la mayor crisis de migración y desplazamiento en la historia reciente: Alrededor de 304 millones de personas vivían fuera del país de origen, mientras que 123,2 millones se encontraban en situación de desplazamiento forzado por conflictos, persecución y desastres naturales; cifra equivalente a uno (1) de cada 67 personas en el planeta, de las cuales el 40% eran niños y niñas (ACNUR, OIM, ONU, 2024-2025).

Frente a esta reconfiguración demográfica y en el contexto de las dinámicas sociales contemporáneas, el reconocimiento de la pluralidad exige superar la coexistencia de varias culturas para establecer vínculos horizontales y enriquecedores. Bajo esta premisa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) alude que esta concepción "se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo" (art. 4). De este modo, se consolida como un proceso activo que

demanda equidad, empatía y participación recíproca entre los diferentes grupos que convergen en un mismo espacio y que generan constructos y manifestaciones culturales propias de la interacción, de forma colaborativa y comprometida con la realidad de su entorno.

Al trasladar la representación descrita al ámbito pedagógico, surge la Educación Intercultural como mecanismo idóneo para materializar dicha integración en las aulas de clase. Al respecto, la UNESCO (2006) establece como principio fundamental que esta pedagogía "enseñe a todos los educandos los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad" (p. 35). A partir de esta directriz, las instituciones educativas que se encuentren inmersas en esta realidad intercultural, están llamadas asumir el rol transformador de trascender la instrucción académica para convertirse en un escenario de convivencia, donde la diversidad cultural de los estudiantes migrantes y nacionales sea valorada como un recurso enriquecedor para el aprendizaje colectivo.

En consecuencia, este rol transformador de la escuela encuentra su fundamento normativo a nivel global en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En este sentido, la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) establece a través del Objetivo 4 la urgencia de garantizar una educación inclusiva y equitativa, destacando en la meta 4.7 la necesidad de que los estudiantes adquieran competencias para promover "una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural" (p. 19). Bajo este mandato internacional, la interculturalidad deja de ser una alternativa pedagógica opcional para convertirse en un deber ético e institucional, con el propósito de erradicar la discriminación y consolidar espacios de convivencia escolar fundamentados en el respeto mutuo y la cohesión social.

Para comprender esta realidad, el tema investigativo planteado en la presente investigación se refiere a la población migrante y sus requerimientos educativos, entonces, resulta pertinente delimitar conceptualmente a los actores de este fenómeno; desde la postura de Gutiérrez (2020) establece la distinción de "migrante, al individuo que toma la decisión de salir de su lugar de origen para trasladarse a otro; emigrante, a la persona que traslada su lugar de residencia habitual geográfica o administrativa a otra" (p. 301). El autor en mención agrega que estas migraciones contemporáneas han

revelado el desenvolvimiento de un éxodo desmedido, caracterizado por la presencia de núcleos familiares enteros que procuran, desde la vulnerabilidad, el acceso a mejores condiciones de vida. Sin embargo, este tránsito también expone a las poblaciones a escenarios hostiles donde emergen manifestaciones de xenofobia, odio, racismo, fascismo y un rechazo cultural por parte de las sociedades receptoras. Es evidente que Colombia como País receptor de la diáspora contemporánea que vive Venezuela, se encuentra experimentando estas exigencias interculturales lo que amerita una respuesta educativa idónea en estos tiempos.

Frente al escenario revelado de vulnerabilidad sistemática, los actores implicados son orientados a través de los marcos normativos internacionales que se establecen como el principal mecanismo de protección y garantía de dignidad. Al respecto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “toda persona tiene derecho a la educación y ésta debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos” (Naciones Unidas, 1948, art. 26). Este mandato evidencia que los derechos humanos constituyen la base fundamental para el entendimiento y la convivencia entre las comunidades, al promover el respeto mutuo y la valoración de la diversidad como principios esenciales para consolidar una sociedad auténticamente intercultural. La educación, bajo este paradigma, deja de ser un servicio estatal para convertirse en un derecho habilitante, es decir, un derecho que permite el ejercicio de otras libertades fundamentales.

No obstante, la materialización de este derecho enfrenta barreras estructurales a nivel global que trascienden la escolarización. Es oportuno revisar diversos escenarios que se han enfrentado a movilizaciones demográficas; en el panorama europeo respecto al fenómeno de migración, se evidencia que la inserción física de menores extranjeros en el sistema educativo no garantiza por sí sola una verdadera integración social, ya que persisten prácticas de segregación cultural que no se visibilizan en la cotidianidad escolar. Al respecto, en el contexto español, León Sánchez (2024) muestra evidencia sobre las rigurosas limitaciones que enfrentan estos estudiantes, subrayando "la importancia de valorar la diversidad cultural para evitar la segregación, instando a las escuelas a revisar recursos y promover relaciones intergrupales" (p. 1). Esta dinámica de exclusión demuestra que, sin un enfoque intercultural transversal y

consciente, las instituciones educativas corren el riesgo de perpetuar la marginación social de la población migrante en lugar de mitigarla, convirtiendo a la escuela en un aparato reproductor de desigualdades.

Así mismo, el contexto norteamericano no es ajeno al fenómeno objeto de estudio; en este escenario de alta recepción migratoria, se reconoce que las barreras para la población estudiantil extranjera mantienen patrones similares de marginación y asimilación forzada. A pesar de contar con sistemas educativos robustos y dotados de amplios recursos financieros, en naciones receptoras como Estados Unidos persisten "formas de exclusión que afectan no solo al individuo migrante, sino a las dinámicas de las escuelas" (Clavijo Cáceres y Yáñez Meza, 2025, p. 14). Esta realidad demuestra que la segregación escolar trasciende las fronteras geográficas y se consolida como un desafío estructural a nivel mundial, donde la falta de políticas de acogida verdaderamente interculturales condena a los menores un entorno académico hostil que dificulta su desarrollo cognitivo, emocional e integral.

En el escenario latinoamericano y andino, se muestran condiciones más complejas para abordar esta temática, teniendo en cuenta las realidades políticas y sociales de estas regiones. En primera instancia la burocracia estatal genera exclusión y un choque cultural; al enfocar la mirada en la Región Andina, las barreras de integración adquieren manifestaciones particulares vinculados a la fragilidad institucional y a la saturación de los sistemas públicos. En el caso ecuatoriano, por ejemplo, se revela que la segregación de la niñez extranjera se institucionaliza a través de la tramitología escolar. En este sentido, Barreto Pilco (2025) señala que "el acceso a la educación para niños migrantes en Ecuador se ve con frecuencia limitada por barreras administrativas que, aunque en apariencia son neutrales, generan formas de exclusión estructural" (p. 1). Esta realidad demuestra que la xenofobia y la marginación no solo se manifiestan en el acoso escolar directo o el choque cultural dentro del aula, sino que operan desde el momento mismo de la matrícula, negando el derecho fundamental a la educación bajo justificaciones burocráticas o exigencias documentales de imposible cumplimiento para poblaciones en situación de refugio.

Así mismo, la presente investigación considera relevante la población desplazada colombiana dentro del objeto de estudio; es preciso reconocer que ésta en el contexto jurídico se caracteriza por la movilización involuntaria a causa de la violencia. En este sentido, el Congreso de la República de Colombia (1997) establece que "es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas" (art. 1). Este fenómeno por su propia naturaleza ontológica, representa un encuentro abrupto de concepciones, proyectos de vida, códigos lingüísticos y creencias disímiles. Al poseer percepciones diversas de la realidad, se dificulta la unificación y la integración armónica de desplazados en las zonas receptoras.

Al respecto, el Estado ha procurado establecer normas legales garantistas a partir de la Constitución Política de Colombia en la que se reconoce desde sus principios fundamentales que "la diversidad étnica y cultural de la Nación es un patrimonio que debe ser protegido y respetado" (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 7). Este mandato supremo fundamenta el principio de interculturalidad y promueve la convivencia armónica entre las distintas comunidades que habitan el territorio. En concordancia con este precepto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que "la educación debe fomentar en los educandos la conciencia de la identidad nacional y cultural" (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 14), ésta refuerza la importancia de reconocer y valorar las diferentes culturas como parte esencial e ineludible del proceso formativo integral.

Sin embargo, a pesar del sólido marco legal y avanzando en la realidad social y territorial colombiana se presentan grandes desafíos que desbordan la capacidad de respuesta institucional. Históricamente, las dinámicas de violencia territorial, el narcotráfico y el conflicto armado interno persisten como los principales detonantes que obligan a las familias a abandonar sus lugares de origen, situación que genera una ruptura crítica en el desarrollo integral de los menores. Sobre esta preocupante realidad, Mosquera y García (2024) sostienen que el desplazamiento forzado impacta de manera directa el sistema educativo, puesto que los niños, niñas y adolescentes son despojados repentinamente de sus espacios seguros, de sus redes de apoyo y de sus

entornos de socialización primaria. Esta movilización involuntaria interrumpe drásticamente sus trayectorias académicas y exige a las instituciones receptoras reestructurar sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para mitigar las difíciles secuelas psicosociales que la guerra, el miedo y el desarraigo imponen sobre la población escolar.

En el punto de inflexión descrito, la cultura emerge como el aspecto central para promover la cohesión social o, por el contrario, para detonar el conflicto. Al respecto, Morales García (2001) afirma que “la cultura es el punto de unión de los pueblos; es lo que permite que ellos se identifiquen a través de elementos comunes, en medio de sus divergencias” (p. 58). En efecto, la presencia masiva de población migrante y desplazados, exige a la sociedad receptora trascender de la tolerancia pasiva para considerar, respetar y dialogar con las condiciones culturales de la colectividad movilizada.

Ante la crisis histórica de desplazamiento interno se suma, en la última década, el impacto de la migración transnacional, específicamente la proveniente de la República Bolivariana de Venezuela. Al respecto, la investigación realizada por Ortiz Leal (2022) sobre las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar transfronterizo evidencia que las instituciones educativas colombianas aún presentan un vacío significativo en la resignificación del currículo y en la praxis docente cotidiana. Esta autora manifiesta que los colegios carecen de un currículo intercultural establecido capaz de responder de manera efectiva, empática y humanista a las necesidades de los estudiantes migrantes y a la compleja realidad multicultural de las aulas escolares, especialmente en zonas de frontera.

En cuanto a la respuesta institucional a nivel del Ministerio de Educación Nacional, Leal Villamizar (2024) afirma que desde el MEN no se han tomado medidas estructurales suficientes ni permanentes porque el Estado “considera que una buena parte de la migración es temporal” (p. 120) o de tránsito. A nivel de las secretarías de educación distrital, departamental y municipales, Leal Villamizar (2024) advierte que “no se han generado estrategias adicionales para la integración” (p. 121), éstas instituciones gubernamentales sólo se han limitado a garantizar el cupo escolar sin acompañamiento psicosocial. Lo expuesto se corrobora en los hallazgos de la misma

investigadora quien en Cooperación con la Universidad de Toronto (Canadá), evidencian que la integración escolar de migrantes venezolanos en Colombia (específicamente en Bogotá, La Guajira y Norte de Santander) enfrenta barreras críticas marcadas por la estigmatización, la aporofobia y la violencia sistemática. Los menores padecen agresiones físicas como se demostró en ciudades como Bogotá y acoso verbal constante mediante términos peyorativos como el caso de la Guajira donde les llaman "placas blancas" a los estudiantes venezolanos (en alusión despectiva al color de las placas de los vehículos de este País), y son percibidos en las regiones fronterizas como una amenaza económica que compite por los escasos recursos y beneficios locales, los subsidios estatales y las oportunidades laborales.

Significa entonces que, al converger diferentes formas de vida, la coexistencia exige que la sociedad receptora mantenga sus propias características identitarias mientras se encuentra con el migrante en el escenario local. Esta dinámica dialéctica permite estrechar las relaciones entre los pueblos y, al mismo tiempo, diferenciar los rasgos propios en la convivencia diaria. Es entonces cuando se visibiliza la interculturalidad mediante el entendimiento mutuo, donde cada grupo procura mantener sus costumbres, hábitos y rutinas, pero se abre al enriquecimiento recíproco mediante relaciones cordiales y empáticas. De esta forma, tal como lo exponen Chavarro y Bermúdez et al. (2021), el proceso social de la interculturalidad se concibe como una relación dialógica, vivencial y cotidiana donde se gesta el reconocimiento del otro (la alteridad). Según Escarbajal (2014), este intercambio genera consecuencias determinantes y transformadoras en la convivencia social del país receptor o sociedad receptora, producto de la fusión cultural que ocurre inevitablemente en la cotidianidad de las aulas de clase.

En este sentido, la educación, entendida universalmente como un derecho fundamental, tiene la finalidad de formar ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con el desarrollo social sustentable. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) proporciona el marco normativo y filosófico global que da sentido a la educación intercultural, estableciendo directrices que actúan como el estándar internacional para construir conceptos de paz, respeto y convivencia democrática. No obstante, en cuanto al

acceso físico en las instituciones escolares alude esta Organización, no es una realidad inmediata ni sencilla para la población migrante, pues los países receptores no están preparados en términos de infraestructura, en cualificación de docentes en competencias interculturales y la flexibilidad curricular para incorporar y atender a un colectivo masivo que demanda preparación escolar urgente.

Así mismo, las diferencias estructurales entre los sistemas educativos de ambos países (Colombia y Venezuela) agravan esta situación de vulnerabilidad. El currículo venezolano se ha caracterizado históricamente por ser un modelo centralizado y prescriptivo, lo cual significa que los contenidos, las metodologías didácticas y los criterios de evaluación son definidos directamente y de forma vertical por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017), limitando inflexiblemente la autonomía institucional de los planteles educativos; este modelo se orienta al desarrollo integral mediante áreas específicas bajo un sistema de evaluación continua y sumativa. Por su parte, el sistema educativo colombiano, regulado por el Ministerio de Educación Nacional, es un sistema descentralizado, flexible y fundamentado en el desarrollo de competencias: saber, saber hacer, saber ser (MEN, 2022), lo cual permite una mayor autonomía institucional y adaptación curricular según el contexto regional. Estas marcadas diferencias generan barreras cognitivas y administrativas significativas: los estudiantes venezolanos enfrentan desventajas en la homologación de estudios, frustración al intentar adaptarse a la evaluación por competencias y choques metodológicos que afectan su autoestima y su integración académica (UNICEF, 2021).

Frente al panorama de desarticulación descrito, Guzmán, Muñoz y García (2020) refieren que la educación intercultural posee la capacidad transformadora de propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje con un efecto formativo que facilita dinámicas inclusivas orientadas al aprendizaje colaborativo. En opinión de Ruiz, Castellanos y Cristancho (2023), esta perspectiva representa una ocasión pedagógica fundamental para educar en conocimientos, habilidades socioemocionales y valores fundamentales para una convivencia pacífica. De allí que el fomento de la interculturalidad consolide las bases de una sociedad justa, promoviendo la igualdad de oportunidades, la equidad de trato y la inclusión real (Cruz, 2021).

Al respecto, Aliaga et al. (2022) considera que al ser un fenómeno masivo y simultáneo en diferentes territorios, la migración “representa un gran reto en materia de acogida integral, así como de generación y construcción de políticas que contribuyan a la mejor integración de la comunidad migrante” (p. 161). En concordancia con los razonamientos de Gámez (2024), el sistema educativo colombiano requiere descentrarse de la transmisión de datos e información para centrarse verdaderamente en el contexto vital y la cultura del estudiante, cualificar a los docentes para que asuman un liderazgo social transformador y actualizar las prácticas pedagógicas para hacerlas pertinentes a la realidad cultural y de la frontera. Por consiguiente, de acuerdo con Comboni y Núñez (2020), el tratamiento analítico de la inmigración escolar venezolana y su impacto multidimensional en el territorio colombiano exige una atención académica prioritaria y rigurosa. Mancera (2021), manifiesta la incapacidad de las leyes existentes para garantizar en la práctica los derechos de los migrantes, por lo que se hace necesario establecer políticas integrales que protejan a esta población vulnerable de la discriminación, la deserción escolar y la indefensión absoluta.

Frente a este panorama, tal como lo exponen Paz, Alpala y Villota (2021), al analizar contextos migratorios similares, es fundamental promover en las aulas el pluralismo, la cooperación solidaria y la tolerancia activa, permitiendo que los estudiantes reconozcan la diferencia no como una amenaza, sino como un elemento enriquecedor para su propio desarrollo humano. En la perspectiva de Gonzáles (2014), el fomento consciente y planificado de la convivencia escolar previene el desarrollo de conflictos destructivos y asegura un ambiente propicio para la paz y la concordia.

En este orden de ideas, el sistema educativo, particularmente en la etapa de la educación básica secundaria, la educación intercultural tiene la misión de formar a los adolescentes (comprendidos entre los 12 y 18 años de edad) para comprender críticamente la realidad nacional y global. Según Narvárez (2023), los estudiantes extranjeros deben recibir una formación humanística, artística, científica y tecnológica sólida que les permita insertarse productivamente en la sociedad. Sin embargo, la práctica pedagógica actual en muchas instituciones dista abismalmente de este ideal normativo. De acuerdo con Acevedo (2021) la armonía escolar se torna aparente y superficial cuando persiste la transmisión mecánica e irreflexiva de contenidos

programáticos, descuidando por completo la interculturalidad en las relaciones cotidianas. Aguirre et al. (2016) y Aliaga et al. (2022) coinciden en señalar que la educación secundaria suele centrarse en la objetividad positivista, la fragmentación del conocimiento y la memorización acrítica, limitando al estudiante a un rol pasivo de receptor y privándolo de una formación dialógica que fomente la empatía, la resiliencia y la solidaridad.

La educación tradicional y homogeneizadora, como afirman los autores Rodrigo y Fernández (2020), no prepara adecuadamente a los estudiantes para enfrentar los complejos desafíos del siglo XXI. La convivencia escolar, bajo este modelo caduco, se reduce a un clima simulado de tranquilidad basado en la obediencia estricta, el castigo punitivo y el silenciamiento de las diferencias; en este entorno de aparente normalidad, la discriminación se invisibiliza y se normaliza. Leal Villamizar (2024) manifiesta con preocupación que, al entrevistar a docentes y directivos colombianos en diversas instituciones del Distrito capital y de Frontera, muchos afirman con total convicción que en sus aulas no ocurren casos de discriminación, o los consideran simples bromas insignificantes, ante esta nula percepción de la xenofobia por parte del cuerpo docente, “no se llevan a cabo acciones para detectarla y contrarrestarla” (p. 121). Se configura así una peligrosa microxenofobia institucionalizada que exige sumisión absoluta al extranjero, anulando la identidad y perpetuando un ciclo de exclusión silenciosa.

Para superar esta brecha entre la retórica normativa y la cruda realidad del entorno escolar, Bustamante (2021) subraya que las leyes y los decretos son insuficientes si no se acompañan de una transformación didáctica profunda desde el ser y el quehacer docente. Baquero, Garzón y García (2024) proponen pasar de una tolerancia pasiva (soportar al otro) a un diálogo activo (aprender con el otro), donde el conocimiento escolar se vincule directamente con las experiencias de vida, los duelos y las esperanzas del estudiante migrante o los desplazados. Solo mediante un aprendizaje verdaderamente significativo, el currículo deja de ser una imposición externa y asimilacionista para convertirse en una herramienta de autoafirmación identitaria que reduce la hostilidad y fomenta el arraigo.

En medio de esta realidad argumentativa expuesta, la presente investigación asume como objeto de estudio central la Educación Intercultural como enfoque

pedagógico, entendido no como una asignatura aislada, sino como un marco pedagógico transversal y transformador capaz de tejer relaciones interpersonales sólidas. El propósito fundamental es crear un constructo teórico orientado en la educación intercultural para el fomento de la convivencia escolar en la frontera colombo venezolana, transformando la escuela de un recinto de instrucción académica a un verdadero laboratorio de resiliencia, paz y traducción cultural.

Respecto al fenómeno objeto de estudio, a partir de observaciones no participantes preliminares desarrolladas por la investigadora en los espacios de receso, pasillos y aulas de clase en algunos colegios de la ciudad de Cúcuta, sumada a los diálogos informales con directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, revelan un panorama subyacente de tensión emocional. La población estudiantil migrante venezolana especialmente proveniente de ciudades del interior de Colombia, ingresan a la institución trayendo consigo secuelas de acoso escolar (bullying), burlas por su acento, su entonación y el uso de modismos propios de su región de origen, sumado a prejuicios, de la misma manera, los estudiantes desplazados se enfrentan a la aporofobia e incluso se aíslan por considerar que no encajan en el grupo, siendo afectados psicológicamente. Esta situación genera barreras de comunicación y malentendidos derivados de la diferencia de códigos culturales, hábitos alimenticios, expresiones lúdicas, el sistema de valores, la apariencia física del vestuario al asociarlo con el nivel socioeconómico que genera menos precio. Estos roces, originados tanto por la presencia masiva de migrantes transnacionales como de desplazados internos con costumbres diversas, afectan directamente la concentración, el rendimiento académico, la motivación escolar y el libre desarrollo de la personalidad de los adolescentes.

Esta compleja composición demográfica evidencia la necesidad urgente de consolidar un modelo de integración intercultural que se convierta en un ejemplo y repercuta positivamente en el clima escolar, el trabajo en equipo y el desempeño académico general.

Al respecto, este estudio se focaliza de manera específica en la educación básica secundaria del Colegio Misael Pastrana Borrero de Cúcuta, donde se representa un microcosmos esperanzador en el que 433 de 686 estudiantes de secundaria (63%),

son migrantes principalmente venezolanos, así mismo, atienden desplazados colombianos junto a la población local, demostrando que bajo el liderazgo del Señor Rector Pablo Silva y la comunidad educativa, con apoyo de entidades internacionales como Save the Children, ONG y universidades de la región, han hecho posible construir un ambiente educativo íntegro que promueve activamente el respeto a la dignidad humana, la tolerancia y la cordialidad, acogiendo a quienes han sido discriminados o estigmatizados en otros espacios educativos, por tanto ha sido elegida como escenario de estudio, para que a partir de la comunidad de docentes en calidad de informantes clave, proporcionen información que contrastada con la teoría y los aspectos normativos, permitan la consolidación de constructos teóricos orientados hacia la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar.

En razón a lo expuesto, mediante entrevistas informales preliminares de carácter exploratorio, docentes de la institución en mención expresaron que, al interior del plantel se esfuerzan diariamente por no tolerar ningún tipo de discriminación cultural mediante el diálogo, por lo que continuamente reciben estudiantes migrantes, algunos de éstos en condición de vulnerabilidad; e igualmente han atendido estudiantes que al inicio del cierre de frontera fueron víctimas de xenofobia o discriminación en otras instituciones locales. Así mismo, el Colegio asume el reto pedagógico de acoger a estudiantes venezolanos en condición de extra edad, quienes cursan grados inferiores a los correspondientes a su ciclo vital y desarrollo biológico debido a la prolongada desescolarización sufrida durante su difícil proceso migratorio, convirtiéndose en un desafío más para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral.

Esta disparidad académica y etaria también genera rechazo en algunos de los planteles de la ciudad, los cuales justifican la exclusión bajo el argumento administrativo de no estar preparados metodológicamente para atender a una población culturalmente diversa y con rezago escolar. Esta carencia institucional a nivel local concuerda con lo expresado por Cáceres Ramos (2023), quien destaca en su investigación respecto a los docentes, la “falta de formación y actualización sobre las nuevas sociedades multiculturales y estrategias pertinentes; de ahí, la constante

demanda del profesorado en servicio para contar con el personal de apoyo requerido y los recursos didácticos” (p. 120). Estos aportes investigativos, justifican el desarrollo e importancia de la presente investigación. Se destaca el aspecto formativo y la experiencia de los participantes en esta problemática y orienta la educación intercultural como generadora de conocimientos globalizados de interés para la humanidad.

El fenómeno expuesto exige, desde una perspectiva epistemológica y metodológica, considerar la participación activa de los docentes seleccionados de la institución Misael Pastrana Borrero, por cuanto la experiencia escolar diaria, las narrativas y sus vivencias resultan fundamentales para analizar a profundidad la inclusión cultural y comunitaria. Es a través de su perspectiva que se puede diseñar un constructo teórico con herramientas pedagógicas viables que prevengan comportamientos descorteses, violentos y descalificadores hacia la población extranjera o desplazados. Se hace evidente, por tanto, la necesidad de promover un enfoque educativo contra la discriminación.

Por tanto, la iniciativa de esta investigación doctoral se orienta en proponer constructos teóricos para prevenir realidades caracterizadas por la falta de adaptación, la apatía, la xenofobia, la aparofobia y la discriminación por el origen cultural, apoyando la implementación de la Educación Intercultural como enfoque pedagógico idóneo y necesario para el fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, garantizando así que las instituciones educativas se muestren como escenarios referentes de paz, armonía, equidad e integración en la frontera colombo-venezolana, como se evidencia en el Colegio Misael Pastrana Borrero y que sus acciones sean replicadas a los contextos pertinentes.

En razón de lo expuesto, se formuló el problema en respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cuáles constructos teóricos orientados a la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, se pueden generar desde la perspectiva docente del Colegio Misael Pastrana Borrero ubicado en la ciudad de Cúcuta Norte de Santander Colombia?

En respuesta a la formulación anterior, se plantearon las siguientes interrogantes que sistematizaron el proceso de investigación:

¿Qué significado dan los docentes al desarrollo de las prácticas pedagógicas con enfoque intercultural en fomento de la convivencia escolar entre estudiantes de diversas procedencias culturales?

¿Cuáles acciones pedagógicas implementan los docentes en su rol de facilitadores de escenarios de diálogo y respeto entre culturas en fomento de la convivencia escolar?

¿Qué constructos teóricos orientados a la educación intercultural desde la perspectiva de los informantes clave, como enfoque pedagógico fomentan la convivencia escolar en la educación básica secundaria?

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo general**

Generar constructos teóricos orientados a la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en educación básica secundaria, desde la perspectiva docente del Colegio Misael Pastrana Borrero ubicado en la ciudad de Cúcuta Norte de Santander Colombia.

### **Objetivos específicos**

Interpretar el significado que dan los docentes al desarrollo de las prácticas pedagógicas con enfoque intercultural en fomento de la convivencia escolar entre estudiantes de diversas procedencias culturales.

Describir acciones pedagógicas implementadas por los docentes en su rol de facilitadores de escenarios de diálogo y respeto entre culturas en fomento de la convivencia escolar

Elaborar constructos teóricos orientados a la educación intercultural desde la perspectiva de los informantes clave, como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria.

### **Justificación e Importancia de la investigación**

El desarrollo de la presente investigación obedeció a lo que representa un proceso con múltiples fines en la sociedad, entre ellos, generar espacios que fomenten respeto, tolerancia, aceptación y equidad social orientados en la Educación Intercultural como enfoque pedagógico, entendido éste como un proceso dinámico de crecimiento, cambio estructural y empoderamiento colectivo que potencia las capacidades individuales y colectivas de la sociedad. Este enfoque busca la construcción de una convivencia escolar armónica que se materialice tanto en la práctica pedagógica como en las interacciones comunitarias al pasar del reconocimiento de la calidad de la educación intercultural en educación formal, por cuanto aún se presentan debilidades para la integración de culturas de diferentes regiones del mismo país, de otros países, etnias extranjeras y nativas, entre otras, especialmente al interior del País y en zonas de frontera, como es la ciudad de Cúcuta.

En consecuencia, la Educación Interculturalidad como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria en Cúcuta, adquiere relevancia por el contexto reconociendo que esta ciudad, además de ser zona de frontera física, es un espacio vivo donde se desarrolla el fenómeno migratorio más significativo de América Latina como lo revela la UNESCO, quien refiere que “la migración es una expresión de la aspiración humana a la dignidad, la seguridad y un futuro mejor. Es parte del tejido social, de nuestra condición como una familia humana” (UNESCO, 2019, p 2.) por tanto es a través de la educación como se logran combatir los prejuicios, estereotipos y la discriminación de la población migrante y en condición de desplazamiento, apostando al bienestar y el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, así como el fortalecimiento en la convivencia escolar al interior de las instituciones educativas y su comunidad.

A partir de lo expuesto, mediante el desarrollo de la investigación se pretendió reconocer la diversidad cultural como una característica fundamental en el ámbito

educativo, así como un desafío para las instituciones educativas del País, entre ellas el Colegio Misael Pastrana Borrero, contexto, que acogen estudiantes que fueron víctimas de discriminación por su origen y las particularidades del entorno. Estas diferencias culturales, contrariamente a ser enriquecedoras, suelen generar conflictos en algunos escenarios educativos afectando la convivencia y, en consecuencia, repercuten en el proceso de aprendizaje.

Ante el fenómeno presentado, se planteó la importancia de reconocer y valorar dichas diferencias, tanto a nivel individual como colectivo. En este sentido, las acciones pedagógicas diseñadas para atender la diversidad cultural adquieren relevancia especial. La Educación Intercultural como enfoque pedagógico, permite construir espacios donde se erradique la exclusión en todas sus formas y los conflictos se resuelvan mediante el diálogo y acuerdos mutuos. Este modelo educativo no solo fomenta el respeto y el reconocimiento de las diferencias, también el aprecio por las similitudes, promoviendo un ambiente de convivencia sana y enriquecedora.

Desde esta perspectiva, en la educación básica secundaria resulta de especial interés fortalecer la convivencia dado a las condiciones propias de la edad y el alcance de la madurez por el que transitan los estudiantes durante esta etapa. Al respecto, se resalta como aspecto fundamental, establecer un currículo que respalde la diversidad étnica y cultural, precisamente para garantizar un cambio de pensamiento en un País que avanza a la cualificación de la educación. Por estas razones, se considera que es necesario generar constructos fundamentados en la Educación Intercultural en fomento de la convivencia, por cuanto admitirá beneficiar a los entornos educativos para dar mayor énfasis a la necesidad de seguir incursionando en iniciativas y proyectos que consoliden cambios curriculares y políticas educativas para la educación, por lo que se requiere desarrollar habilidades críticas en los estudiantes y comprender su propia identidad cultural.

El fenómeno a estudiar se trata en un país donde confluyen diversas culturas como lo es Colombia, siendo indispensable que los estudiantes aprendan a valorar y respetar las múltiples identidades presentes en su entorno, lo cual brinda relevancia teórica a este estudio porque los constructos teóricos estructurados aportan al generar cambios necesarios en la práctica educativa, a partir del reconocimiento de la

educación intercultural como una contribución en la formación integral de estudiantes: lo que implica educar ciudadanos responsables y respetuosos para participar de manera efectiva y ética en la comunidad global, que requiere de mayores lineamientos curriculares y políticas educativas. De allí que, desde el plano teórico, esta educación debe aprovechar fundamentos que favorezcan los procesos formativos para entornos educativos inclusivos y equitativos, en lo referido a la promoción de valores como el respeto, la empatía, la comunicación efectiva, la justicia social, la identidad cultural y de competencias interculturales para la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida en el exigente mundo contemporáneo.

En relación a la relevancia metodológica, en la investigación se considera que la indagación de las concepciones de los docentes sobre educación intercultural y la convivencia desde las experiencias en el aula de clase, las prácticas pedagógicas y su interpretación desde el enfoque cualitativo apoyado en la Teoría Fundamentada permite argumentar desde las manifestaciones de los informantes clave, las teorías que sustentan el estudio y la visión de la investigadora con los constructos teóricos aportados, evidenciándose de este modo, la relevancia práctica de esta investigación, al transformar las prácticas educativas y sociales que evitan al prevenir e intervenir, perpetuar la exclusión y la discriminación, lo cual genera un impacto socioeducativo favorable a través de la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, al establecerse ambientes de aprendizajes donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

Lo anteriormente expuesto, no solo mejora la experiencia académica individual, también contribuye a la creación de comunidades escolares más unidas y cooperativas. Al respecto, se pretende fomentar los valores de respeto, tolerancia y fines del trabajo en equipo de manera cooperativo y colaborativa para la comunidad educativa en relación a la integración de la convivencia con base en la educación intercultural, puesto que no solo enseña a tolerar la diferencia, sino a valorar la interdependencia. Al reflexionar sobre acciones y sus consecuencias, la institución educativa se convierte en el laboratorio donde se ensaya una humanidad más justa, donde la convivencia es el resultado consciente de una comunidad que elige cooperar en lugar de segregar. Por tanto, a través de esta investigación se pretende prestar atención a la diversidad

cultural que facilite la integración y respeto por esta diversidad, mejorando la convivencia escolar, y facilitando la adaptación de los nuevos estudiantes.

Además, se espera la promoción de valores morales dentro de la práctica pedagógica y la inclusión de metodologías activas y flexibles, coadyuven a superar la discriminación, la xenofobia y la deserción escolar, puesto que, la flexibilidad pedagógica es el acto de amor más grande de un sistema educativo, al expresarle al estudiante que su vida y sus circunstancias importan tanto como su aprendizaje. Solo en una escuela que se adapta a la realidad humana puede florecer la verdadera inclusión; lo cual resulta primordial concebir las herramientas necesarias para que los estudiantes logren comprender y respetar la diversidad, de esta forma se está construyendo una base sólida para una sociedad más justa y equitativa, por medio de la educación intercultural vista como una inversión en el futuro de la región y por ende del País, por lo que los jóvenes y el contexto familiar, serán los principales beneficiados de la presente investigación, así como las generaciones futuras, lo que repercute en la sociedad y el desarrollo del País.

De este modo, se justifica la investigación enmarcada en el Núcleo Educación Cultura y Cambio, en la Línea de Investigación Innovación, Evaluación y Cambio Educativo del Doctorado en Educación de la UPEL, en la que curso como investigadora, bajo la premisa de que el conocimiento pedagógico actual busca vincular las concepciones de la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, en virtud de los cambios que requiere la sociedad desde las instituciones educativas.

## SECCIÓN II

### MARCO TEÓRICO

El sustento teórico de esta tesis doctoral a través de una visión general permitió articular la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar, desde la perspectiva docente en básica secundaria. Donde se destacan cinco áreas que comprenden: Antecedentes de la investigación, el recorrido diacrónico de la educación intercultural, la respectiva fundamentación paradigmática, las bases teóricas y las bases legales de la investigación.

#### **Antecedentes de la Investigación**

Los antecedentes de la investigación incorporan la divulgación de estudios doctorales previos que guardan relación directa con el objeto de estudio. Al respecto, fueron identificados en la revisión de referencias bibliográficas y en reconocidos repositorios institucionales sobre tesis doctorales aprobadas, donde se privilegian investigaciones desarrolladas tanto en el ámbito internacional como en el nacional.

*En el ámbito internacional*, se ubicó la investigación doctoral realizada por Estupiñán (2024) titulada: *Estrategias interculturales en las aulas asturianas y actitudes de aculturación: una mirada desde las segundas generaciones*. Este estudio investiga el impacto de la educación intercultural en la provincia de Asturias, España, en el que se planteó como objetivo: analizar la interculturalidad en el currículo de secundaria, explorando actitudes de aculturación, estereotipos, género y conflictos sociales en las aulas de la comunidad asturiana en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a fin de promover una educación inclusiva, con la práctica de estrategias interculturales. El enfoque metodológico fue de tipo mixto, se articuló la vertiente cuantitativa que incorporó instrumentos estandarizados para evaluar las competencias multiculturales, patrones de adaptación cultural y construcciones estereotípicas del estudiante, a partir de la información recopilada a través de cinco (5) chicas y tres (3)

docentes como informantes clave. En lo cualitativo se realizó con diálogos estructurados con educadores y estudiantes de ascendencia migrante. En los hallazgos se manifestó la presencia superficial de la diversidad cultural y su articulación transversal en las áreas del conocimiento.

Al respecto, los estudiantes locales exhiben una marcada tendencia hacia la homogeneización en contextos colectivos, particularmente en manifestaciones culturales y lingüísticas, mientras que los estudiantes de origen foráneo mantienen sus particularidades en áreas privadas, específicamente en aspectos religiosos y valores. En esta, la integración se revela en vínculos sociales y afectivos. En la parte de convivencia y conflictos, se detectaron conflictos derivados de la interacción cultural, como discriminación y estigmatización, que impactan negativamente en la convivencia escolar derivadas de la confluencia multicultural. La investigación concluye al destacar la necesidad urgente de implementar un enfoque intercultural transversal en el currículo de secundaria, que fomente competencias interculturales en los estudiantes, tanto en los de origen inmigrante como nativos. Allí, una prioridad debe ser reforzar la formación docente en interculturalidad.

Como aporte, se plantea la necesidad de desarrollar en el sistema escolar la inclusión de la población migrante y motivar su integración al país de manera activa y protagónica con el incentivo de la convivencia intercultural inclusiva.

En la misma línea, Bravo (2023) realizó como tesis doctoral el estudio titulado: Educación intercultural inclusiva en el contexto escolar Mapuche-Lafkenche en Chile. Esta investigación centró su trabajo explicativo en la necesidad de la inclusión e interculturalidad como una realidad que ocurre en el escenario académico que evidencia la realidad de la exclusión a la que son sometidos los aborígenes mapuches, en las instituciones escolares chilenas, como una situación similar, parecida o semejante al tratamiento de los estudiantes migrantes en la integración cultural de culturas diferentes. Esta acción investigativa considera que la exclusión de saberes y prácticas educativas adquiridos por los estudiantes migrantes son un problema pedagógico y cultural, en lo referido a la acción educativa que se promueve para educar a los estudiantes nacionales, mientras a los extranjeros se evita desarrollar sus

aprendizajes al excluir sus saberes, experiencias y conocimientos adquiridos en ambientes comunitarios del país emisor.

El método utilizado en esta investigación es cualitativo con alcance descriptivo sustentado en el paradigma hermenéutico y diseño de estudios de casos. El contexto del problema fue el territorio Costa Araucanía en el centro sur de Chile, habitado principalmente por el pueblo Mapuche Lafkenche. Como técnica para recolección de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas, conversaciones comunitarias no intrusivas, análisis de documentos escritos y observaciones de aula. El estudio concluye al plantear las repercusiones derivadas de la política del Estado al proponer la inclusión cultural con el carácter monocultural, homogeneizador y colonizador. En esta, se evidenció el racismo, la exclusión y segregación de estudiantes. Preocupa que las escuelas propongan la educación intercultural, con una labor pedagógica y didáctica que invisibiliza la cultura, en un escenario de relación asimétrica de conocimientos en el aula.

Desde esta perspectiva, el aporte para la presente investigación implica que, en las aulas escolares del país receptor, se debe respetar la cultura que poseen los estudiantes migrantes y es necesario que los docentes del país receptor deben asumir los conocimientos, las estrategias didácticas aprendidas, al igual que los valores propios de su cultura nativa.

En esta modalidad, Cortez (2022) realizó un estudio doctoral referente a la educación intercultural en Chile, titulada: Competencias y saberes del profesorado rural nortino, educando estudiantes en contextos vulnerables, en la Universidad de Barcelona. El objetivo de éste fue enfatizar la importancia de los saberes y las competencias interculturales relacionadas con la docencia en escuelas ubicadas en contextos rurales del norte de Chile. El marco metodológico de este estudio se fundamentó bajo una postura pragmática emergente, con un enfoque mixto que se implementó al integrarse tanto lo cuantitativo como lo cualitativo. Se utilizó como instrumento para la recolección de información el cuestionario aplicado a docentes y apoderados de los estudiantes, con entrevistas dirigidas a grupos focales de una muestra específica y registros históricos de documentos sobre el tema estudiado sobre la Educación Intercultural. La población y datos de la muestra estuvo conformada por

los docentes de primaria de establecimientos públicos y rurales del norte de Chile, es decir la muestra de esta investigación corresponde a 62 docentes de primer ciclo básico que ejercen su labor en alguno de los nueve establecimientos públicos y rurales de la comuna de Pozo Almonte.

La metodología sustentada en los lineamientos gubernamentales demuestra que, a través de la enseñanza sobre la cultura ancestral de los pueblos originarios, el 37% indica que enseñan la cultura dominante del país. Un segundo aspecto es el grado de adquisición de competencias, en profesionales de escuelas rurales teniendo competencias básicas cómo: (a) Saber hablar alguna lengua originaria; (b) Implicar al equipo docente en proyectos vinculados al territorio rural; (c) Promover, dentro de la escuela, un clima de respeto por las diferencias entre compañeros; (d) Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural del territorio rural; (e) Desarrollar actividades para el conocimiento indígena de la cultura local; (f) Sensibilizar al alumnado sobre los problemas relacionados con el desarrollo sostenible de las zonas rurales y (g) Incluye en sus actividades los aprendizajes previos, saberes e intereses de sus estudiantes, incorporando sus expectativas. La investigación concluye que la situación de discriminación se hubiese evitado, con una educación intercultural, reconociendo la cosmovisión indígena chilena, dar la importancia que requiere en el currículo nacional chileno y potenciar los territorios rurales donde aún habitan gran parte de la población indígena.

Como aporte se desataca que la inclusión social debe ser incentivada en las escuelas con un sentido intercultural y la facilitación de docentes con competencias y que dominen el lenguaje y sus tradiciones, considerándose que la comunidad debe mantener la esencia respetando etnias y culturas entre otros, así se logra el respeto entre los estudiantes.

En el contexto nacional, Cáceres (2023) desarrolló una investigación doctoral con el título: *Competencias interculturales y desempeño escolar en Instituciones Distritales de la localidad de Fontibón en Bogotá*, con el objetivo de orientar las fortalezas de las competencias de los docentes para cumplir con el desempeño escolar en las comunidades de la capital del País. En el aspecto metodológico se fundamentó bajo los principios de la investigación cualitativa, utilizando los aportes de Método

Fenomenológico. Para la recolección de la información se aplicó los instrumentos de la observación, las entrevistas y el análisis documental del PEI y el SIE de las escuelas con una estrategia flexible, continua y abierta para explorar, describir y comprender las experiencias de los docentes que laboran en cinco (5) instituciones de la ciudad de Bogotá. Como resultados de la investigación, se describieron las percepciones, actitudes y habilidades de los docentes en el aula con estudiantes que tienen diversos problemas para implementar el currículo factible de fomentar los procesos interculturales.

Al respecto, recomienda que se requiere de nuevas metodologías que motiven el trabajo en equipo interinstitucional, con el propósito de proponer la transversalidad en las estrategias y didácticas que incentive la cultura de la integración, en ambientes de aprendizajes interculturales y generar nuevos aprendizajes de acento colaborativo. El estudio concluye al explicar que se pueden adaptar los currículos para potenciar las condiciones de recepción de los estudiantes migrantes, que se movilizaron a Bogotá y han solicitado cupo en las instituciones educativas y facilitar el acceso a la formación educativa integral y adquirir nuevos conocimientos al lado de los estudiantes colombianos con respeto y empatía en el aula.

Se consideró valioso este antecedente como aporte a la presente investigación por su relación con el marco teórico que resulta adaptable sobre competencias interculturales docentes, igualmente los instrumentos validados para evaluar estas competencias, pues revelan evidencias sobre la importancia de la formación docente para crear ambientes escolares inclusivos, desarrollar estrategias proactivas en el contexto fronterizo y fortalecer el diseño e implementación de programas de educación intercultural orientados a mejorar la convivencia escolar.

Así mismo, García (2023) en su estudio de carácter doctoral sobre la convivencia escolar a la luz de la interacción social desde la voz del estudiante de la Universidad Simón Bolívar, propuso como objetivo: Comprender la convivencia escolar a la luz de las interacciones sociales desde la voz de los estudiantes en la Institución Educativa Pedro Luis Villa. La metodología se enfoca desde el paradigma interpretativo-cualitativo, con el método hermenéutico, con actores sociales compuesto por cinco docentes y nueve estudiantes para hacer las entrevistas focales. En las

técnicas empleadas se recurrió a la entrevista semiestructurada y el grupo focal bajo momentos de secuencias operativas: momento empírico, hermenéutico y constructivo y la validez de los instrumentos es la triangulación de los datos.

Los resultados sobre el clima social, para la interacción social del estudiante y de los docentes, surge la exigencia del comportamiento recíproco y de la coexistencia de las prácticas pedagógicas con los valores entre los estudiantes. Asimismo, es necesario el control de los tipos de violencia en una convivencia poco sana, donde es imprescindible la aceptación social y el desconocimiento de procedimientos administrativos, protocolos y sanciones establecidos en el manual de convivencia. En esta, es apremiante fortalecer el clima social externo y a nivel familiar con la formación de valores en el desarrollo de las actividades del hogar al velar por la educación de sus hijos. También, con la interacción comunitaria emerge la población vulnerable entre ella, estudiantes migrantes y la insuficiencia de participación de los acudientes en la escuela para lograr una construcción colectiva y comunicación efectiva entre los miembros de la comunidad.

De acuerdo con esta dinámica de la convivencia escolar se configura fundamentalmente a través de las interacciones sociales entre los diversos actores educativos, donde el sistema de convivencia emerge como un constructo bidireccional que se materializa con base en la adaptación curricular dentro de una efectiva relación docente-estudiante, mediada significativamente por el modelo pedagógico implementado en el contexto del aula. Este proceso sistémico, se adapta a la intención de esta investigación, porque requiere ajustes curriculares hacia una participación activa y consciente de todos los miembros de la comunidad educativa, generando una identidad colectiva distintiva que se reconstruye continuamente a través de las acciones pedagógicas sustentadas en un compromiso social dinámico que evoluciona según las necesidades y experiencias compartidas de sus integrantes, trascendiendo así la sola coexistencia para constituirse en un elemento fundamental del desarrollo educativo integral que fortalecen los valores de tolerancia y respeto entre los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, Tarazona (2023) en el estudio sobre la construcción teórica sobre la Convivencia Escolar y su incidencia en la formación desde la

perspectiva de la Pedagogía Social de la UPEL IPRGR, planteó como propósito: generar constructos teóricos sobre la convivencia en la formación escolar desde la perspectiva de la pedagogía social. Desde la visión metodológica, logró realizar una aproximación a nuevos escenarios educativos bajo una perspectiva con particulares cualitativas y con el método fenomenológico. Se aplicó la entrevista semiestructurada a los informantes clave: seis docentes y cuatro estudiantes del Colegio municipal María Concepción Loperena de Cúcuta Norte de Santander. En cuanto a los hallazgos del estudio, se inició con una revisión sobre los ideales de la convivencia desde los procesos educativos bajo las demandas que estos recintos escolares exigen en la actualidad una educación intercultural como eje transversal. Para proceder a la construcción del marco teórico para comprender los aportes sobre la cátedra de la paz en el nuevo discurso que emerge de la idea de reconocer la convivencia educativa.

El estudio concluyó al manifestar que la convivencia escolar es un asunto socio-existencial donde se relaciona la actuación de los estudiantes en la integración a la comunidad educativa, es decir, los docentes y estudiantes con el incentivo de los fundamentos de la pedagogía social hacia la educación intercultural. Por consiguiente, en los aportes de esta tesis doctoral para la investigadora es también tener una claridad de los factores que deben consolidarse para lograr una convivencia escolar plena. Al tener una actitud entre cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y que exista una buena comunicación y respeto añadiendo una práctica docente integradora puede cumplirse los principios para una pedagogía social, porque se mantendría un escenario ameno por parte de todos y el proceso educativo sería pleno y también aceptando las particulares.

Dando continuidad a la revisión de los antecedentes, Ortiz J. (2021), realizó un estudio titulado: *La Educación Intercultural, un referente curricular desde las Prácticas Pedagógicas en el Ámbito Escolar Transfronterizo* para la UPEL IPRGR. Este estudio planteó como objetivo general: conformar fundamentos teóricos de la educación intercultural desde las prácticas pedagógicas en el ámbito fronterizo, con aportes metodológicos. En el abordaje metodológico con el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, con uso del método de la Teoría Fundamentada en los docentes de la

Institución Educativa y un informante clave de la secretaria de Educación Departamental SED.

Dentro de los resultados de la investigación se analizaron las orientaciones en el currículo nacional sobre la temática de la interculturalidad, partiendo de los conceptos básicos sobre la práctica pedagógica y educación intercultural. Luego al interpretar el desenvolvimiento de las prácticas pedagógicas frente a la interculturalidad, los elementos con mayor prevalencia mostraron una pedagogía excluyente apegada al currículo explícito de la institución educativa que no tiene en cuenta el contexto de los estudiantes, especialmente de los migrantes. De allí, se consolidó la teoría sobre la necesidad de implementar la educación intercultural en la frontera específicamente en las instituciones educativas, para atender con equidad a los estudiantes inmigrantes y el nexo con las nuevas culturas. En efecto, un proceso asimétrico con la ausencia de un proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural que parta de la realidad de contexto con la que llega el migrante y con consecuencia aprovechar los recursos.

Al respecto, propuso una educación de calidad humanista y significativa del ser holístico, lo que implica pasar de la cobertura educativa a lograr en la realidad escolar como proceso formativo que reconozca los saberes previos y la riqueza cultural del migrante venezolano. En ésta se evidencian los aportes de estudiar cuál ha sido el rol de los organismos educativos para la aceptación de la población migrante en las instituciones educativas en la frontera. Así mismo, es interesante ver bajo que conceptos se maneja la Educación Intercultural en el sistema curricular colombiano y que competencias con que debe contar el docente para implementarla en el aula de clases.

Finalmente, se presenta a Acevedo (2021) con la investigación que trató sobre los constructos teóricos del proceso Intercultural en escolares Inmigrantes y desplazados en Instituciones Educativas Públicas de Medellín de la UPEL IPRGR. Su propósito fue: generar un constructo teórico del proceso intercultural en escolares inmigrantes y desplazados en las Instituciones Educativas Públicas de Medellín. En lo metodológico el escenario que fue elegido es la Institución Educativa “La Candelaria”, aplicando una investigación bajo una postura interpretativa y con un enfoque cualitativo

y el método hermenéutico. Para la selección de los informantes claves fueron cuatro (4) docentes, un (1) directivo y cuatro (4) estudiantes migrantes y desplazados.

En referencia a los instrumentos y técnicas para la recolección de los información se construyó un guion de entrevista que facilitó detectar como categorías emergentes; (a) Abordaje pedagógico de los elementos sociales y educativos de los escolares inmigrantes o desplazados; (b) didáctica aplicada a la valoración y reconocimiento de culturas, discursos y realidades de la igualdad en la educación; (c) pedagogía de reconocimiento cultural, integración escolar; (d) beneficios y condiciones en el acceso a la educación; (e) reconocimiento social y cultural y (f) falencias y debilidades en el escolar migrante; (g) adaptación a la interculturalidad; (h) condiciones sociales vulnerables. Partiendo de estas categorías generó el constructo teórico relacionado al abordaje de la interculturalidad en esta Institución Educativa Pública de Medellín que generó los aportes necesarios para derivar los aprendizajes para el investigador.

La investigación parte desde el proceso de la interculturalidad en los escolares inmigrantes y desplazados, conectadas desde la secuencialidad, a saber: (a) Asimilación y Adaptación. Concluyó que las organizaciones deben aceptar estas nuevas concepciones educativas interculturales para cubrir las demandas, se desarrolla un proceso curricular inclusivo. De allí que el aporte se puede apreciar al valorar la integridad de aceptación de los migrantes y de los desplazados al sistema educativo nacional, ya sea por parte de la receptividad docente e incluir aspectos interculturales en el currículo para aprender a conocer y apreciar las bondades de las culturas colobo-venezolanas.

Como conclusión general sobre los estudios doctorales citados: es posible destacar que son fundamentales para explicar el tema de la convivencia escolar en la educación básica secundaria y asumir una postura crítica y constructiva en potenciar la integración cultural en las aulas de clase de las instituciones educativas colombianas, en lo referido al aprender de los estudiantes a desarrollar un comportamiento de respeto, solidaridad y compañerismo. También en el marco metodológico aplicado desde los conocimientos y prácticas del paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, son esenciales y básicos para aplicar métodos, técnicas, procedimientos e

instrumentos para realizar las acciones epistemológicas para asumir la explicación doctoral de la formación educativa intercultural como enfoque pedagógico para fomentar la convivencia escolar en la educación básica secundaria en Colombia.

Adicionalmente, al interpretar los hallazgos y las conclusiones formuladas en los estudios citados, es posible dar la orientación adecuada y pertinente para elaborar los constructos teóricos del presente estudio de manera veraz y flexible. Se trata, en consecuencia, de estudios que han facilitado explicaciones que sirven para avalar significativamente la justificación y promover el desarrollo del presente estudio, en cuanto al propósito apropiado para comprender la importancia del trato de la formación educativa intercultural para fomentar la convivencia escolar en la educación básica secundaria colombiana.

## **Recorrido Diacrónico**

### **La educación intercultural**

La educación intercultural representa un cambio de paradigma pedagógico que trasciende de la asimilación o la tolerancia de la diversidad en el aula; a diferencia del multiculturalismo, que se limita al reconocimiento de la presencia de distintas culturas compartiendo un mismo espacio físico; la interculturalidad exige una interacción equitativa, un diálogo de saberes y la transformación de las estructuras escolares para garantizar la equidad. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) establece que "la educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales" (p. 18). Esto significa que, en el contexto de la migración, la escuela no debe exigirle al estudiante extranjero o desplazado, que abandone su identidad para encajar en el sistema de acogida, sino que debe utilizar ese encuentro de realidades para enriquecer el currículo, fomentar el pensamiento crítico y construir una ciudadanía democrática libre de discriminación y xenofobia.

## **La Educación intercultural como enfoque pedagógico para la convivencia escolar en Colombia**

Un enfoque pedagógico constituye el horizonte teórico y metodológico que orienta la práctica educativa, definiendo cómo se concibe el aprendizaje, cuál es el rol del docente y de qué manera participa el estudiante en la construcción del propio conocimiento. Frente a las dinámicas de movilidad humana y la diversidad en las aulas, los modelos tradicionales de transmisión pasiva resultan insuficientes. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura advierte sobre la necesidad de actualizar estos paradigmas, señalando que: "el aprendizaje debe dirigirse a fomentar las capacidades necesarias para vivir en un mundo complejo y en rápida mutación" (UNESCO, 2015, p. 40). Por tanto, un enfoque pedagógico pertinente para las aulas con población migrante es la flexibilidad, centrada en el desarrollo de competencias críticas y socioemocionales de los estudiantes, permitiendo que el docente adapte el currículo a las realidades y procesamiento de la información de cada uno.

A través del recorrido diacrónico se pretende comprender la evolución de la educación intercultural, pasando de ser un modelo de "asimilación" para convertirse en un enfoque pedagógico de interculturalidad crítica, orientado a la convivencia, tal como se plantea en esta investigación, se considera estudiar desde la línea de tiempo su progreso con base en el enfoque intercultural de Colombia como se plantea a continuación:

Existe una primera etapa de asimilación y monoculturalismo (pre-1990) la cual es fundamental analizar no solo como un periodo de tiempo, sino como un obstáculo epistemológico en el que la educación contemporánea buscó la superación. Inicialmente Anderson (1993) sentó las bases de una escuela diseñada para la uniformidad, donde la diversidad era invisible o penalizada, desde esta perspectiva, el contexto de la educación se centraba en la homogeneización. El "otro" (indígena, afro, migrante) debía adaptarse a la cultura nacional dominante. En esta etapa el enfoque de la diversidad era visto como un "problema" o un déficit que debía corregirse. Entonces la convivencia se basaba en la disciplina rígida y la anulación de la diferencia. En el

periodo Pre-1990, la escuela primaria y secundaria en Colombia funcionaba como la principal herramienta para crear esa "comunidad" mediante un currículo uniforme, el cual sirvió como instrumento de cohesión nacional y exclusión de la diversidad.

Sobre esta etapa, Herrera (1993) consideró que en Colombia, la educación se caracterizaba por un currículo que buscaba homogeneizar a la población bajo un ideal de progreso civilizatorio, ignorando las particularidades regionales y étnicas en favor de un proyecto nacional centralista. Mientras Safford (1989) menciona que la educación secundaria se diseñó para estandarizar el pensamiento y las habilidades, buscando una unidad nacional que facilitara la gobernanza y el desarrollo económico. Por su parte Saldarriaga (2003) refiere de esta etapa de asimilación y monoculturalismo (pre-1990) que Colombia se caracterizaba por una educación basada en una pedagogía tradicional donde se estandarizaron los saberes para crear un ciudadano dócil y uniforme (obediente, pasivo), alineado con los valores del Estado y la Iglesia, según este autor es fundamental para entender el "gobierno de las poblaciones", porque introduce la perspectiva de lo gubernamental en la educación colombiana. Su análisis permite ver que la escuela pre-1990 no solo enseñaba contenidos, sino que "fabricaba" sujetos.

Posteriormente, surgió el multiculturalismo y el reconocimiento (década de 1990), destacándose que, en la Constitución Política de Colombia de 1991, se reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la Nación, en este orden, se marca el quiebre definitivo con el modelo de Saldarriaga y Anderson, destacándose que en el Artículo 13 de esta Carta Magna se da el carácter de justicia social y equidad. En esta etapa, destaca la influencia de Taylor (1993) y la política del reconocimiento, puesto que marca el paso de una educación que ignora al "otro" a una que lo identifica, aunque todavía bajo el concepto limitado de tolerancia, dentro de la convivencia se permitía la coexistencia, pero las culturas funcionan como islas separadas ("mosaico cultural"). En otras palabras, se comprende que este periodo se gana el derecho a existir (reconocimiento), pero la convivencia se queda en un nivel superficial (tolerancia).

Particularmente, en el contexto escolar colombiano de los años 90, esto se tradujo en el reconocimiento como necesidad vital, del cual, buscó reconocer el

carácter pluriétnico (Artículo 13 de la Constitución Política de Colombia de 1991), la escuela empezó a entender que negar la cultura del estudiante (indígena o migrante) era una herida ontológica. Sin embargo, la "tolerancia" se convirtió en la palabra de orden que, desde una perspectiva crítica, implica que hay una cultura "central" que "soporta" o "permite" la existencia de otras en la periferia: es decir, el aula se convirtió en un mosaico donde las culturas estaban presentes, pero no necesariamente dialogaban. Se respetaba al compañero de otro origen, pero sus saberes aún no se consideraban, puesto que, aún no se lograba la interculturalidad crítica. El otro era reconocido, pero se mantenía en la periferia del currículo oficial.

Consecutivamente, se puede estudiar la década de la interculturalidad funcional (2000 - 2010), la cual se caracterizó por el contexto de la globalización donde los primeros flujos migratorios exigen nuevas competencias; es decir, la interculturalidad deja de ser solo un mandato legal de "reconocimiento" y empieza a verse como una necesidad pragmática para un mundo globalizado. Sin embargo, se denomina "funcional" porque, aun se busca que la diversidad "funcione" dentro del sistema sin alterar las estructuras de poder. Ante este hecho, Guido (2010) indica que se introducen contenidos étnicos en el currículo, pero de forma folclórica (comida, baile, trajes). Destacándose que Guido es un referente en Colombia sobre el tema. La autora analiza cómo la interculturalidad en esta década se trasladó del campo (etnoeducación) a la ciudad debido a los desplazamientos y flujos migratorios, exigiendo nuevas competencias docentes.

En esta década de la interculturalidad funcional, parafraseando de Guido, la convivencia escolar buscaba evitar el conflicto, pero no se cuestionan las jerarquías de poder, ya que se orientó hacia una paz negativa, definida por la ausencia de conflicto explícito. Lo cual ya Tubino (2005), alegaba este enfoque ante la diferencia cultural, donde la escuela secundaria en Colombia influenciada por los primeros estándares de competencias ciudadanas, priorizó la armonía relacional, invisibilizando las tensiones estructurales que enfrentaban las poblaciones migrantes y diversas. Fue una etapa donde se enseñó a "tolerar" al otro, pero no a cuestionar las bases de su exclusión cognitiva y social.

Estos flujos migratorios y el desplazamiento forzado según Guido (2010), llevaron la diversidad a las aulas urbanas, exigiendo competencias que el Ministerio de Educación Nacional (2004) estandarizó a través de las Competencias Ciudadanas. No obstante, como advierten Castillo y Caicedo (2008), este enfoque fue funcional a la globalización porque se buscaba integrar a los sujetos al mercado laboral y a la vida social sin cuestionar las raíces de la exclusión, convirtiendo la cultura en un contenido “folclórico” o una competencia técnica más, lejos de la interculturalidad crítica que se gestaría años después.

Para continuar la exploración en este recorrido diacrónico hasta la actualidad, es necesario recurrir a la etapa de la interculturalidad crítica y resiliente (2010 - 2026), donde los fundamentos legales cobran relevancia a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 1620 de 2013 referente a la Convivencia Escolar que no solo busca prevenir el bullying, sino que crea el Sistema Nacional de Convivencia; esta ley exige una "Ruta de Atención Integral" que reconozca la xenofobia como una forma de violencia que debe ser erradicada mediante acciones pedagógicas, no punitivas. A lo cual se suma el Decreto 1421 de 2017 que representa el paso técnico hacia la adaptación curricular". Aunque nació enfocado en la discapacidad, su espíritu de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es aplicado a la diversidad cultural, validando que el currículo debe flexibilizarse para todas las personas y saberes. Es decir, la interculturalidad en el ámbito educativo, se convierte en un proyecto ético y político de transformación.

De acuerdo a lo descrito, en éste enfoque ya no se pretende "hacer funcional" al estudiante migrante o desplazado, sino cuestionar las estructuras que lo excluyen para construir una convivencia basada en la resiliencia y la justicia. Se destaca que, el fenómeno de la migración masiva transforma el aula en una nación híbrida y la convivencia se basa en la razón cordial porque el conflicto se ve como oportunidad pedagógica; acentuándose de Walsh (2009), como la fuente principal para definir la interculturalidad crítica que a diferencia de la funcional, busca refundar las estructuras sociales, cuestionando el poder y el colonialismo, la convivencia escolar resalta por el diálogo entre iguales. También de Guido (2015), integra valiosos aportes en el contexto real de las instituciones educativas colombianas, porque documenta cómo las escuelas

en esta década han pasado de la teoría a la práctica, construyendo currículos que responden a la realidad de la población estudiantil migrante y en condición de desplazamiento, de este modo, se demuestra que la interculturalidad dejó de ser un concepto abstracto en los libros de texto para convertirse en una experiencia vivida en los territorios colombianos.

### **Fundamentación Paradigmática de la Investigación**

En la generación del conocimiento desde la perspectiva de la investigación, implica considerar la estructura paradigmática cuya finalidad es direccionar el entendimiento de las razones que justifican la construcción del conocimiento. Este proceso se fundamenta en cuatro dimensiones esenciales: ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica. Las cuales permiten comprender cómo se concibe la realidad, cómo se construye el conocimiento, cuáles valores y normas orientan el proceso investigativo, qué procedimiento metodológico se emplea, en esencia, son las reflexiones que guían el proceso de investigación, desde la comprensión de la naturaleza de la realidad a fin de comprender el objeto de estudio referente a la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar, desde la perspectiva docente en básica secundaria. En tal efecto, se presenta a continuación la fundamentación paradigmática del proceso investigativo.

#### **Dimensión ontológica**

En la presente investigación respecto a la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar, el fundamento ontológico examina lo relacionado al qué es, cómo, por qué concurre y se desenvuelve la realidad objeto de estudio. De allí se asume que la ilustración de esta situación implica presentar la realidad visible, cuál es su situación real, cómo es su circunstancia curricular, cuáles son los factores intervinientes en su situación pedagógica y didáctica y, en eso, la labor que cumple el docente, para lo cual, desde la perspectiva de Mota (2021):

Lo ontológico se refiere al ser y a la realidad, sin más y esta referencia constituye un aspecto sumamente importante ya que, de forma ordinaria, en el proceso de investigación no se toma en cuenta al ser y a la realidad; el sujeto que investiga es un ser, inmerso en una realidad (p. 344).

Al respecto, con los fundamentos de la ontología, se puede asumir lo real tal como es y en la forma como se construyen las características que lo revelan; es decir, implica que, la formación educativa intercultural, la convivencia escolar y la educación básica secundaria, representan ontológicamente las realidades de la presente investigación, en su desenvolvimiento en la práctica escolar diaria donde se debe promover la integración de los estudiantes migrantes y en condición de desplazamiento al sistema educativo del País. Por ello, desde la postura de Martínez (2015), la dimensión ontológica reconoce la realidad educativa como una construcción intersubjetiva y compleja.

En este sentido, la investigación concibe la visión ontológica en la sección I, alusiva al planteamiento del problema con su formulación y sistematización, donde se refiere al estudio de la realidad centrada en sus características y sobre la naturaleza de lo que existe y cómo se relaciona con el conocimiento del objeto de estudio. En este caso, la realidad es social y educativa, en cuanto que, al proponer su explicación, implica acudir a la vivencia en el contexto educativo sobre la formación educativa intercultural para fomentar la convivencia escolar en la educación básica secundaria, en Colombia. Lo cual ratifica que desde la perspectiva ontológica es posible deliberar acerca de qué es lo que permite que la Educación Intercultural sea y no sea otra cosa. Eso implica que se trata de una realidad evidente e inobjetable como práctica real.

### **Dimensión epistemológica**

Para la presente investigación la visión epistemológica se entiende cómo se elabora el conocimiento, de hecho, se le considera como dimensión epistemológica basada en la actividad de conocer, según Martínez (2015), el término “*epi-steme*”, usado por Aristóteles significa básicamente “*sobre-seguro*”, sobre algo firme y lógico, es el “estudio”, “teoría”. En este sentido, la educación intercultural en fomento de la convivencia escolar en básica secundaria se concibe como una realidad tangible y

evidente en la realidad educativa y escolar, en Colombia, de modo que implicó conocer este tema de estudio de una manera acertada, conveniente y confiable, por ello, la epistemología que se consultó se fundamenta en el análisis de sus componentes en el marco de su existencia compleja, dinámica y en permanente transformación.

De allí que se conciba la "existencia compleja", donde es vital conectar con lo expuesto por Morín (1990) en razón de la educación intercultural, porque la realidad no es lineal; el encuentro entre un estudiante colombiano y uno migrante genera una nueva realidad que no puede explicarse solo con leyes, sino con la interacción de sus historias. Así mismo, se comprende de Martínez (2015), que el conocimiento es una "actividad de conocer", lo cual destaca en esta investigación que el conocimiento nace del diálogo entre sujetos. No se estudian "objetos", se estudian "sujetos" (los informantes clave) que aportan su verdad sobre la convivencia. En consecuencia, el conocimiento aquí elaborado se fundamenta en la epistemología de la complejidad, donde la actividad de conocer implica una inmersión en el tejido social de la escuela básica secundaria en Colombia, reconociendo que los componentes de la diversidad cultural interactúan de manera dialéctica, exigiendo un análisis que trascienda lo lineal para comprender la multidimensionalidad de la crisis y la esperanza migratoria.

Por tanto, es una epistemología situada, que no busca verdades universales, sino una verdad "tangible y evidente" en el contexto de la educación secundaria en Colombia. Esto se llama conocimiento situado, donde el territorio (la frontera, la escuela receptora) determina la forma en que se construye la convivencia, ésta se asume de Siles (2016) cuando afirma que: "Un ejemplo de esta utilidad de la epistemología en la práctica, la constituye la emergencia de nuevos paradigmas y teorías del conocimiento que surgen como consecuencia de la continua necesidad de ajustar la teoría a nuevas realidades" (p. 87). Se trata del fundamento básico que origina y maniobra la acción de conocer y su esencia consiste en la asignación de asumir el significado a los testimonios, las realidades y los acontecimientos asignado por los actores que protagonizan este tema de estudio y que no se limita a repetir teorías europeas o norteamericanas, sino que propone una teoría emergente nacida de la realidad colombiana.

En consecuencia, la presente investigación se adscribe a una epistemología situada que rechaza las pretensiones de universalidad para abrazar una verdad “tangible y evidente” anclada en la educación secundaria colombiana. Siguiendo a Siles (2016), este estudio responde a la emergencia de nuevos paradigmas que ajustan la teoría a la vertiginosa realidad migratoria y de desplazamiento actual. La esencia de éste conocer, consiste en rescatar y valorar el significado que los actores sociales otorgan a su cotidianidad escolar; de modo que la teoría aquí generada no es una imposición externa, sino una construcción que emana de los testimonios y acontecimientos protagonizados por quienes habitan la escuela como territorio de encuentro intercultural.

### **Dimensión axiológica**

La dimensión axiológica de la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar que se propone con esta investigación, se nutre de una ética de la justicia y el respeto que encuentra su correlato en la vanguardia de la normativa colombiana. Siguiendo el postulado de Arellano (2019), se entiende que el ser humano elige valores que orientan su conducta; lo cual permitió una construcción axiológica robusta y multidimensional que abarca desde la ética del cuidado hasta la ecología de saberes, con base en aportes específicos de cada referente como lo expresa Santos (2010) en cuanto a la justicia cognitiva, fundamental para validar que no existe una convivencia real si no se reconoce la "ecología de saberes", permitiendo que los conocimientos del estudiante migrante dialoguen en igualdad de condiciones con el currículo oficial.

En este orden de ideas se consultó a Anderson (1993) en virtud de su concepto de comunidades imaginadas, que permite concebir cómo la escuela puede deconstruir la identidad nacional cerrada para dar paso a una fraternidad basada en la convivencia intercultural, más allá de las fronteras geográficas. Por su parte, Levinas (1974) con su ética de la alteridad, donde el "rostro del otro" genera una responsabilidad infinita; para la convivencia, implica que el migrante no es un extraño, sino un sujeto que interpela y obliga éticamente al cuidado y la acogida. Así mismo Cortina (2007) refuerza en cuanto

a la ética de la razón cordial, que combina la justicia con la compasión y el reconocimiento recíproco, esenciales para que la normativa colombiana se establezca como un compromiso de ciudadanía y respeto activo. Desde la perspectiva de Gilligan (2013) también aporta en la ética del cuidado, desplazando la convivencia desde el cumplimiento de reglas hacia el mantenimiento de las relaciones humanas y la atención a las necesidades particulares de quienes han vivido el trauma de la migración.

En este sentido se consultó a Walsh (2009) por el aporte a la visión de la interculturalidad crítica, recordando que la axiología escolar no debe ser funcional al sistema, sino un proyecto político que debate las jerarquías en la búsqueda de la transformación a las estructuras de exclusión. En lo que Taylor (2005) refiere a la política del reconocimiento, acentuando que la identidad del estudiante se moldea por el reconocimiento o la falta de este; por tanto, el respeto a su diferencia es una necesidad humana vital, no un beneplácito; siendo importante los aportes de Gudynas (2010) para reforzar el tema de la convivencia la cual debe incluir una dimensión de ética biocéntrica y del buen vivir, donde la armonía entre los sujetos y su entorno cultural son la base de una resiliencia colectiva frente a la crisis migratoria.

En concordancia con lo expuesto, esta visión axiológica de la investigación está avalada por la Constitución Política de Colombia de 1991 que respalda a la Ley 1620 de 2013 sobre Convivencia Escolar en Colombia, la cual busca mitigar el acoso y promover los derechos humanos, así mismo, amparada en el Decreto 1421 que exige implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje y en casos especiales particulares, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para garantizar procesos de inclusión educativa, las cuales transforman el valor ético de la alteridad en un mandato de convivencia democrática. Por ende, la formación intercultural propuesta no es sólo un acto pedagógico, sino un compromiso axiológico-legal que busca restaurar la justicia social en el territorio escolar, garantizando que el respeto a la diferencia sea el eje transversal de toda acción educativa.

## Visión metodológica

La fundamentación metodológica de esta investigación, refiere a un conjunto de principios, métodos, técnicas y procedimientos que guiaron el desarrollo de la misma, sobre la formación en Educación Intercultural como enfoque pedagógico para fomentar la convivencia escolar en el nivel de básica secundaria. Para esta fue oportuno diseñar e implementar las acciones para el desarrollo del proceso indagador. Por esta razón, en palabras de Espinoza (2020) el hecho de asumir la interculturalidad implica considerar la orientación de un paradigma, un enfoque científico y la aplicación de una estrategia metodológica en la condición de dirección para desarrollar el proceso investigativo revelador de la realidad que se origina en el encuentro y dinámica de la migración venezolana hacia Colombia y el desplazamiento interno de estudiantes colombianos, cobrando importancia la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y al intercambio entre la población nacional y la movilizadora con enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos.

Al respecto, la presente investigación estimó que la acción metodológica tuvo como propósito considerar la objetividad entre quien investiga y los sujetos involucrados en el objeto de estudio, con la posibilidad de obtener los datos requeridos derivados de la experiencia de los profesores que laboran en educación básica secundaria, lo cual significa para Durango (2013) la oportunidad de recurrir a los docentes, quienes, desde su formación y bagaje experiencial, pueden manifestar los testimonios construidos en sus labores investigativas. En este sentido, Martínez (2015) enfatiza que resulta imprescindible examinar las bases epistemológicas del discernimiento, pues solo a partir de ellas es posible otorgar sentido y fundamentar la razón de ser de los procedimientos empleados en la construcción del conocimiento científico. De esta manera, en la sección III, se hace una descripción detallada del paradigma interpretativo que se adoptó con base en el enfoque cualitativo cumpliendo con las fases del método de la Teoría Fundamentada y el análisis de la información propuesta, lo cual permitió una aproximación profunda al fenómeno estudiado.

A nivel de bases conceptuales de la Investigación se exponen diferentes posturas teóricas que sustentan las premisas o categorías propuestas en los objetivos

específicos, con la finalidad de construir la base teórica de la investigación, dando mayor cientificidad a la información que se recopiló y analizó para sustentar conceptualmente a la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar, desde la perspectiva de los docentes de básica secundaria, lo que constituye el estado del arte esencial y básico para definir y estructurar constructos que se centran en la Educación Intercultural y convivencia escolar intercultural, resaltándose la consulta de referentes teóricos que fundamenta el proceso pedagógico en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria.

### **La inclusión en el contexto educativo**

A nivel educativo la inclusión comprende un proceso transformador que busca dismantelar las barreras sistémicas para garantizar el derecho a la educación, reconociendo la diversidad humana como un valor fundamental y no como un problema a resolver. Este concepto va mucho más allá de la simple matrícula de estudiantes vulnerables. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, establece que la inclusión es "un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes" (UNESCO, 2019, p. 10).

Respecto a las categorías de la inclusión, de acuerdo lo propuesto por la UNESCO (2020), se operacionalizan a través de tres categorías fundamentales: la presencia: que garantiza el acceso físico y la permanencia en la escuela; la participación: que asegura que el estudiante sea valorado, escuchado y tenga experiencias de aprendizaje significativas; y el logro: que vela por la obtención de resultados académicos equitativos, sin importar el origen nacional o social del estudiante.

### **Competencias Interculturales Docentes**

La atención educativa a la población migrante exige que el docente trascienda la tolerancia a la diversidad para posicionarse como un mediador activo del aprendizaje y la convivencia. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), el flujo migratorio transforma notablemente la dinámica del entorno escolar, por lo que los maestros necesitan "apoyo para gestionar aulas multilingües y multiculturales" (p. 18). En este sentido, las competencias interculturales se definen como la capacidad integral del educador para reconocer y deconstruir sus propios sesgos, adaptando sus estrategias pedagógicas al contexto psicosocial y académico del estudiante que llega.

La UNESCO (2019) establece que la práctica docente debe estar orientada a "prevenir los estereotipos y la discriminación" (p. 18), lo que implica que el docente no debe percibir el desfase curricular del migrante como un déficit, sino que debe utilizar el bagaje cultural del estudiante como un elemento enriquecedor. Así, la competencia intercultural se materializa cuando el educador logra flexibilizar sus métodos y estrategias de enseñanza y mediar asertivamente en las relaciones de sus educandos, garantizando un clima escolar basado en la equidad que evite la exclusión o el rezago del estudiante en situación de movilidad. Desde esta perspectiva las competencias que debe desarrollar el docente refieren a:

Competencia Reflexiva (El Ser): refiere a la capacidad del docente para identificar y neutralizar sus propios prejuicios frente a la población migrante antes de entrar al aula.

Competencia Pedagógica (El Hacer): corresponde a la habilidad técnica para adaptar los contenidos, las guías y las evaluaciones, entendiendo que el estudiante migrante viene de un currículo distinto y necesita nivelación, no penalización.

Competencia Socioemocional (El Convivir): concierne a la destreza para gestionar el clima del aula, fomentando la empatía activa entre los estudiantes locales y los recién llegados para prevenir cualquier brote de xenofobia o acoso escolar.

### **Contraste de Paradigmas Educativos: Venezuela Vr. Colombia**

Para comprender el impacto académico y social que experimenta el estudiante migrante venezolano, es necesario analizar cómo han evolucionado históricamente los currículos de Venezuela y Colombia, consolidando dos modelos con enfoques

diametralmente opuestos, lo que genera un punto de partida complejo para la integración escolar.

### **Venezuela: Currículo centralización con desestructuración reciente**

Históricamente, la educación en Venezuela transitó hacia una centralización absoluta mediante el Currículo Nacional Bolivariano; un modelo homogéneo dictado por el Estado, marcado por una crisis estructural.

La Universidad Católica Andrés Bello (2022), a través del estudio ENCOVI, documenta cómo la desestructuración afecta la formación previa a la migración, señalando que en el sistema actual “se conjugan la pérdida de oportunidades de aprendizaje con el aumento de las desigualdades” (p. 23). En consecuencia, el estudiante migrante no solo proviene de un currículo rígido, sino que frecuentemente llega con vacíos académicos debido a interrupciones constantes en su trayectoria.

### **Colombia: Descentralización y enfoque por competencias**

Por su parte, Colombia ha construido un recorrido a través del tiempo inverso. Desde la Ley General de Educación (1994), el País apostó por la descentralización, donde cada colegio siguiendo la normativa del MEN, diseña su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI) y evalúa bajo un modelo de competencias (Saber, Hacer y Ser).

Frente al flujo migratorio, el Estado colombiano reconoció que este modelo exigía adaptaciones para evitar barreras de entrada, por tanto el Departamento Nacional de Planeación (2022) establece como directriz de política pública, que las instituciones educativas deben “promover el acceso, permanencia y trayectorias educativas completas de la población migrante desde la primera infancia hasta la educación superior” (p. 58). Esto obliga a las escuelas y colegios a flexibilizar sus metodologías para acoger a esta población.

## **Marco normativo y estructural: grados, edades y obligatoriedad**

Más allá de la pedagogía, las leyes que rigen la educación básica y media en ambos países presentan diferencias sustanciales en la organización de los ciclos vitales del estudiante.

1. El Sistema Venezolano (LOE, 2009). Regido por la Ley Orgánica de Educación (2009): el sistema concibe la educación como un continuo humano con una obligatoriedad extensa (desde maternal hasta finalizar el bachillerato).

La educación primaria. Comprende: del 1° al 6° grado, atendiendo a niños (as) entre los 6 y 11 años y la educación media abarca: del 1° al 5° año (media general), para edades entre los 12 y 16 años.

2. El Sistema Colombiano (Ley 115, 1994). La Ley General de Educación fragmenta los ciclos de una manera distinta, estableciendo la obligatoriedad legal entre los 5 y los 15 años de edad (hasta el grado 9°).

Es decir, la educación básica primaria comprende: del 1° al 5° grado, para niños (as) entre los 6 y 10 años, y la educación básica secundaria de 6° a 9° grado, atendiendo a preadolescentes y adolescentes entre los 11 y 14 años; y la educación media comprende los grados: 10° y 11° (15 a 16 años).

## **El Impacto en el estudiante migrante: choque curricular y normativo**

Al abordar la evolución curricular con la estructura legal, se evidencia que el estudiante migrante enfrenta un triple desafío que impacta directamente su adaptación y convivencia escolar:

Transición metodológica: pasa de un sistema de transmisión vertical de contenidos (frecuentemente interrumpido) a uno que exige autonomía, trabajo colaborativo y resolución de problemas según el PEI de su nuevo colegio.

El desfase del sexto grado: un estudiante venezolano de 11 años que cursa 6° grado en su país pertenece a primaria (dinámicas infantiles), al migrar a Colombia, ese mismo grado marca el inicio del bachillerato (básica secundaria), obligándolo a convivir con adolescentes mayores en un entorno más complejo.

Frustración y convivencia: las desigualdades de aprendizaje previas (UCAB, 2022) sumadas al desfase estructural, generan un choque académico. Si esta frustración no es acompañada institucionalmente, suele derivar en aislamiento o conflictos de convivencia con sus pares locales.

### **Educación intercultural en la educación básica secundaria**

La labor de la educación intercultural en la educación básica secundaria, en Colombia, debe fomentar su actividad formativa a promover la inclusión y, en lo fundamental, concientizar hacia el respeto por la diversidad cultural. Al respecto, los estudiantes deben desarrollar la consideración que amerita la identidad cultural propia de la sociedad actual globalizada y diversa. De tal manera que se debe educar para favorecer la convivencia ante el contexto de la época, donde debe ser tarea educativa formar en el entendimiento de la diversidad cultural. Al respecto, Valverde (2010), afirma:

Una formación con una perspectiva intercultural que tome en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos, que elimine toda clase de prejuicios respecto al diseño de estrategias educativas y materiales didácticos; que sea el catalizador para potenciar la capacidad de análisis del currículo explícito y oculto. (p. 144)

En efecto, supone para la educación intercultural que las instituciones educativas deben proponer el resguardo de las culturas; especialmente, ante el ingreso masivo de desplazados e inmigrantes que ingresan al País; éstos deben ser atendidos ante el reconocimiento de sus derechos humanos, lo que implica la seguridad física, emocional y psicológica. De acuerdo con Quichimbo et al. (2024), la interculturalidad se sustenta en el reconocimiento de la cultura, tanto la nacional como la extranjera propia del migrante. De allí que la acción formativa que ofrece la educación secundaria a adolescentes y jóvenes, deben distinguir la diversidad cultural. Por tanto, la interculturalidad debe ser tarea de la formación académica en su propósito de comprender que la cultura es razón; la razón de ser de los habitantes de un país, una región o de una comunidad, lo cual constituye en rasgo que lo identifica. Significa

entonces que la manifestación de su cultura revela a sus tradiciones, costumbres y pensamientos. A la vez, esta determina la necesidad de reconocer su cultura nativa al ingresar a una institución educativa en Colombia.

Desde esta perspectiva, continuando con Quichimbo et al. (2022), consideran que, el migrante implicado como participante de una institución de educación secundaria en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde se involucra en el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, es de fundamental importancia comprender las tradiciones del extranjero y facilitar la integración con empatía y respeto. Ante esta situación, toma interés la exigencia en fomentar la interculturalidad, donde se evidencian casos de irrespeto, discriminación y falta de tolerancia. En efecto, en educación secundaria, el desafío debe promover el entendimiento de la cultura del otro e implica proponer una formación que permita generar una mediación con la preparación escolar de competencias factibles de un comportamiento que valore el reconocimiento del derecho universal a la educación. En consecuencia, el respeto por la diversidad cultural y los modos de vida particulares de los estudiantes migrantes integrados por la interculturalidad que ofrece la educación.

Por tanto, la educación intercultural en los estudiantes de educación básica secundaria, de acuerdo con Pérez (2016) debe concebirse como una preparación orientada a educar en la igualdad de oportunidades como una labor formativa que refuerce las competencias de inclusión e interculturalidad. Por ende, consolidar un perfil inclusivo e intercultural en el contexto educativo colombiano promueve el fortalecimiento identitario a través de estrategias pedagógicas y didácticas reformuladas para fortalecer la interculturalidad. Agregándose de este autor, que a nivel de las acciones pedagógicas en los docentes de secundaria es necesario que se integre en la planeación curricular comparativas entre la historia, geografía y literatura de ambos países. No se trata de dar una "clase extra", sino de enriquecer la planeación actual con los saberes que trae el estudiante migrante. Lo cual debe tomarse en cuenta a través de la evaluación en coherencia con la axiología de la justicia, por ello, recomienda evaluar el proceso de adaptación y el progreso individual del estudiante, evitando la estandarización, la cual invisibiliza las desventajas del joven desplazado o migrante.

En este orden de ideas, se comprende que, para el logro de una efectiva educación intercultural en la educación básica secundaria, en Colombia, se debe considerar la formación docente en la Facultad de Educación de las Universidades, tomando como eje transversal el desarrollo de la inteligencia cultural donde se incorpore en los programas de licenciatura y posgrado módulos específicos sobre competencias interculturales. En consecuencia, el docente del siglo XXI en Colombia debe estar formado no solo en su área, sino en mediación de conflictos culturales y pedagogías de la hospitalidad.

### **Convivencia escolar**

La convivencia escolar es una construcción social diaria que requiere intencionalidad pedagógica para gestionar los conflictos de manera pacífica, por tanto no es un estado estático, trasciende de ausencia de violencia para constituirse en el tejido de relaciones interpersonales que configuran la vida cotidiana en la escuela. Al respecto, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2008) define la convivencia como "la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas" (p. 17). En el contexto de la migración, esta interrelación se vuelve el escenario principal donde el estudiante extranjero o desplazados nacionales, ponen a prueba su sentido de pertenencia; una convivencia sana actúa como un factor protector que mitiga el estrés de la adaptación, mientras que una convivencia fracturada acelera el riesgo de deserción escolar.

### **Convivencia escolar intercultural en educación básica secundaria**

Como aspecto relevante a considerar en los estudiantes de la educación básica secundaria, en Colombia, es el tema de la convivencia escolar intercultural. Indiscutiblemente se trata de un aspecto que ha alcanzado significativa importancia y relación con las condiciones violentas que caracterizan al País, además, tema fundamental en la formación de los estudiantes migrantes. Por tanto, implica la

exigencia de referirse al comportamiento revelador de los conflictos cotidianos en la escuela. Ante eso, la premura de evitar esta realidad y gestionar, en este caso, el bienestar de los estudiantes, tal como lo plantea Luis A. (2023):

En este sentido, educar no solo se limita a asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos en ciencias duras, habilidades cognitivas, destrezas físicas o desarrollar pasiones por el arte; sino que debe construir seres humanos capaces de protegerse unos a otros, su entorno, con justicia social, solidaridad e igualdad (p. 1647).

Desde esta perceptiva, la convivencia escolar intercultural en educación básica secundaria, supone la presencia social de formas de interacción donde la dinámica debe generar conductas en las instituciones educativas de ambiente de respeto, confianza e inclusión en condiciones de enseñanza que contribuya a evitar las conductas agresivas y violentas entre los estudiantes. En efecto, ante la realidad de los estudiantes migrantes es necesario el fortalecimiento de relaciones integradoras que ayuden a prever los conflictos, a la vez activar su resolución pacífica con la mediación docente y familiar.

En la educación básica secundaria de deben establecer las bases de la convivencia escolar intercultural con un ambiente de respeto, tolerancia y empatía en las labores del aula de clase. De allí la necesidad de promover la comunicación dialógica que proponga relaciones que eviten las diferencias y originen el respeto al otro. En efecto, la convivencia escolar debe revelar tranquilidad, calma, paz y serenidad en un ambiente ameno y agradable. Estas son las condiciones esenciales para fomentar la interculturalidad en la escuela, en concordancia con Luis A. (2023):

La convivencia escolar es fundamental para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, el desarrollo personal y la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad. Sin embargo, las escuelas se han convertido en entornos violentos y cultura de irrespeto hacia su entorno. (p. 653).

Desde esta definición, la convivencia entre los integrantes de la institución educativa implica consolidar en el proceso de aprendizaje el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes; en especial, facilitar el logro de las competencias

ciudadanas, de tal manera que sean individuos responsables y comprometidos socialmente. Ante este contexto, la situación de los estudiantes migrantes implica considerar la existencia de este beneficio y, esto supone impedir las conductas indeseables e intolerantes en el desenvolvimiento de la dinámica escolar que debe ser de acento integrador y confiable. De allí que una prioridad institucional debe apuntar a potenciar la convivencia escolar intercultural que asume el propósito en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula de clases.

En este contexto Maldonado (2018) asume que, las aulas de clases son escenarios ideales para fomentar la convivencia escolar intercultural, representa excelentes oportunidades para proponer el aprendizaje significativo en los estudiantes, lo que implica motivar los comportamientos en el trabajo colaborativo factible de facilitar los vínculos sociales de cercanía y sentido de pertenencia colectiva. Por ello, se impone el desafío de considerar en el comportamiento de los estudiantes de educación básica secundaria, el desarrollo de conductas de convivencia como tarea esencial de las prácticas pedagógicas, lo cual supone que en los currículos se promuevan lineamientos que apunten a la formación conducente a acrecentar comportamientos en ambientes de paz, hacia la formación integral y, en ellos, los estudiantes migrantes formados como ciudadanos en la cordialidad intercultural con una mejor calidad de vida.

### **Proceso pedagógico en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria**

En el desarrollo de las acciones formativas de la educación intercultural en los estudiantes de educación básica secundaria, se hace necesario que el proceso pedagógico adaptado a las condiciones de la época actual, se debe concentrar en la preparación pedagógica y didáctica hacia la comprensión de la diversidad cultural, el respeto, la tolerancia y la comprensión entre diferentes grupos culturales con actividades que promuevan el diálogo y la interacción entre estudiantes de diferentes culturas. En la opinión de Jordán, Ortega y Mínguez (2002), para la educación intercultural la tarea prioritaria debe estimular la conversación y el debate en el

desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de tal manera, fomentar el conocimiento que explica la tarea de enseñar la explicación de las prácticas culturales; en especial, la formación educativa apropiada y conveniente que favorezca la inclusión que inserte al estudiante migrante en la cultura extranjera donde arriba en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Por tanto, al poner en práctica las iniciativas para cimentar las bases de la educación intercultural que se propone, resulta pertinente que, en esta labor, la implementación se debe desarrollar con la aplicación de estrategias pedagógicas factibles de promover logros de condición significativa. En esa dirección, para Torres (2020) el propósito fundamental debe ser comprender que, ante la diversidad cultural existente, un tema a considerar debe ser la inclusión. Significa que las instituciones educativas deben fomentar la convivencia, ante la complejidad social de los actuales escenarios cambiantes, teniendo presente que cada día en Colombia los desplazados del territorio nacional y población migrante que arriban al País, ameritan integrarse a la dinámica nacional de cultura diversa, para lo cual los escenarios educativos deben orientar su labor al reconocimiento de la cultura del desplazado y el migrante. Se trata del proceso pedagógico para desarrollar la educación Intercultural acorde y pertinente.

Al respecto, en la opinión de Alcivar y Zambrano (2021) reconocen la importancia de proponer en las estrategias aplicadas para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, articular en la perspectiva pedagógica y didáctica la integración de lo teórico y lo práctico, de tal manera que al proponerse la actividad práctica del conocimiento facilite la perspectiva integral, derivada de la participación activa y protagónica de los estudiantes en igualdad de condiciones. Es evitar el irrespeto a la diversidad cultural y los modos de vida particulares de los desplazados y de los migrantes entrelazados interculturalmente por la gestión educativa que ofrecen los centros educativos. De esta manera, es posible proponer que la formación debe considerar a las diferentes manifestaciones culturales en el proceso educativo escolar. Esto supone la posibilidad de mediar con la aplicación de los conocimientos y las estrategias de forma pertinente para promover la interculturalidad.

En consecuencia, Ormaza y Zambrano (2022) consideraron que el proceso pedagógico debe permitir que los estudiantes migrantes puedan participar en las

actividades sin ser excluidos en los centros educativos porque se debe atender la interculturalidad. En efecto, la institución educativa debe asumir, que los procesos pedagógicos ante la diversidad cultural, deben desarrollar la convivencia armoniosa con un enfoque holístico para una transformación educativa integral, considerándose que toda actividad pedagógica en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria se puede establecer con enfoques teóricos como el propuesto por Goleman (1996), puesto que el engranaje permite conectar la teoría y la ética con la acción humana, considerándose que la inteligencia emocional no es sólo un concepto psicológico, sino la herramienta práctica que permite que la interculturalidad *sucedá* en el aula.

### **Bases teóricas que fundamentan la investigación**

Con base en el escenario del Colegio Misael Pastrana Borrero objeto de estudio, la actividad pedagógica en fomento de la convivencia escolar intercultural se nutre del enfoque de Goleman (1996), entendiendo que la inteligencia emocional constituye el sustrato psicosocial sobre el cual se edifican los valores de justicia y respeto. No es posible una interculturalidad crítica si los actores educativos carecen de las competencias emocionales para gestionar la alteridad. Por tanto, el desarrollo de la empatía y la autorregulación emocional se convierte en el vehículo que permite transitar desde la norma legal propuesta en la Ley 1620 (2013) hacia una praxis de hospitalidad sentida y efectiva. Como sustentan Johnson y Johnson (1999), a través del aprendizaje cooperativo que deriva de la "capacidad individual" (sentir empatía) a la "acción colectiva" (trabajar juntos), en razón de que esta metodología permite que la "hospitalidad sentida" se traduzca en una práctica concreta de interdependencia positiva, donde el aula de secundaria se transforma en un ecosistema de colaboración a través del aprendizaje cooperativo, puesto que la convivencia no se enseña como un concepto, sino que se vive como una experiencia de interdependencia.

Por tanto, en la educación básica secundaria en contextos de migración y desplazamiento interno, implica que la interdependencia positiva augure el éxito del grupo, lo cual depende de que cada miembro (colombiano o migrante extranjero) aporte su saber donde se rompen las jerarquías de poder y obliga a los estudiantes a

verse como aliados necesarios, no como competidores o extraños, de tal forma que se establece tanto la responsabilidad individual como grupal cuando cada estudiante es responsable de sus compromisos y su aprendizaje y, del de sus compañeros, lo que fomenta el valor de la responsabilidad desde una interacción directa y cooperativa como herramienta eficaz para reducir la discriminación xenofóbica y el estigma. Contexto que desde la perspectiva de Freire (2005) aduce a la pedagogía de la esperanza y la alteridad dada como una solución técnica a un manifiesto humanista, Puesto que, para Freire, la educación no es un proceso de "banca" (llenar cabezas de datos), sino un acto de liberación y diálogo, lo cual significa que la convivencia intercultural es posible para pasar de la xenofobia o discriminación cultural a la sana convivencia siempre y cuando la escuela asuma su rol como motor de cambio.

Cabe destacar que para alcanzar el proceso pedagógico en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, el enfoque sociocultural de Vygotsky (2000), es igualmente oportuno para comparar, mientras Freire refiere del "para qué" (la esperanza) y Goleman del "con qué" (las emociones), Vygotsky explica el "cómo" se aprende a convivir, como elemento fundamental para concebir que la interculturalidad como una construcción social que se fundamenta en tres conceptos, el primero atiende a la mediación cultural en virtud que el aprendizaje está mediado por herramientas culturales. En este contexto, el lenguaje, las historias de vida de los migrantes y los símbolos patrios compartidos actúan como mediadores que permiten a los estudiantes construir nuevos significados de "comunidad".

También, Vygotsky explica la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) donde se comprende que, la convivencia intercultural se sitúa en la ZDP porque el estudiante no aprende a ser tolerante solo; aprende a serlo a través de la interacción con el "otro" (el compañero migrante o el docente), quien actúa como un mediador que lo lleva desde sus prejuicios actuales hacia un nivel superior de entendimiento y respeto. Finalmente, esta la Ley de la Doble Formación de la cual Vygotsky afirma que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, primero a nivel social (interpsicológica) y luego a nivel individual (intrapsicológica), se sustenta en que primero se crea un ambiente de convivencia en el aula, y luego ese valor se internaliza en el estudiante.

Este proceso se puede ubicar en los aportes de Dewey (2004) porque le otorga un sentido pragmático y vivencial al proceso pedagógico en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, con base en su principio de “continuidad entre el proceso de vivir y el de aprender” porque es la vida misma aconteciendo en la institución educativa, en virtud que, para Dewey, la escuela no es una preparación para la vida, sino la vida misma. Bajo esta reflexión, la educación intercultural en la secundaria colombiana no se concibe como una instrucción teórica aislada, sino como una experiencia vital donde el estudiante aprende a convivir conviviendo. Al integrar el enfoque sociocultural de Vygotsky (2000) con el pragmatismo de Dewey, se ratifica que la escuela es el escenario donde la vida social y el aprendizaje se fusionan, permitiendo que la justicia, el respeto y la hospitalidad dejen de ser ideales abstractos para convertirse en hábitos democráticos de vida, lo cual sucede en un proceso de aprendizaje por modelamiento, que se ubica en los aportes de Bandura (1987), porque explica cómo los estudiantes copian y asimilan las conductas de convivencia a través de la observación de sus líderes (especialmente los docentes).

En tal sentido, se adopta la teoría del aprendizaje social de Bandura, ya que aporta tres elementos críticos que se inicia con el Aprendizaje Vicario, que se da, cuando el docente actúa como modelo social fomentando en los estudiantes la interculturalidad durante la convivencia escolar en la educación básica secundaria, ya que, cuando observan cómo trata al estudiante migrante con hospitalidad y respeto, el grupo tiende a imitar esa conducta. De este modo, se da la autoeficacia percibida, con base en el desarrollo de habilidades sociales de Bandura, porque para que un estudiante se atreva a convivir y defender a un par diverso, debe sentirse capaz de hacerlo, y en la práctica pedagógica se fortalece la confianza del estudiante para afrontar la xenofobia, aparofobia entre otras formas de discriminación. En este contexto, se genera un refuerzo que consolida valores en toda la comunidad escolar, es decir, se da el reforzamiento de la convivencia, cuando la institución premia y visibiliza las acciones de solidaridad y justicia porque el comportamiento se ha adquirido a través de la observación y la imitación de modelos significativos.

En consecuencia, se producen los conocimientos previos en la convivencia intercultural que se adaptan a la postura teórica de Moll (2005), porque se ha brindado el reconociendo que la convivencia intercultural, lo cual se hace posible cuando los establecimientos educativos legitiman los saberes socioculturales que el estudiante migrante incorpora a la dinámica escolar. Se comprende que los "conocimientos previos o fondos de conocimiento" son los recursos culturales que el estudiante en este caso venezolano, trae consigo (saberes sobre comercio, agricultura, gastronomía, música, o incluso estrategias de resiliencia). Al integrarlos, la institución deja de verlo como un "sujeto carente" y lo ve como un sujeto poseedor de saber. Este vínculo escuela-hogar, desde la perspectiva de Moll sugiere que el docente debe ser un "etnógrafo" de su propia aula, para fomentar la convivencia; es decir, debe conocer qué saberes hay en las familias migrantes y usarlos como puentes didácticos, de tal modo se demuestra que la diversidad es un activo pedagógico.

En este orden de aportes pedagógicos, se consolida una complejidad sistémica, permitiendo que la diversidad sea vista como un activo pedagógico que transforma la estructura misma de la educación secundaria en Colombia que, dentro de un modelo ecológico se convierte en un microsistema influenciado por el exosistema (políticas migratorias) y el macrosistema (cultura colombiana), se apoya en la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner (1987), quien propuso una teoría general que se enfoca en el estudio de sistemas complejos y sus interacciones. Esta teoría se basa en la idea de que los sistemas son más que la suma de sus partes y que deben ser estudiados como un todo, en lugar de analizar sus componentes de manera individual. De cierta manera, formula afrontar el problema esencial de la organización de la vida, superando algunos de los fundamentos teóricos del pensamiento moderno, esforzándose por mostrar al ser humano tal y como es en realidad: un organismo complejo, considerando al organismo como un sistema abierto, en constante intercambio con otros sistemas circundantes por medio de complejas interacciones que, contextualizando, permite concebir a la interculturalidad como una red de influencias, donde el desarrollo del estudiante migrante depende de la calidad de las interconexiones entre estos sistemas.

Es lo que para Hall (2003) refiere de la identidad como un proceso de "llegar a ser". Es decir, que el activo pedagógico reside en permitir que el migrante represente su propia cultura sin ser estereotipado porque el docente debe ser "intelectual transformativo", donde la convivencia se construye armonizando los entornos del estudiante y el aula se convierte en una esfera pública democrática con base en la construcción narrativa de la identidad. Es entonces cuando cobra valor los aportes de Bruner (1991) al proceso pedagógico en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, porque ofrece la explicación de cómo es la estructura interna, es decir, cómo se construye el significado de la realidad, puesto que, Bruner distingue entre el pensamiento lógico-científico y el narrativo, que contextualizando en la convivencia escolar intercultural, el aula de secundaria debe ser un espacio donde los estudiantes compartan sus relatos de vida; es a través de las historias (la "narrativa") donde se comprende la condición humana del compañero migrante o desplazado.

De esta manera se consolida el andamiaje social que proponene Vygotsky y Bruner; por ello, el docente que actúa como un andamio sostiene al estudiante mientras este desarrolla la competencia para convivir en la diversidad, retirando el apoyo a medida que la autonomía ética del joven crece, garantiza una inclusión plena. Sumado a la corriente del pensamiento de éstos autores, es oportuno retomar también el postrualdo de Glaser y Strauss(1967), a través de la Teoría Fundamentada porque se trasciende de la "construcción narrativa" de Bruner a la "estructura de la empatía", que es el núcleo ontológico para una convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, en otras palabras, la empatía se considera como ese fundamento de la alteridad. Para Stein, el reconocimiento del otro es una vivencia intencional que permite aprehender la subjetividad ajena. Al vincular esta visión con el andamiaje de Bruner (1991) y el sistema ecológico de Bronfenbrenner (1987), se fundamenta una pedagogía que trasciende la tolerancia técnica para alcanzar una comunión humana, donde el respeto y la justicia social se convierten en experiencias vividas y sentidas en el cotidiano escolar.

La fusión de los enfoques propuestos, brindan una postura crítica que desde la perspectiva de Giroux (1997) permite transformar el aula en un espacio de resistencia

contra la exclusión; es decir, una convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, en un proyecto de emancipación, donde el docente no es un técnico que aplica currículos, sino un intelectual transformador que politiza la pedagogía y pedagogiza la política; en otras palabras, un acto de resistencia política y social. Para Giroux, la educación nunca es neutral; en este orden de ideas, en el contexto de la educación secundaria colombiana y la crisis migratoria, el pensamiento de Giroux, se traduce en una acción docente con base en la intelectualidad transformadora capaz de *politizar la pedagogía*, logrando que el aula sea un lugar donde se denuncien los prejuicios y la xenofobia, para celebrar la diferencia, porque el estudiante colombiano local y los desplazados nacionales junto con el migrante venezolano, crean una nueva cultura común con base en la justicia social.

Lo descrito anteriormente, se integra a la complejidad del diálogo de saberes propuesto por Leff (2004), convirtiéndose en el motor que da vida a la convivencia intercultural, en virtud de lo que aporta la visión de la complejidad y la racionalidad ambiental, entendida esta última como una nueva forma de habitar el mundo y relacionarse con los demás, ya que Leff revela que el conocimiento no es una *verdad única*, sino un diálogo de saberes donde la diferencia es la mayor riqueza, por ello, cuestiona la racionalidad moderna que homogeneiza y excluye; esto representa el rompimiento del modelo que ignora la cultura del migrante para convertirse en una *racionalidad de la vida* donde se respeta la identidad de cada sujeto. En este razonamiento epistémico, se consolidan los aportes de Hall (2003), porque el estudiante no "es" simplemente migrante, sino que está en un proceso constante de negociación cultural, en este sentido, el activo pedagógico aquí es permitir que el estudiante se represente a sí mismo y no sea *representado* por los prejuicios de los demás. A lo que Honneth (1997), refiere como la teoría del reconocimiento, la cual sostiene que la identidad de los sujetos se constituye a través de la interacción social y el respeto mutuo.

En estas circunstancias, el reconocimiento recíproco propuesto por Honneth (1997), indica que la autorrealización del individuo depende de que su identidad sea validada por el otro, lo cual permite concluir estas bases teóricas en que, la convivencia intercultural en la educación secundaria no es solo un acuerdo de paz, sino

una práctica pedagógica de justicia social donde el reconocimiento afectivo, jurídico y solidario actúa como el antídoto contra el menosprecio, permitiendo que el estudiante migrante y el local se encuentren en un plano de igualdad ontológica y respeto absoluto por su diferencia.

## **Bases Legales de la Investigación**

En toda investigación es primordial contar con las normativas legales que contribuyan al fortalecimiento del estudio para demostrar a los beneficiarios las leyes que amparan el objeto de estudio. En este sentido se fijó la normativa más pertinentes sobre la interculturalidad y convivencia en el contexto escolar para un estudio más sólido, factible y viable para todos. Dentro de las leyes de mayor relevancia en Colombia, se inicia con la Constitución Política de 1991, como Carta Magna, hace referencia a la educación como derecho y la diversidad cultural, en los artículos 67 y 70, así mismo, para abordar el tema de la convivencia se relaciona el artículo 2.

Respecto al artículo 67 de la Constitución Política establece la educación como un derecho fundamental y servicio público con función social, donde el Estado debe garantizar el acceso universal, la calidad educativa y la gratuidad en instituciones oficiales. La norma enfatiza en el desarrollo integral de la persona y la protección ambiental, estableciendo una responsabilidad compartida entre Estado, sociedad y familia. Se destaca la obligatoriedad educativa entre los cinco y quince años, incluyendo un año de preescolar y nueve de educación básica, además de garantizar la autonomía universitaria y la profesionalización docente, aspectos que han sido fundamentales en el desarrollo de políticas públicas y jurisprudencia constitucional colombiana.

Siguiendo con el artículo 70 de la Constitución Política, establece tres obligaciones fundamentales del Estado: primero, garantizar el acceso igualitario a la cultura para todos los colombianos mediante la educación permanente en ámbitos científicos, técnicos, artísticos y profesionales; segundo, reconocer la cultura como base de la identidad nacional, asegurando la igualdad y dignidad de todas las manifestaciones culturales presentes en el país; y tercero, fomentar la investigación, el desarrollo científico y la difusión de los valores culturales nacionales. En este apartado menciona que la Nación tiene la responsabilidad de aceptar y respetar el acceso de todas las culturas en la Nación teniendo igualdad de oportunidades y que puedan contar con el acceso a la educación, salud y demás beneficios. Posteriormente, que puedan ser preparados para que se formen como profesionales y le respeten el legado

que tiene el manifestar las culturas para lograr enunciar con orgullo su nacionalidad colombiana.

En relación a la convivencia escolar intercultural, el estado Colombiano tiene la obligación de generar ambientes de paz y prosperidad para que los ciudadanos cumplan los deberes y derechos contemplados en la Carta Magna. En el artículo 2, hace relación al servicio público y el desarrollo colectivo, garantizando derechos constitucionales y participación ciudadana en la vida nacional. Su compromiso incluye la defensa de la soberanía, integridad territorial y convivencia pacífica. Las autoridades, por su parte, tienen la misión de proteger la vida, dignidad y derechos de todos los habitantes, asegurando que tanto el Estado como los ciudadanos cumplan sus deberes sociales.

Continuando con la fundamentación legal de esta investigación, se presenta la Ley 115 de 1994 en sus artículos 56, 61 y el 76, que hace alusión a la formación de los grupos étnicos en Colombia. En cuanto a la educación para estos grupos étnicos, ésta se fundamenta en principios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad, buscando fortalecer la identidad cultural, el conocimiento tradicional y la socialización. Este enfoque educativo promueve la protección y uso sostenible de la naturaleza, el fortalecimiento de sistemas organizativos comunitarios, el uso de lenguas vernáculas, y el desarrollo de la formación docente e investigación cultural, todo ello orientado a preservar y enriquecer el patrimonio cultural de estas comunidades (art. 56).

En lo relacionado en los artículos 56 y 61 de la misma Ley 115, aunque se mencionan grupos étnicos y la institución educativa donde se desarrolló la investigación, por ahora sólo tiene población estudiantil migrante venezolana y desplazados de distintos departamentos del País, es pertinente mencionarlo porque no se está exento, por cuanto se tiene en la región presencia de éstos y cada región mantiene costumbres y principios distintos. Lo relevante de este artículo es demostrar que la Ley tiene la responsabilidad de crear programas que ayuden a adaptar a los nacionales desplazados al sistema educativo junto a los migrantes que llegan de distintos países.

Respecto a la ruta para la formación de ciudadanos en las instituciones educativas, el artículo 76 de la Ley 115 de 1994 presenta los criterios definidos en el currículo, los cuales constituyen un conjunto estructurado de elementos que incluye criterios, planes de estudio, programas, metodologías de enseñanza y procesos formativos, orientados a la formación holística del estudiante y al desarrollo de la identidad cultural desde lo nacional hasta lo local. Este marco integra los recursos humanos, materiales y académicos necesarios para la instrumentación de políticas educativas y la ejecución del proyecto pedagógico institucional. Desde este punto de vista curricular, se debe procurar integrar e incluir a todos los estudiantes independientemente de su procedencia, expresado dentro de los programas, contenidos y metodologías, promover desde la práctica docente la interculturalidad y que los estudiantes migrantes por desplazamiento sin distinción cualquiera sea su situación, puedan forjar su identidad y se logren sentir bienvenidos en la región o País que los acoge.

La Ley 115 expone que los docentes tienen la responsabilidad de ser los promotores del cuidado y preservación de la diversidad cultural en cada rincón del País y que se valore el origen y el nuevo contexto que los refugia, lo cual fundamenta la convivencia en el entorno escolar multicultural, de allí, es importante analizar que apartados defienden este escenario, en cuanto a la convivencia escolar a partir del reglamento o manual de convivencia:

Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo (Ley 115 de 1994, art. 87).

En este artículo, se menciona que cada institución educativa debe tener en funcionamiento manuales de convivencia para resguardar los derechos y deberes de los docentes, estudiantes y padres o acudientes para contar con una atmósfera integral y transformadora. Para acceder lo que expresa el manual de convivencia los estudiantes deben estar matriculados en una institución educativa y comprometidos con todos los estatutos expresados en el reglamento.

Igualmente, se tiene el respaldo en la Ley 2136 de 2021 que establece los Lineamientos para la Reglamentación y Orientación de la Política Integral Migratoria del Estado Colombiano – PIM. En el Artículo 2, se establecen los Objetivos de la Política Integral Migratoria. En la formulación, implementación, ejecución y evaluación de la PIM se tendrán en cuenta los siguientes objetivos: 1. Propender por una migración segura, ordenada y regular y 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.

En este apartado se tiene al Artículo 4 de la Ley 2136 de 2021 que menciona los objetivos que resguardan la integridad de los migrantes para que puedan hacer vida en el País, en cuanto a la Política Integral Migratoria la legislación Colombiana establece principios fundamentales alineados con la Constitución, reconociendo la igualdad de derechos y obligaciones de la población migrante, en el que el Estado promueve la integración social y cultural tanto de los colombianos en el exterior como de los migrantes en Colombia, junto con sus familias. Para su implementación, las autoridades administrativas de todos los niveles deben coordinar sus acciones en el desarrollo de programas y proyectos que beneficien a la población migrante. Estos principios se aplican sin discriminación alguna, sea por raza, color, sexo, edad, estado civil, religión, nacionalidad, idioma, origen social, condición de salud, apariencia u opiniones políticas.

En este último apartado se expresa los Principios de la Ley de la PIM que para fines del estudio se valoraron los de la igualdad que tienen los ciudadanos migrantes respecto a los demás ciudadanos dentro del país. Siguiendo con la integración que forma parte de las instituciones y demás organismos para contar con los privilegios de la cultura nacional. En el principio catorce contempla que el Estado al ver que aumenta el ingreso masivo de migrantes de distintas naciones deben coordinar, articular y subsidiar programas, proyectos y acciones para que integren legalmente los beneficios de la nación a éstos ciudadanos.

Conjuntamente en la normativa que resguarda la convivencia escolar se encuentra la Ley 1620 de 2013 sobre el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la

Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar exponiendo los apartados 3, 4 y 8: Artículo 3. Creación. Créase el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, cuyos objetivos serán cumplidos a través de la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado.

Este Sistema reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos. En cuanto a la creación del sistema de convivencia en las instituciones educativas, tienen la responsabilidad de apoyar y resguardar la protección de la integridad de todos los estudiantes en cualquier situación de violencia o intolerancia que atente contra su desarrollo personal y académico, se reconoce lo expuesto en la Ley 1620 de 2013 en el que se establece que:

El Sistema Nacional de Convivencia Escolar busca fortalecer la convivencia escolar, promover los derechos humanos y la educación sexual, garantizar la protección integral de estudiantes, fomentar la educación para la paz y prevenir la violencia escolar, el acoso y el embarazo adolescente en instituciones educativas (Ley 1620 de 2013, Artículo 4)

Los objetivos del sistema nacional de convivencia escolar fomentan con los entes pertinentes para que los estudiantes cuenten con un ambiente sano e integral dentro de la institución en cada uno de los niveles educativos. Un segundo objetivo al respecto es: garantizar espacios escolares óptimos para que se pueda generar esta convivencia dentro y fuera de la institución así como contextos sociales y culturales particulares. En el tercer objetivo expone que: en las instituciones educativas debe existir un ambiente de paz y que la población desarrolle competencias ciudadanas, de identidad, de participación y la responsabilidad democrática para poder respetar las diferencias. En el caso de los ciudadanos migrantes no se pretende que olviden las

raíces, sin embargo, para que exista el respeto, ambas partes deben contar con los ideales y que en un mutuo acuerdo valoren la riqueza cultural del uno y del otro.

Esta normativa bajo la implementación y ejecución de estrategias, programas y actividades que dentro del ambiente académico fortalece la participación ciudadana y la convivencia pacífica. Dentro de las funciones del Comité Nacional de Convivencia Escolar, éste tiene como responsabilidad principal establecer y supervisar el funcionamiento integral del Sistema en todos sus niveles. Sus atribuciones incluyen la articulación de estrategias entre los ámbitos nacional, territorial y escolar, asegurando una gestión coherente con las políticas nacionales en materia de ciudadanía, derechos humanos y prevención de la violencia escolar.

El Comité también vela por la implementación efectiva de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, asegurando que todas las entidades y niveles del Sistema asuman sus responsabilidades correspondientes, con especial énfasis en la protección de derechos sexuales y reproductivos, y el fortalecimiento de la convivencia en el entorno educativo. Así, se establece en el Artículo 8 de la Ley 1620 de 2013 dentro de un marco institucional esencial a través del Comité Nacional de Convivencia Escolar, que articula políticas y estrategias desde el nivel nacional hasta el escolar, permitiendo adaptar intervenciones según las necesidades específicas de cada contexto educativo. Su relevancia se centra en la implementación efectiva de la Ruta de Atención Integral y la integración de elementos fundamentales como los derechos humanos y la prevención de la violencia escolar, creando espacios educativos que fomentan el diálogo intercultural y el respeto mutuo como bases del proceso formativo.

Para cerrar el sustento legal de esta investigación, se presenta al Decreto 1421 de 2017 por ser un pilar normativo de la educación inclusiva en Colombia, en virtud de ser la herramienta jurídica que obliga a las instituciones educativas a transitar de la *integración* para que el estudiante migrante pueda adaptarse al sistema, así mismo, sea incluido, donde el sistema se transforma para recibir al estudiante. En este cumplimiento normativo, se establece el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), lo cual se adapta en la convivencia intercultural, porque permite ajustar no solo el contenido curricular, sino las dinámicas de interacción para evitar la exclusión del estudiante migrante o diverso. Por tal efecto, este Decreto exige la implementación del

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), para que todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, puedan compartir y aprender, es decir, se exige que la institución educativa elimine las barreras que impiden la participación, lo cual garantiza al estudiante migrante el derecho a la educación plena en igualdad de condiciones.

## **SECCIÓN III**

### **METODOLOGÍA**

#### **Naturaleza de la investigación**

La naturaleza de esta investigación se orienta bajo el paradigma cualitativo, tomándose en cuenta el planteamiento del problema, las interrogantes y los objetivos del estudio, por tanto, metodológicamente se apoyó en el paradigma Interpretativo con enfoque Cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada que permitió explorar y explicar un fenómeno social relacionado con la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar, basado en la experiencia y perspectiva docente en básica secundaria, en la institución Colegio Misael Pastrana Borrero, ubicado en la ciudad de Cúcuta Norte de Santander, Colombia. Se consideró la Teoría Fundamentada, siguiendo orientaciones de Briones (2017) teniendo en cuenta que un ser humano puede ser un objeto de su propia acción, actúa hacia sí mismo y guía sus acciones hacia otros sobre la base del tipo de objeto que es para sí mismo. Esta opción epistémica cualitativa, es de naturaleza dialéctica y sistémica, es decir, comprende el ejercicio continuo de contrastar los datos recabados con el análisis e interpretación para llegar a conocimientos que dé cuenta del proceso que demuestre la explicación de la realidad estudiada, lo cual coincide con los objetivos de este estudio, ya que se pretendió explorar las experiencias de los participantes.

A tal efecto se realizó la interpretación de un fenómeno social apoyándose en la investigación cualitativa que para Martínez (2015) “trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es” (p. 91). En este sentido, se recopiló información en los informantes clave que facilitó explorar, interpretar y analizar el significado que dan los docentes al desarrollo de las prácticas pedagógicas con enfoque intercultural en fomento de la convivencia escolar entre estudiantes de diversas procedencias culturales y, develar acciones pedagógicas

implementadas por los docentes en su rol de facilitadores de escenarios de diálogo y respeto entre culturas en fomento de la convivencia escolar. De este modo, aportar constructos que emergen de los planteamientos formulados por los actores educativos.

### **Método de la Investigación**

El paradigma interpretativo se establece como el marco filosófico fundamental para la investigación que busca comprender la complejidad de la experiencia humana, alejándose de la búsqueda de leyes generales propias del positivismo. Este paradigma proporciona la base ontológica y epistemológica para el enfoque cualitativo, el cual se centra en el estudio de los fenómenos en sus contextos naturales, priorizando las perspectivas y significados que los participantes otorgan a sus propias realidades. Como metodología específica dentro de esta ruta cualitativa, la Teoría Fundamentada destaca por su carácter inductivo, diseñado para generar teoría arraigada directamente en los datos empíricos recopilados. Respecto a la naturaleza intrínseca del enfoque cualitativo, Hernández, et al. (2018) señalan lo siguiente:

La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con su contexto.... El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los individuos perciben subjetivamente su realidad. (p. 390)

La cita anterior resalta la esencia subjetiva y contextual del enfoque cualitativo, subrayando que su objetivo primordial no es medir variables, sino "comprender" la visión del mundo de los sujetos estudiados. Al mencionar el "ambiente natural", los autores refuerzan la idea de que el investigador cualitativo debe sumergirse en el entorno donde ocurren los hechos para captar la realidad tal como es vivida. Esta postura se alinea perfectamente con el paradigma interpretativo, ya que asume que la realidad es una construcción social multifacética, accesible únicamente a través de la

interpretación de las voces y experiencias de quienes la habitan, permitiendo profundizar en los significados que dan forma a sus conductas y creencias subjetivas.

Dentro del diseño cualitativo, el método de la Teoría Fundamentada, desarrollado originalmente por Glaser y Strauss (1967), ofrece un procedimiento sistemático y riguroso para construir teoría sin partir de hipótesis preconcebidas. Este método se distingue por la aplicación constante de la técnica comparativa, donde la recolección y el análisis de información ocurren de forma simultánea e iterativa, permitiendo que las categorías y conceptos emerjan orgánicamente del terreno empírico. El propósito no es probar una teoría existente, sino descubrir una nueva que explique un fenómeno social específico desde la base. Sobre la característica definitoria de este método, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que "en la Teoría Fundamentada, las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de estudios previos" (p. 470).

Esta cita sintetiza la base inductiva de la Teoría Fundamentada: la preeminencia de los datos sobre la teoría preexistente, al establecer que los hallazgos "surgen de los datos", se clarifica que el investigador debe mantener una postura de apertura teórica, permitiendo que los patrones y estructuras conceptuales sean orientados por la realidad observada y no por marcos conceptuales impuestos *a priori*. Este enfoque garantiza una fidelidad inigualable al contexto estudiado, ya que la teoría resultante está fundamentada en las experiencias reales de los participantes, respetando la lógica interpretativa de comprender los fenómenos desde adentro, construyendo conocimiento desde lo particular hacia lo general.

### **Fases de la Investigación**

La fase inicial de la Teoría Fundamentada para esta investigación comienza con el diseño y la recolección simultánea de datos o información. Se define una pregunta central sobre cómo los docentes de básica secundaria perciben la educación intercultural y su impacto en la convivencia escolar. Utilizando el muestreo teórico, se seleccionan docentes para realizar entrevistas sobre sus experiencias pedagógicas cotidianas en contextos diversos. El propósito es recopilar testimonios profundos que permitan explorar las dinámicas, desafíos y estrategias docentes en el fomento de la

armonía escolar. Desde el comienzo, la investigadora adopta una postura reflexiva ante la información empírica.

Una vez obtenidos los primeros datos, inicia la fase de codificación abierta dentro del contexto de la educación secundaria. Las entrevistas se transcriben textualmente para realizar un análisis microanalítico, fragmentando el texto en unidades de significado. A cada fragmento se le asigna un código conceptual (por ejemplo: *respeto a la identidad o mediación de conflictos interculturales*). La investigadora utiliza el método comparativo constante para buscar similitudes y diferencias entre los códigos derivados de distintos docentes. Esta etapa es fundamental para que emerjan las categorías conceptuales directamente de la voz de los actores educativos.

La siguiente etapa corresponde a la codificación axial, donde se refinan y relacionan las categorías emergentes sobre convivencia intercultural. En ésta se busca comprender las conexiones entre categorías, explorando sus condiciones causales, contextos y consecuencias dentro del ámbito de la básica secundaria. Por ejemplo, se analizaría cómo la *formación docente* se articula con las *estrategias de integración* de estudiantes migrantes en el aula. Simultáneamente, se redactan memorandos teóricos para registrar las reflexiones y corazonadas de la investigadora sobre las relaciones conceptuales. Este proceso ayuda a elevar el nivel de abstracción.

**Figura 1. Fases de la investigación**



**Nota:** Elaboración propia. Apoyada en Notebook LM, 2026

Finalmente, se ejecuta la codificación selectiva para identificar la categoría central que integra el estudio pedagógico. Esta categoría núcleo explica de manera integral la perspectiva docente sobre el fomento de la convivencia escolar mediante el enfoque intercultural. Se verifica la integración teórica comparando la teoría emergente con los datos crudos y la literatura existente para asegurar el ajuste. El análisis concluye al alcanzar la saturación teórica, es decir, cuando nuevos datos ya no aportan información adicional. El resultado es una teoría sustantiva sobre la educación intercultural en Colombia.

### **Escenario de la Investigación**

Desde esta perspectiva, el contexto donde se desarrolló esta investigación, fue concebido como el entorno que configura el proceso investigativo, integrando factores sociales, culturales, históricos y teóricos que influyen en el objeto de estudio. Por tanto, correspondió al colegio Misael Pastrana Borrero, institución de carácter oficial, ubicada en el barrio San Mateo de la Ciudad de Cúcuta – Colombia. Esta institución escolar fue fundada en 1969 con el propósito de ofrecer una educación integral y de calidad, se caracteriza por brindar una educación media diversificada, contextualizada en las necesidades educativas de la región, promoviendo la formación integral de sus estudiantes.

Los niveles académicos en esta institución están organizados a partir de preescolar, básica primaria, secundaria, media académica y técnica. Su misión, visión y política de calidad están orientadas al desarrollo integral del estudiante, promoviendo valores como la honestidad, solidaridad y justicia. Las prácticas pedagógicas, están basadas en un modelo socio-crítico, que busca formar estudiantes reflexivos y con conciencia social. A través de su enfoque en la gestión académica, administrativa y comunitaria, busca formar ciudadanos responsables y preparados para enfrentar los retos de la sociedad actual. (Proyecto Educativo Institucional – PEI, 2022).

## **Informantes Clave de la Investigación**

En el contexto de la investigación cualitativa, Hernández, Fernández y Baptista (2014) describen a los informantes clave como aquellas personas que poseen un conocimiento profundo y privilegiado sobre el fenómeno que se estudia, siendo fundamentales para proporcionar información detallada y significativa sobre el tema de investigación. Al respecto afirman: "los informantes clave son participantes que no solo aportan información fundamental, sino que además pueden ayudarnos a contactar con otros participantes y nos abren acceso a nuevos escenarios" (p. 386). En este sentido, se trató de docentes que han laborado o laboran en la institución educativa donde se realizó el tratamiento del objeto de estudio, dentro de éstos se incluye una coordinadora jubilada que estuvo ejerciendo en esta institución durante el inicio de época en que hubo migración masiva de venezolanos hacia Colombia, especialmente hacia Cúcuta. Los participantes se seleccionaron de manera intencional y voluntaria debido a su experiencia directa con el fenómeno estudiado y su capacidad para proporcionar información que contribuye significativamente a la comprensión del problema de investigación.

En este orden de ideas, la pertinencia de los informantes clave radicó en que, como explican Hernández, Fernández y Baptista (2014), estos individuos "son personas con un conocimiento especial del fenómeno que se estudia y que están dispuestas a compartir sus experiencias y conocimientos con el investigador" (p. 387). Su participación fue fundamental porque no solo proporcionaron datos valiosos, sino que también ayudaron a interpretar el contexto y los significados culturales asociados con el fenómeno estudiado. Para ello, respondieron las preguntas formuladas por la investigadora en función del guion de interrogantes, previsto para recolectar la información requerida. Estos Informantes clave estuvieron dispuestos a colaborar en la investigación, disponían de tiempo para participar, correspondieron a cinco (5) docentes, a los cuales se les asignaron códigos de identificación manteniendo el respeto al anonimato de su identidad, como se representan en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Informantes Clave**

<b>Informante clave</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tiempo de servicio</b>	<b>Código</b>
DOC01	Directivo docente coordinadora de la Institución educativa objeto de estudio (Jubilada).	26 años	IC1
DOC02	Docente grados sexto y décimo	23 años	IC2
DOC03	Docente grado séptimo y noveno	13 años	IC3
DOC04	Docente grado sexto y Octavo	20 años	IC4
DOC05	Docente grado once	24 años	IC5

**Nota:** Elaboración Propia,(2026).

### **Técnica e Instrumento de Recolección de la Información**

La técnica de recolección utilizada para obtener la información necesaria en el estudio cualitativo se centró en la encuesta, con la finalidad de obtener las maneras únicas de expresión y comprensión de cada participante. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista, (2014): “al tratarse de seres humanos, los datos relevantes incluyen conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias” (p. 409). La expresión de estos datos puede variar desde lo individual hasta lo colectivo. La información recopilada, al ser analizada, permitió aproximarse al fenómeno en cuestión, respondiendo así a las preguntas de investigación y contribuyendo al conocimiento.

En atención al párrafo anterior, fue necesario tomar en cuenta la encuesta porque facilitó la recolección de la información durante el desarrollo de la investigación; es decir, permitieron el acercamiento directo entre la investigadora y los informantes clave. Sobre este particular, Taylor y Bogdán (2015), afirman que consiste en:

...reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los sujetos de investigación a través de encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (p. 108)

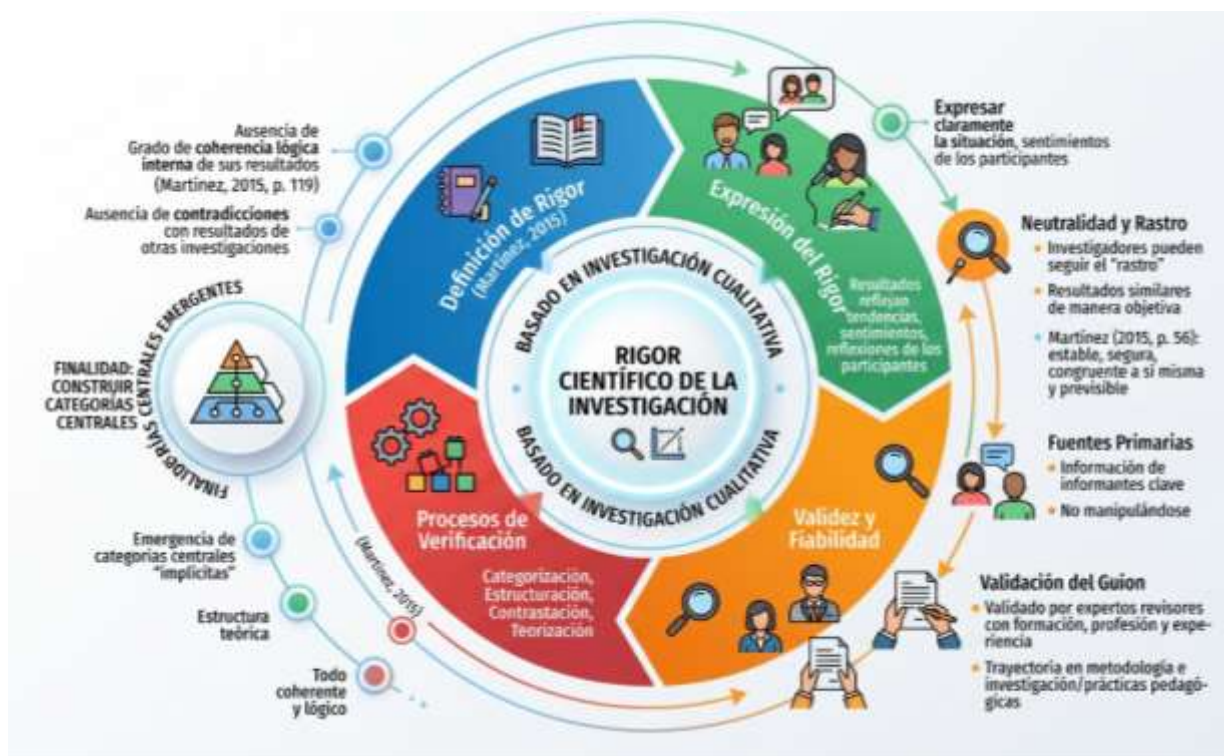
A tal efecto, se buscó obtener información con la finalidad de interpretar el significado que dan los docentes al desarrollo de las prácticas pedagógicas con enfoque intercultural en fomento de la convivencia escolar entre estudiantes de diversas procedencias culturales. Al mismo tiempo, develar acciones pedagógicas implementadas por los docentes en su rol de facilitadores de escenarios de diálogo y respeto entre culturas en fomento de la convivencia escolar. Para alcanzar este propósito, la investigadora se apoyó en un guion de entrevista (anexo A -3) diseñado con base en las categorías descriptivas iniciales, apoyada en códigos que orientaron los intereses de la investigación reflejados en los objetivos específicos. Finalmente se hicieron las entrevistas, en las que sus respuestas fueron grabadas a través del celular, seguidamente, se transcribieron en formato de texto manteniendo la rigurosidad que amerita la investigación.

### **Criterios de rigor científico de la investigación**

En la investigación cualitativa la veracidad esta representada según Martínez (2015): “por el rigor científico que refleja al grado de coherencia lógica interna de sus resultados y por la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones” (p. 119); se comprende que debe expresar claramente la situación dada.

En este sentido, se reconoce cuando los resultados reflejaron de manera "real" o "fiel" tendencias, sentimientos, reflexiones de los participantes en el estudio.

Figura 2. Rigor científico



**Nota.** Elaboración propia, apoyada en Notebook LM., (2026)

El rigor implicó una neutralidad en el análisis e interpretación de la información, la cual se alcanza cuando otros investigadores pueden seguir el "rastro" y obtener resultados similares de manera objetiva. Es decir está dada en que es "...estable, segura, congruente a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro." (Martínez, 2015. p. 56).

De esta manera, se reconoce la validez y fiabilidad de esta Investigación con base en el rigor científico de la información obtenida lo más concreta y certera posible de fuentes primarias, no manipulándose, es decir, directamente en los informantes clave. Destacándose que el guion de entrevista fue validado por investigadores evaluadores, con formación académica doctoral y experiencia profesional en el tema objeto de estudio, así mismo, con trayectoria profesional en el área de metodología de la investigación como en prácticas pedagógicas, quienes aprobaron la estructura y contenido de la entrevista, estos procesos de *validez* y *fiabilidad* propuestos por Martínez (2015), también se verificaron con base en la aplicación de Categorización,

Estructuración, Contrastación y Teorización de la información, con la finalidad de permitir la construcción de las categorías centrales emergentes "implícitas" dentro de una estructura teórica en el material recopilado que dieron explicaciones en un todo coherente y lógico.

### **Procedimiento del Análisis de la Información Recolectada**

El análisis de la información cualitativa constituye uno de los momentos más complejos y significativos dentro de la investigación educativa, especialmente cuando se busca comprender fenómenos humanos en profundidad. Desde una perspectiva crítica e interpretativa, Martínez (2015) propone que el procesamiento de datos cualitativos no debe limitarse a una técnica mecánica, sino que debe concebirse como un proceso de construcción de sentido, en el que el investigador dialoga con los significados que emergen del contexto, la cultura y la experiencia de los participantes. En este enfoque, la información no se reduce a datos aislados, sino que se transforma en conocimiento situado a través de la categorización, la contrastación y la teorización.

Inicialmente en el procesamiento de los testimonios facilitados por los docentes, el propósito fue identificar los indicios referidos a la temática objeto del estudio. Al respecto, se trata de la realización del proceso de análisis constante durante el proceso metodológico e implica para Glaser y Strauss (1967) "...las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones" (p. 221). Desde esta perspectiva, el procedimiento del análisis de la información recolectada asumió la Teoría Fundamentada que, de acuerdo con Espriella y Restrepo (2020) es de utilización frecuente en estudios de naturaleza cualitativa con el propósito de desarrollar teorías sobre la educación, la pedagogía y la didáctica. En efecto, se trata de garantizar la elaboración de un conocimiento científico acorde con un procesamiento sistemático de los testimonios recogidos en el desarrollo de la investigación. En este marco, el procesamiento de la información cualitativa implicó una serie de fases interrelacionadas: *Codificación Abierta o codificación inicial*, *Codificación Axial* y *Codificación Selectiva*. El cumplimiento permitió la agrupación de unidades de significado, la identificación de patrones, y la construcción de categorías teóricas o categorías centrales a fin de explicar el fenómeno estudiado.

Según Martínez (2015): “las verdaderas categorías que conceptualizarán nuestra realidad deben emerger del estudio de la información, que se recoja al realizar el proceso de categorización, y durante los procesos de contrastación y teorización” (p. 74). Esta afirmación subraya la importancia de permitir que las categorías analíticas surjan del contacto directo con los datos, en lugar de imponer marcos teóricos previos que podrían distorsionar la comprensión del fenómeno. El investigador cualitativo, entonces, debe asumir una postura abierta, reflexiva y crítica, capaz de interpretar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, reconociendo la influencia del entorno, la cultura y el tiempo en que se desarrollan. Por ello enfatiza este autor que este proceso guiado por la lógica de la teoría fundamentada, los datos se analizan de manera sistemática y rigurosa, permitiendo que la teoría emerja desde la práctica investigativa.

Esta lógica se articula con autores como Strauss y Corbin (2002), quienes sostienen que “una teoría derivada de los datos se parece más a la “realidad” que una teoría construida desde conceptos abstractos o especulativos” (p. 75). De este modo, se reconoce la dimensión simbólica del análisis cualitativo, entendiendo que los significados no son universales ni estáticos, sino que se construyen socialmente en función de las formas en que los grupos humanos interpretan su realidad. Por ello, el procesamiento de la información debe considerar el modo en que los sujetos simbolizan los eventos, las prácticas y los discursos, lo que exige del investigador una sensibilidad interpretativa y una capacidad para leer entre líneas, captar silencios, contradicciones y matices. Esta postura epistemológica se vincula con el paradigma postpositivista, que privilegia la comprensión profunda sobre la generalización, y que reconoce la subjetividad como fuente legítima de conocimiento.

**Figura 3. Procedimiento del Análisis de la Información Recolectada**



**Nota.** Elaboración propia, apoyada en Notebook LM, (2026)

En contextualización, el procesamiento de la información cualitativa que se realizó en esta investigación, representa una apuesta por la ética, situada y transformadora. No se trató de aplicar sólo técnicas de automáticas, sino de construir conocimiento desde la experiencia vivida, el diálogo con los datos y la reflexión crítica, lo que permitió comprender prácticas pedagógicas en contraste con los fundamentos epistémicos y axiológicos que orientaron la investigación.

## **SECCIÓN IV**

### **RESULTADOS ALCANZADOS**

#### **Estructuración y Presentación de la Información**

En esta sección del proceso investigativo, se hace la estructuración y presentación de la información obtenida en cada uno de los informantes clave durante la entrevista a docentes de educación básica secundaria en la institución Colegio Misael Pastrana Borrero de Cúcuta (Norte de Santander), Colombia. Seguidamente se realizó la clasificación, la conceptualización y la codificación de la información con base en los objetivos específicos. Asumiendo desde esta mirada lo concerniente a la Teoría Fundamentada como un diseño metodológico inductivo enfocado en la generación de constructos teóricos mediante la recolección sistemática de datos empíricos. En la investigación socioeducativa, este abordaje facilita la comprensión de fenómenos sociales a través de la interacción constante entre el investigador y el objeto de estudio. Su rigor permite trascender la descripción para alcanzar niveles de abstracción que expliquen las dinámicas escolares. Al priorizar las voces de los actores, se consolida una fuente primaria de conocimiento científico situada. El investigador identifica patrones que configuran la práctica pedagógica cotidiana. La flexibilidad del método asegura la validez de los hallazgos en contextos sociales específicos.

El análisis de entrevistas semiestructuradas exige una codificación rigurosa que inicia con la inmersión en los testimonios. Considerando lo propuesto por Charmaz, comprende un procedimiento fundamentado en una relación dialéctica donde los datos guían la construcción de categorías sin preconcepciones. El ejercicio requiere segmentar relatos para identificar incidentes significativos agrupados en dimensiones explicativas. Para Charmaz (2014; p. 21-22), el análisis se ejecuta mediante la comparación constante de datos con códigos, permitiendo refinar las interpretaciones para que la teoría esté anclada en la evidencia. La saturación se alcanza cuando los

datos no aportan elementos adicionales a las categorías ya establecidas por el investigador durante el proceso analítico.

La implementación de este diseño en entornos educativos potencia la visibilización de saberes territoriales ignorados por modelos estandarizados. Este enfoque permite que el investigador actúe como un puente entre la teoría académica y las experiencias vividas por los docentes. Al sistematizar las acciones sociales, se generan marcos conceptuales situados que responden a los desafíos de la gestión académica. La producción de conocimiento científico fortalece la autonomía pedagógica y ofrece rutas para la transformación institucional. La Teoría Fundamentada contribuye a la consolidación de una ciencia de la educación humana comprometida con el desarrollo regional. El rigor en el tratamiento de los datos asegura que las propuestas cuenten con sustento teórico.

Por lo tanto, el análisis de la información se asume desde lo que se desprende de las respuestas de cada informante; teniendo presente que desde esa mirada se asume lo correspondiente a las categorías de donde se genera el posicionamiento teórico y práctico de los informantes clave sobre el tema que se viene abordando y recae en: Generar constructos teóricos orientados a la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, desde la perspectiva docente del Colegio Misael Pastrana Borrero ubicado en la ciudad de Cúcuta Norte de Santander, Colombia. Por lo tanto, se muestra la primera parte del análisis:

**Tabla 2.** *Códigos de la categoría descriptiva inicial Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC1*

Códigos	Línea	Entrevista
Fomento (3-15)	1	I. En su opinión, ¿Cómo se <u>fomenta</u> la convivencia escolar, desde la interculturalidad? <b>IC1.</b> En esta institución <u>no sólo “damos clases” sino que generamos espacios donde la diversidad cultural es lo que promueve el pensamiento crítico, donde los docentes somos mediadores, fomentamos la convivencia al demostrar que la inteligencia no tiene un solo origen o procedencia. También mantenemos un clima escolar positivo a través del respeto, para</u>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	

<p style="text-align: center;"><b>Promoción</b> (19-33)</p>	<p>12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62</p>	<p>ello se traducen códigos, así ninguno es juzgado injustamente por su forma de interactuar “la traducción de códigos es crear un lenguaje común basado en la comprensión del otro”.</p> <p>I. ¿Qué elementos se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se <u>promueva</u> la convivencia escolar intercultural?</p> <p><b>IC1.</b> Utilizo <u>círculos de diálogo y trabajo en equipo y colaborativo</u>, para que todos se relacionen entre sí y compartan sin importar la procedencia, igualmente esta metodología les permite comprender que unos necesitamos de los otros, cada uno tiene su función dentro del equipo y por tanto su aporte, además se hace responsable de su función para el logro de los objetivos y se fortalece la cohesión del grupo. Reconozco a los estudiantes como personas que traen presaberes que deben ser respetados y les fortalezco en las debilidades académicas que identifico explicando para todos, no refiriéndome específicamente al quien tiene menos comprensión de los temas.</p> <p>I. ¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con <u>respeto</u> a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica?</p> <p><b>IC1.</b> Fundamentalmente <u>reconocimiento las Identidades culturales, creando espacios durante la clase con actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse y compartir aspectos y vivencias relacionadas con la cultura como gastronomía, música y tradiciones, entre otras, valorando sus raíces y tradiciones como parte del proceso formativo. Buscando siempre que nuestras aulas sean espacios seguros donde todos los estudiantes se sientan acogidos, respetados y valorados independientemente de su origen.</u></p> <p>I. A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su <u>comprensión</u> del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?</p> <p><b>IC1.</b> Mi práctica pedagógica siempre la he realizado en Cúcuta, zona de frontera, donde prima la cultura colombo venezolana, donde se practican y comparten costumbres, valores y tradiciones comunes, por lo tanto, <u>la convivencia en la escuela siempre la he considerado como</u></p>
<p style="text-align: center;"><b>Respeto</b> (38-51)</p>		

<p style="text-align: center;"><b>Comprensión</b> (62-68)</p>	63	<p><u>oportunidad de inclusión y crecimiento para todos los estudiantes. El reto es ayudar a los jóvenes a superar día a día las dificultades que se presentan entre ellos, tanto en el aula como en sus interacciones en sus redes sociales.</u></p> <p>I. Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor? ¿Por qué?</p> <p><b>IC1.</b> Lo que más sentido ha dado a mi labor docente es <u>ser testigo y acompañante de la resiliencia de nuestros estudiantes migrantes.</u> Muchos de ellos han enfrentado situaciones muy difíciles: separación familiar, travesías peligrosas y discriminación; pero el ver que día tras día, llegan al aula con una sonrisa y con hambre, pero de aprendizaje es muy gratificante. <u>La resiliencia de los estudiantes me ha transformado como educadora y como persona. Su capacidad para convertir la adversidad en motivación me enseña diariamente que la educación es, ante todo, un acto de esperanza. La resiliencia de estos jóvenes da sentido a mi labor porque me muestra que el verdadero aprendizaje trasciende los contenidos curriculares. Como afirma Boris Cyrulnik, la resiliencia no es solo resistir, sino también crecer a partir de la adversidad. Acompañar este proceso de crecimiento personal es el privilegio más grande que tengo como docente.</u></p>
	64	
	65	
	66	
	67	
	68	
	69	
<p style="text-align: center;"><b>Labor docente</b> (74-94)</p>	70	
	71	
	72	
	73	
	74	
	75	
	76	
	77	
	78	
	79	
	80	
	81	
	82	
	83	
84		
85		
86		
87		
88		
89		
90		
91		
92		
93		
94		

**Nota.** Elaboración propia, 2026

El fomento de la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural se articula mediante la mediación pedagógica y la consolidación de espacios dialógicos participativos constantes. La promoción de la armonía institucional trasciende la instrucción técnica para centrarse en el reconocimiento de las identidades migratorias a través de estrategias como los círculos de diálogo. El respeto hacia los presaberes y las expresiones tradicionales como la gastronomía o la música constituye el eje fundamental de una praxis inclusiva y coherente, posibilitando la traducción de códigos para establecer un lenguaje común fundamentado en la comprensión mutua. Bajo esta perspectiva, el aula se transforma en un territorio seguro donde la alteridad es valorada como un recurso esencial para el pensamiento crítico. La interacción colaborativa

permite que los estudiantes configuren una cohesión grupal basada en la responsabilidad compartida y el soporte mutuo entre iguales. Estas acciones pedagógicas mitigan los prejuicios sociales y fortalecen el tejido social dentro del escenario educativo regional en zonas fronterizas.

**Tabla 3.** Saturación de la información IC 1, primer objetivo

<b>Categoría Selectiva</b>	<b>Categorías Axiales</b>	<b>Códigos Iniciales (Líneas)</b>	<b>Definición Conceptual de la Categoría</b>
Práctica pedagógica	Dinámicas de mediación y convivencia intercultural	Fomento (3-15), Promoción (19-33), Respeto (38-51)	Comprende el conjunto de acciones orientadas a la configuración de ambientes de aprendizaje seguros y dialógicos. Se enfoca en la validación de las identidades culturales y el reconocimiento de presaberes como herramientas para el fortalecimiento del pensamiento crítico y la cohesión social en el aula.
	Dimensión ética y resiliencia en el acto educativo	Comprensión (62-68), Labor docente (74-94)	Analiza la transformación de la identidad del educador a partir del acompañamiento a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Destaca la resiliencia como un factor que otorga sentido a la enseñanza, permitiendo que el proceso de formación trascienda la instrucción curricular.

**Nota.** Elaboración propia, 2026

La categoría selectiva denominada práctica pedagógica articula las dinámicas de mediación intercultural con la dimensión ética del ejercicio docente en contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa. El análisis sistémico de los datos evidencia que la configuración de ambientes dialógicos permite la validación de identidades diversas y el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aula.

**Figura 4.** Red semántica de la información IC 1, primer objetivo



**Nota:** Elaboración propia,( 2026).

Esta mirada integra los presaberes como soportes didácticos e instrumentos pedagógicos para el fortalecimiento de la institucionalidad y la cohesión social en territorios de frontera regionales institucionales complejos: “la práctica profesional se configura acompañando procesos resilientes, dándoles a la práctica docente una significación humana y trascendente. Al indagar analíticamente, el docente reflexiona en torno a su proceso profesional y se da cuenta que únicamente cambia su identidad de docente instruccional por una de docente humanizador integral. En ésta se puede expresar que la praxis educativa está sustentada en el reconocimiento de la otredad como eje transformador de la realidad escolar contemporánea”.

**Tabla 4.** Registro de códigos de la categoría descriptiva inicial *Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC2*

Códigos	Línea	Entrevista
<p style="text-align: center;"><b>Fomento</b> (3-21)</p>	1	I. En su opinión, ¿Cómo se <u>fomenta</u> la convivencia escolar, desde la interculturalidad?
	2	
	3	<p><b>IC2.</b> Considero que <u>no basta con hablar de interculturalidad; hay que llevarla a la práctica,</u></p>
	4	<p><u>en mi caso particular, por ejemplo, en los proyectos escolares, donde invito a los</u></p>
	5	<p><u>estudiantes a conocer su comunidad, a que identifiquen los aportes culturales de sus</u></p>
	6	<p><u>vecinos y luego lo socializamos en las clases.</u></p>
	7	<p>De esta manera <u>los estudiantes comprenden y valoran su nuevo entorno y se respetan las</u></p>
	8	<p><u>raíces de sus compañeros, así se disminuye la discriminación por su origen geográfico o</u></p>
	9	<p><u>incluso por el nivel socioeconómico. El corazón de una sana convivencia es el reconocimiento de que todos somos diversos,</u></p>
	10	<p><u>en esta institución predominan los estudiantes migrantes venezolanos por tanto acá vivimos</u></p>
	11	<p><u>en un espacio que celebra y refleja todas las identidades presentes, se respetan los</u></p>
	12	<p><u>símbolos patrios de su país de origen.</u></p>
	13	<p>I. ¿Qué elementos se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se</p>
	14	<p><u>promueva</u> la convivencia escolar intercultural?</p>
	15	<p><b>IC2.</b> <u>La convivencia escolar desde la interculturalidad en este contexto de frontera</u></p>
	16	<p><u>requiere un enfoque multidimensional que integre tanto reconocimiento activo de la</u></p>
	17	<p><u>diversidad presente en el aula, evitando la invisibilización y la estigmatización. También</u></p>
	18	<p><u>estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa, la interacción, el conocimiento mutuo y la valoración de las</u></p>
	19	<p><u>diferentes culturas.</u> Un elemento clave es que los <u>docentes</u> seamos <u>modelo de respeto y constructores de espacios seguros para todos</u></p>
	20	<p><u>los estudiantes.</u> Otro elemento clave es <u>involucrar a la familia y cuidadores de nuestros</u></p>
	21	<p><u>estudiantes en general, tanto de nuestro territorio como venezolanos en el proceso</u></p>
22	<p><u>educativo. Tener una visión transformadora que convierta los desafíos de la diversidad en</u></p>	
23	<p></p>	
24	<p></p>	
25	<p></p>	
26	<p></p>	
27	<p></p>	
28	<p></p>	
29	<p></p>	
30	<p></p>	
31	<p></p>	
32	<p></p>	
33	<p></p>	
34	<p></p>	
35	<p></p>	
36	<p></p>	
37	<p></p>	
38	<p></p>	
39	<p></p>	
40	<p></p>	
41	<p></p>	
42	<p></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Promoción</b> (25-44)</p>		

<p style="text-align: center;"><b>Respeto</b> (50- 61)</p>	<p>43 44 45 46 47 48 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61</p>	<p><u>oportunidades para enseñar valores de solidaridad, respeto, empatía y hermandad.</u> I. ¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con <u>respeto</u> a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica? <b>IC2.</b> <u>Incorporando contenidos inclusivos haciendo referencias a la historia, literatura y geografía de las diferentes regiones y del hermano país Venezuela, teniendo en cuenta que muchos de nuestros estudiantes provienen de allí. Durante la práctica pedagógica utilizo <u>estrategias para el manejo de conflictos, escuchándolos y orientándolos para llegar acuerdos, se realiza mediación entre pares para resolver conflictos menores, porque como tal no se evidencia problemas por la procedencia.</u></u></p>
<p style="text-align: center;"><b>Comprensión</b> (67-78)</p>	<p>62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89</p>	<p>I. A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su <u>comprensión</u> del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural? <b>IC2.</b> <u>La concepción inicial de convivencia escolar considero que se basaba en lograr cierta homogeneidad y cumplimiento de normas. Sin embargo, la práctica en este contexto intercultural me ha enseñado que la verdadera convivencia florece cuando reconocemos y valoramos las diferencias culturales como oportunidades de aprendizaje colectivo. Es importante reconocer que la diversidad no es un obstáculo sino una riqueza que potencia el desarrollo integral de todos los estudiantes.</u> I. Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor? ¿Por qué? <b>IC2.</b> <u>Algunos estudiantes llegaron al Colegio con historias de desarraigo, traumas y pérdidas significativas. Verlos florecer gradualmente, recuperar la confianza en sí mismos y desarrollar un sentido de pertenencia en su nuevo entorno educativo me hace sentir feliz y orgullosa del aporte que he</u></p>

<p style="text-align: center;"><b>Labor docente</b> (83-120)</p>	<p>90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120</p>	<p><u>dato. El éxito de los estudiantes porque</u> <u>pueden tener un mejor futuro.</u> Por ejemplo, el <u>reconocimiento por puntajes altos en pruebas</u> <u>ICFES y hasta ganadores Programas del</u> <u>Estado como como “SER PILO PAGA”</u> <u>accediendo a cupos para continuar sus</u> <u>estudios de pregrado en Universidades</u> <u>prestigiosas de Colombia como la Nacional.</u> Hay que reconocer que <u>esta transformación no</u> <u>ocurre de la noche a la mañana, requiere un</u> <u>trabajo constante de acompañamiento</u> <u>emocional</u> y en el Colegio apoyados de un equipo interdisciplinar donde han participados diferentes instituciones y Universidades de la región se les pudo brindar, reconociendo sus capacidades y la creación de espacios donde se expresan libremente. Recuerdo especialmente el caso de una estudiante venezolana que llegó completamente retraída y con un rendimiento académico muy bajo, tras implementar estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades, que incluían <u>valorar sus conocimientos previos y su bagaje</u> <u>cultural,</u> ella mejoró académicamente, además se convirtió en una líder positiva dentro en el salón de clases. <u>Este tipo de</u> <u>transformaciones dan sentido a mi labor</u> <u>porque confirma que la educación es una</u> <u>herramienta poderosa para la reconstrucción</u> <u>de proyectos de vida interrumpidos por la</u> <u>migración forzada.</u></p>
--	--	--

**Nota:** Elaboración Propia, 2026

El cotejo de evidencias empíricas sistematizadas señala que la convivencia escolar se construye a partir del despliegue de acciones pedagógicas centradas en el reconocimiento de la alteridad en contextos de movilidad humana. La evidencia manifiesta que la creación de entornos seguros y el respeto por las identidades culturales amortiguan los efectos del desarraigo a partir de la validación de los presaberes de los estudiantes migrantes. La promoción de una praxis pedagógica multidimensional hace la transición del modelo de gestión institucional homogéneo al modelo de gestión institucional que entiende la diversidad como riqueza del todo. La función docente cobra sentido trascendente al convertirse en un mediador para la

reconstrucción de proyectos vitales desde el acompañamiento emocional y el éxito académico. Según Cyrulnik (2002), la capacidad que tendrán los sujetos para florecer luego del trauma o su capacidad resiliente, dependerá de la cantidad y calidad de los otros significativos que funcionen como tutores resilientes, dentro y fuera del aula. Se concluye que la praxis docente en contextos fronterizos constituye una herramienta de transformación social fundamental para la justicia social educativa y el afianzamiento de una ciudadanía crítica.

**Tabla 5.** Saturación de la información IC2 , primer objetivo

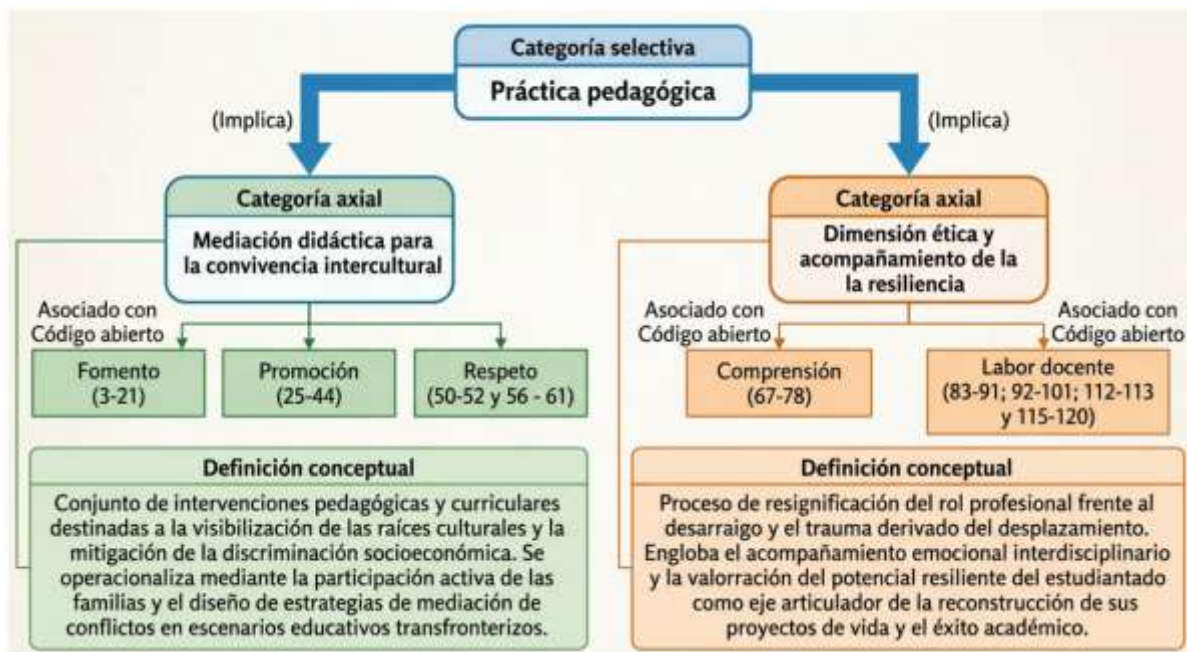
<b>Categoría selectiva</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Códigos iniciales</b>	<b>Definición conceptual de la categoría</b>
Práctica pedagógica	Mediación didáctica para la convivencia intercultural	<b>Fomento</b> (3-21); <b>Promoción</b> (25-44), <b>Respeto</b> (50- 61)	Conjunto de intervenciones pedagógicas y curriculares destinadas a la visibilización de las raíces culturales y la mitigación de la discriminación socioeconómica. Se operacionaliza mediante la participación activa de las familias y el diseño de estrategias de mediación de conflictos en escenarios educativos transfronterizos.
	Dimensión ética y acompañamiento de la resiliencia	<b>Comprensión</b> (67-78); <b>Labor docente</b> (83-120)	Proceso de resignificación del rol profesional frente al desarraigo y el trauma derivado del desplazamiento. Engloba el acompañamiento emocional interdisciplinario y la valoración del potencial resiliente del estudiantado como eje articulador de la reconstrucción de sus proyectos de vida y el éxito académico.

**Nota.** Elaboración Propia, (2026)

La práctica pedagógica articula mediaciones didácticas y dimensiones éticas en contextos de movilidad humana, evidenciando que las intervenciones curriculares son mediadas hacia la visibilización de las identidades culturales con el fin de contrarrestar la discriminación y exclusión socioeconómica desde la participación familiar; mientras que el ejercicio docente se resignifica como acompañamiento connotativo desde la resiliencia e integración del fortalecimiento emocional interdisciplinario para la reconstrucción de proyectos de vida, dando paso a la estructura categorial para comprender el modo en que el docente transforma su rol profesional ante los

fenómenos del desarraigo e impacto por desvinculación. La praxis pedagógica se constituye como un eje articulador entre mediaciones e intervenciones didácticas superando lo técnico desde lo formativo hacia lo socio-territorial. El éxito académico del estudiantado está determinado según el aprecio de los potenciales adaptativos y resolución de conflictos en contextos transfronterizos.

**Figura 5.** Red semántica de la información IC 2, primer objetivo



**Nota.** Elaboración propia, (2026).

En la figura anterior, aparece la categoría selectiva Pedagogía como práctica y sus relaciones con las categorías axiales que de ella derivan mediante relaciones de implicación. Las categorías axiales corresponde a: la mediación didáctica para la convivencia intercultural y, por otra parte, la dimensión ética y acompañamiento a la resiliencia. La primera categoría axial está relacionada por una continuidad con los códigos abiertos de los que deriva, que son operacionales: Fomento, Promoción y Respeto. La segunda tiene relaciones con comprensión y labor docente que evidencian cómo la praxis pedagógica estructuralmente contiene tres componentes: técnico, relacional y ético.

Así queda definido el núcleo de inteligibilidad que permite dar cuenta de todas las dimensiones del fenómeno educativo estudiado. La organización del conjunto analítico indica que el ejercicio docente se realiza mediante una mediación didáctica que promueve la convivencia intercultural mediante operaciones concretas de Fomento y Respeto. La investigación explica la relevancia de la Dimensión ética mediante la categoría axial *acompañamiento a la resiliencia* e indica que el sentido de *Comprensión Mitigante* del sujeto se relaciona con el sentido del trabajo propio docente.

El sentido específico de acompañamiento a la resiliencia implica integración estructural de los componentes técnico, relacional y ético en relación a los criterios orientadores para la construcción de un modelo pedagógico que exige superar una aplicación procedimental aislada para dar respuesta situada a demandas específicas del contexto. Según Strauss y Corbin (2002), en este nivel se trata de ‘codificación selectiva’ en donde se refiere a seleccionar formalmente la categoría central representativa del fenómeno estudiado. El nivel de abstracción permite construir teoría fundamentada con potencial explicativo singular sobre un campo específico: la realidad escolar en territorios de gran vulnerabilidad social. La articulación de todos los hallazgos presenta un marco comprensivo para redefinir las especificaciones de modelo pedagógico pertinente para la enseñanza en frontera territorial.

**Tabla 6.** Registro de códigos de la categoría descriptiva inicial *Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC3*

Códigos	Línea	Entrevista
<b>Fomento</b> (3-22)	1	<b>I.</b> En su opinión, ¿Cómo se <u>fomenta</u> la convivencia escolar, desde la interculturalidad? <b>IC3.</b> <u>Tratando a todos los estudiantes por igual, aunque se hace lo se puede llamar una discriminación positiva, prestando toda la atención que requieren los migrantes, sin descuidar a los nuestros, reconociendo que todos tienen los mismos derechos y deberes para que ellos se sientan representados y valorados conscientes de que hacen parte de un mundo globalizado y sean capaces de convivir sin perder su esencia. La convivencia escolar se vuelve entonces un ejercicio de libertad y reconocimiento del otro. Durante las clases se transforma la teoría</u>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	

	16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63	<p><u>en práctica, implementando acciones que involucran la inteligencia emocional, donde los estudiantes pueden gestionar sus emociones y no actuar a la defensiva, lo que a su vez favorece las interrelaciones, reflejando en el trabajo en equipo durante los momentos pedagógicos de la clase.</u></p> <p>I. <u>¿Qué elementos se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se promueva la convivencia escolar intercultural?</u></p> <p><b>IC3.</b> <u>La práctica pedagógica en estos contextos de diversidad migratoria debe trascender la tolerancia para avanzar hacia el reconocimiento activo del otro, la valoración y la integración efectiva de todos los estudiantes, lo que implica transformar no solo las metodologías de enseñanza, sino las actitudes, los espacios, las relaciones y la cultura institucional.</u></p> <p>En este contexto educativo donde las familias, las historias y los sueños no conocen límites ni fronteras, los escenarios educativos se convierten en un escenario de convivencia que enseña a las nuevas generaciones que son más los aspectos que nos unen que las que nos separan. Esta es, una de las lecciones más valiosas que puede ofrecer la educación en tiempos de movilidad humana.</p> <p>I. <u>¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con respeto a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica?</u></p> <p><b>IC3.</b> <u>Los conflictos interculturales deben verse como oportunidades de aprendizaje, donde a través del diálogo se construyan nuevas formas de convivencia. fortalecimiento del lenguaje inclusivo, reconocimiento y valorando las diferentes formas de expresión en las diferentes regiones de Colombia y Venezuela. En la convivencia es normal que surjan conflictos, por tanto, fomento narrativas personales que humanizan la experiencia migratoria, así mismo, la adaptación de materiales didácticos con referencias culturalmente diversas, y el reconocimiento de variaciones lingüísticas mediante glosarios compartidos que valoran los regionalismos como riqueza cultural. Reconociendo las diferentes formas de expresión como riqueza cultural. Otro aspecto es que se establecen</u></p>
<p><b>Promoción</b> (24-42)</p>		
<p><b>Respeto</b> (47-79)</p>		

	64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108	<p><u>sistemas de mediación entre pares que empoderan a los estudiantes como constructores activos de convivencia intercultural, junto con normas claras, de no tolerancia a la discriminación, los casos que se presenta no son precisamente por la procedencia sino de su cotidianidad, en el colegio vivamos en un ambiente de armonía, permitiendo trascender del multiculturalismo superficial para alcanzar una verdadera interculturalidad donde la identidad del estudiante migrante es valorada como fuente de enriquecimiento para toda la comunidad educativa.</u></p> <p><b>I.</b> A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su <u>comprensión</u> del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?</p> <p><b>IC3.</b> <u>En mi caso he comprendido que la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural requiere crear espacios de diálogo donde todas las voces sean escuchadas y valoradas. Este diálogo intercultural permite construir puentes de entendimiento, superar prejuicios y generar empatía entre estudiantes de diferentes orígenes. La práctica pedagógica me ha mostrado que estos espacios dialógicos son esenciales para una convivencia armónica.</u></p> <p><b>I.</b> Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor? ¿Por qué?</p> <p><b>IC3.</b> <u>El objeto de un maestro es la formación de un niño, venga de donde venga, el nacionalismo es un mito, los docentes vamos hacia la consecución de un ciudadano capaz de interpretar sus derechos y volverse un agente en la búsqueda de la justicia y la intervención en los ámbitos científico y tecnológico del modelo actual, esto es lo que da sentido a la labor que realizamos.</u></p>
<p><b>Comprensión</b> (85 - 95)</p>		
<p><b>Labor docente</b> (100-108)</p>		

**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

Por lo anterior, la transformación de la práctica pedagógica en la convivencia escolar en contextos de movilidad humana, desde el rol docente, es posible mediante acciones concretas de inteligencia emocional orientadas a un ejercicio práctico de la teoría como espacio de libertad mediado por el enriquecimiento del aprendizaje a

través de la multiculturalidad lingüística. La validación de las narrativas personales y el reconocimiento de los regionalismos son formas de acceso a procesos de justicia social que permiten trascender el modelo interétnico y multclasista para construir, desde una práctica que hace suya la propuesta de Medina (2003), al considerar que una persona que es percibida como riqueza para el contexto social de la institución educativa, no como una carga; es decir, se deja atrás el modelo asimilador para iniciar uno dialógico.

Los espacios dialógicos son las instancias mediadoras que permitirán neutralizar las preconcepciones territoriales y las imágenes negativas con que los sujetos son percibidos mutuamente para generar empatía entre seres humanos que comparten derechos y deberes en un mundo globalizado. La práctica pedagógica deja de ser valorada con relación a sí misma, para entregarse al ejercicio práctico con una propuesta concreta: la formación de personas ciudadanas con la capacidad crítica suficiente para interpretar sus realidades y actuar en consecuencia como agentes transformadores del modelo que los rodea. Al respecto, Banks (2015) enfatiza que: "La educación ciudadana en sociedades multiculturales requiere el desarrollo equilibrado de las identidades étnico-culturales y los compromisos nacionales y transnacionales por parte de los jóvenes para que se logre la justicia social".

**Tabla 7.** Saturación de la información IC 3, primer objetivo

<b>Categoría selectiva</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Códigos iniciales</b>	<b>Definición conceptual de la categoría</b>
Práctica pedagógica	Gestión didáctica y mediación de la convivencia intercultural	Fomento (3-22) Promoción (24-42) Respeto (47-79)	Representa la implementación de acciones didácticas fundamentadas en la inteligencia emocional y la gestión dialógica de las interacciones escolares. Se orienta al fortalecimiento de la cohesión grupal mediante el reconocimiento de la diversidad lingüística y la mediación entre pares en contextos de movilidad humana.
Práctica pedagógica	Configuración del ethos docente y formación ciudadana	Comprensión (85 - 95) Labor docente (100-108)	Comprende la dimensión axiológica del profesional de la educación que trasciende concepciones nacionalistas para enfocarse en la formación de sujetos críticos. Integra el desarrollo de la empatía y la búsqueda de la justicia social como núcleos de la labor profesional en entornos transfronterizos.

**Nota.** Elaboración Propia, (2026)

La tabla resulta de sistematizar la práctica pedagógica, que a la vez es el núcleo de selección de la investigación, en dos categorías axiales que conectan la didáctica en relación con la ética docente. La primera categoría axial: manejo de la convivencia intercultural a través de la actuación mediada por la inteligencia emocional y el diálogo para fortalecer el trabajo en equipo en condiciones de movilidad humana. La segunda categoría axial: recreación del ethos docente y formación ciudadana desde una perspectiva axiológica más allá del nacionalismo, que centra el ejercicio profesional hacia los sujetos críticos. Subyace una perspectiva pedagógica donde la empatía y la búsqueda de justicia social son lo fundamental en el quehacer docente en contextos transfronterizos complejos.

**Figura 6.** Red semántica de la información IC 3, primer objetivo



**Nota.** Elaboración propia (2026).

En la figura, se ilustra una jerarquía inicial, dividiendo la práctica en dos pilares observables con códigos específicos asociados (mediación intercultural y resiliencia). En esta se ofrece un mapa de relaciones dinámicas y definiciones conceptuales, que conecta la práctica pedagógica con la gestión intercultural y la configuración del ethos docente/formación ciudadana. Evidentemente, el mapa revela que códigos clave como *Respeto* y *Comprensión* no son compartimentos fijos, sino que se manifiestan e interrelacionan a través de ambas categorías axiales. Esto sugiere una visión más

integrada en la que los mismos comportamientos definen tanto la convivencia intercultural como el carácter ético y profesional del maestro.

**Tabla 8.** Códigos de la categoría descriptiva inicial *Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC4*

Códigos	Línea	Entrevista
<p style="text-align: center;"><b>Fomento</b> (3-19)</p>	1	I. En su opinión, ¿Cómo se <u>fomenta</u> la convivencia
	2	escolar, desde la interculturalidad?
	3	<b>IC4.</b> <u>Implica transformar la frontera en lo que llamo</u>
	4	<u>un puente de encuentro, donde la diversidad</u>
	5	<u>binacional se celebra como nuestra mayor riqueza</u>
	6	<u>pedagógica. Este proceso se fundamenta en la</u>
	7	<u>"traducción de códigos culturales" para armonizar</u>
	8	<u>los modismos y gestos entre estudiantes</u>
	9	<u>colombianos y venezolanos, eliminando prejuicios</u>
	10	<u>y xenofobia a través de una práctica docente que</u>
	11	<u>prioriza la empatía y el diálogo horizontal. Al</u>
	12	<u>integrar metodologías activas como el aprendizaje</u>
	13	<u>cooperativo en el aula, logramos que los jóvenes</u>
	14	<u>no solo coexistan, sino que interactúen en equipo</u>
	15	<u>de forma creadora, reconociendo sus historias</u>
	16	<u>compartidas y fortaleciendo un sentido de</u>
	17	<u>comunidad donde el respeto mutuo es la base</u>
	18	<u>fundamental para construir una cultura de paz</u>
	19	<u>duradera en nuestro territorio.</u>
<p style="text-align: center;"><b>Promoción</b> (23-39)</p>	20	I. ¿Qué elementos se pueden considerar desde la
	21	práctica pedagógica para que se <u>promueva</u> la
	22	convivencia escolar intercultural?
	23	<b>IC4.</b> <u>Es fundamental implementar diversas</u>
	24	<u>estrategias pedagógicas para fomentar la</u>
	25	<u>convivencia intercultural, estas incluyen el</u>
	26	<u>reconocimiento de las identidades culturales</u>
	27	<u>mediante espacios de expresión y celebración de</u>
	28	<u>tradiciones de las diferentes regiones de Colombia</u>
	29	<u>y de los dos países hermanos: Colombia y</u>
	30	<u>Venezuela; la adaptación curricular con contenidos</u>
	31	<u>inclusivos que representen la diversidad presente</u>
	32	<u>en el aula; estrategias para el manejo de conflictos</u>
	33	<u>como la mediación entre pares y el diálogo; el</u>
	34	<u>fortalecimiento de un lenguaje inclusivo que valore</u>
	35	<u>los regionalismos. Otro elemento es la vinculación</u>
	36	<u>activa con familias, cuidadores y comunidad</u>
	37	<u>educativa a través de escuelas de padres y</u>
	38	<u>proyectos comunitarios; la formación docente</u>
	39	<u>continua en educación intercultural.</u>

<p style="text-align: center;"><b>Respeto</b> (44-64)</p>	<p>40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88</p>	<p>I. ¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con <u>respeto</u> a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica?</p> <p><b>IC4.</b> <u>Utilizamos un enfoque integral que incluye la vinculación con familias y acudientes de los estudiantes mediante escuelas de padres y proyectos comunitarios de apoyo.</u> Es fundamental incluir a la familia para sensibilizar y realizar <u>trabajo colaborativo</u>. Cuando se inició el proceso masivo de migración, se implementaron <u>metodologías participativas como aprendizaje basado en proyectos y la creación de espacios seguros a través de acuerdos de convivencia colectivos, atención psicosocial apoyados de un equipo interdisciplinar con el apoyo de las Universidades de la región y acogida a estudiantes migrantes.</u> Este trabajo no se realizó de forma aislada, sino que demandó de la <u>participación de toda la comunidad educativa, formación específica para docentes más allá de la buena voluntad, y la construcción de entornos donde todos los estudiantes se sintieran acogidos y valorados independientemente de su origen.</u></p>
<p style="text-align: center;"><b>Comprensión</b> (69-81)</p>	<p>81 82 83 84 85 86 87 88</p>	<p>I. A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su <u>comprensión</u> del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?</p> <p><b>IC4.</b> <u>He comprendido que más allá de orientar hacia la construcción del conocimiento, es coadyuvar en la formación integral de los niños y niñas, se debe asumir el rol de mediador intercultural, facilitando el encuentro entre diferentes perspectivas culturales y promover un clima de respeto y valoración de la diversidad.</u> De otra parte, <u>la pedagogía debe ser flexible, capaz de adaptarse a las particularidades del contexto. Las prácticas pedagógicas estandarizadas resultan insuficientes, se requieren estrategias que respondan a las necesidades específicas de una población estudiantil diversa y en constante cambio.</u></p> <p>I. Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su <u>labor</u>? ¿Por qué?</p> <p><b>IC4.</b> <u>Trabajar con estudiantes migrantes me permite ver que cada cultura aporta algo nuevo, otras perspectivas, muchos valores y nuevas</u></p>

<b>Labor docente</b> (87-99)	89	<u>formas de aprender, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva, el maestro que no aprende de sus estudiantes, no será un buen maestro, decía Aristóteles. Los estudiantes se apoyan entre sí, aparece la fuerza de grupo, la empatía se convierte en un valor que transforma la convivencia escolar, la labor del docente toma más sentido, es decir, el maestro ha dejado de ser un transmisor de contenidos y se ha convertido en un facilitador de aprendizajes.</u>
	90	
	91	
	92	
	93	
	94	
	95	
	96	
	97	
	98	
	99	

**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

Los resultados del análisis cualitativo de datos muestran una perspectiva holística del enfoque pedagógico de la convivencia escolar intercultural en el contexto fronterizo binacional. El profesor IC4 indica en su marco teórico que "el cruce de fronteras físicas debe transformarse en puentes" y propone estrategias de promoción y promoción como la "traducción de códigos culturales" y la aplicación de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos. Se muestra que "la base para superar prejuicios y xenofobia es el respeto mutuo", por lo que se requiere un modelo integral en el que las familias participen en su totalidad y se cuente con el apoyo interdisciplinar de las universidades regionales. Porque "la comprensión de la diversidad exige una pedagogía flexible adaptada al contexto"; el aula se interpreta como "un lugar para la construcción colectiva." De esta manera, la tarea docente se remarca profundamente, pasando de una concepción estándar de transmisor de contenidos a actuar como mediador intercultural en el aprendizaje basado en la empatía y la fuerza del grupo.

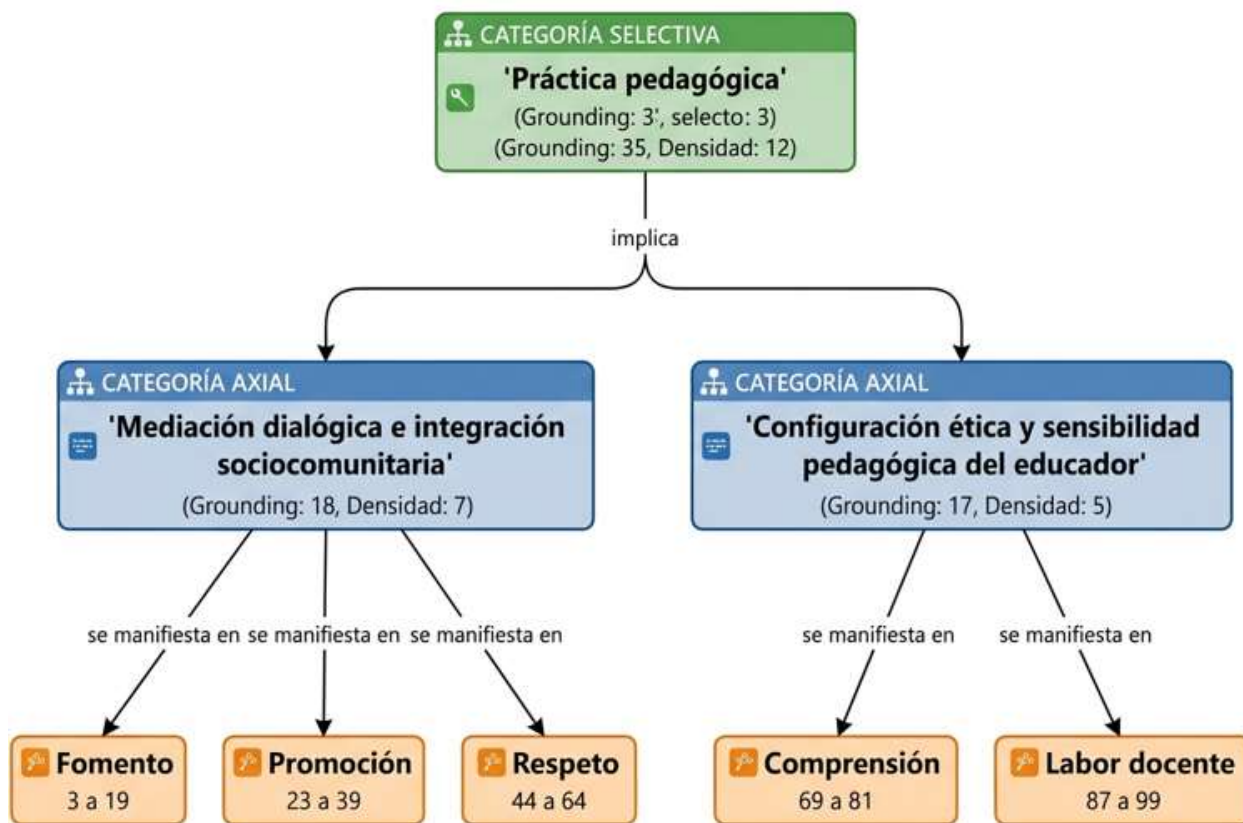
**Tabla 9. Saturación de la información IC 4, primer objetivo**

<b>Categoría selectiva</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Códigos iniciales</b>	<b>Definición conceptual de la categoría</b>
Práctica pedagógica	Mediación dialógica e integración sociocomunitaria	Fomento (3-19) Promoción (23-39) Respeto (44-64)	Alude al despliegue de estrategias curriculares y metodológicas activas que trascienden la coexistencia pasiva para alcanzar la interacción creadora entre sujetos de diversas procedencias. Involucra la traducción de significados culturales y la vinculación orgánica con las familias para consolidar una cultura de paz en territorios binacionales.
Práctica pedagógica	Configuración ética y sensibilidad pedagógica del educador	Comprensión (69-81) Labor docente (87-99)	Refiere a la metamorfosis del rol profesional donde el docente se asume como facilitador de aprendizajes y tutor ante el desarraigo. Se fundamenta en una pedagogía flexible que reconoce el aporte epistemológico de la población migrante y prioriza la formación humana integral sobre la transferencia técnica de saberes.

**Nota.** Elaboración Propia, (2026).

La práctica pedagógica fundamentada en la mediación dialógica y la dimensión ética de los docentes en contexto de movilidad humana. La integración sociocomunitaria se proyecta más allá de la simple convivencia, hacia la creación mediante la mediación en la traducción de significados culturales e interrelaciones con las familias. Lo cual favorece el desarrollo de una cultura de paz en territorios binacionales mediante la puesta en acción de estrategias curriculares activas y participativas. La función docente se transforma para pasar de ser un instructor que imparte saberes, a un facilitador de aprendizajes, actuando como tutor sensible a los procesos de desarraigo que viven los estudiantes migrantes. La pedagogía flexible reconoce el enriquecimiento desde el punto epistemológico que aportan estas poblaciones, priorizando la formación integral del sujeto, más allá de la simple transmisión del saber técnico.

**Figura 7.** Red semántica de la información IC 4, primer objetivo



**Nota:** Elaboración propia, (2026).

La estructura categorial de la red semántica muestra la determinación analítica del núcleo selectivo pedagógico dentro de un diseño de investigación cualitativa. El constructo implica una mediación dialógica con finalidad integradora sociocomunitaria que se operacionaliza como impulso y promoción de la diversidad cultural. El respeto es el valor mediador que garantiza la cohesión grupal en ambientes escolares caracterizados por la movilidad humana y el flujo permanente de saberes. A la vez, la estructura ética del profesional docente habilita una mirada pedagógica desde la que lo otro resignifica el quehacer práctico docente. La densidad alta del núcleo selectivo confirma la robustez teórica de un modelo desde el que importa más el formador de personas que en el simple ejecutor técnico.

**Tabla 10.** Registro de códigos de la categoría descriptiva inicial *Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria para el IC5*

Códigos	Línea	Entrevista
<p style="text-align: center;"><b>Fomento</b> (3-22)</p>	1	I. En su opinión, ¿Cómo se <u>fomenta</u> la
	2	convivencia escolar, desde la interculturalidad?
	3	<b>IC5.</b> <u>Fomentar la convivencia desde la</u>
	4	<u>interculturalidad no es un concepto abstracto para</u>
	5	<u>nosotros “es una necesidad pedagógica y</u>
	6	<u>humana”, lo que implica, ante todo: reconocer y</u>
	7	<u>valorar la diversidad que ya existe en nuestras</u>
	8	<u>aulas, sus historias, acentos y saberes distintos.</u>
	9	<u>Esto se logra a través de estrategias concretas</u>
	10	<u>como el trabajo cooperativo, proyectos que</u>
	11	<u>involucran la identidad familiar, el uso de literatura</u>
	12	<u>y música de nuestras regiones y de ambos</u>
	13	<u>países, jornadas de formación para el crecimiento</u>
	14	<u>personal de nuestros estudiantes; sobre todo, se</u>
	15	<u>construye día a día cuando los docentes</u>
	16	<u>modelamos en las clases el respeto, creamos</u>
	17	<u>espacios seguros donde ningún estudiante sienta</u>
	18	<u>que su nacionalidad es un problema, e insisto</u>
	19	<u>involucramos a toda la comunidad de familia y</u>
	20	<u>cuidadores de nuestros estudiantes,</u>
	21	<u>recordándoles a nuestros chicos que son más las</u>
	22	<u>cosas que nos unen que las que nos separan.</u>
	23	I. ¿Qué elementos se pueden considerar desde la
24	práctica pedagógica para que se <u>promueva</u> la	
25	convivencia escolar intercultural?	
26	<b>IC5.</b> Destaco <u>el uso de metodologías</u>	
27	<u>participativas es decir activas como el aprendizaje</u>	
28	<u>basado en proyectos; y la creación de espacios</u>	
29	<u>seguros con protocolos de acogida para nuevos</u>	
30	<u>estudiantes migrantes provenientes de otras</u>	
31	<u>regiones del país y otros países, Estas acciones</u>	
32	<u>buscan transformar nuestras aulas en espacios</u>	
33	<u>de encuentro donde las diferencias culturales son</u>	
34	<u>valoradas como oportunidades de aprendizaje y</u>	
35	<u>enriquecimiento mutuo, contribuyendo así a la</u>	
36	<u>construcción de una sociedad globalizada más</u>	
37	<u>inclusiva y respetuosa de la diversidad.</u>	
<p style="text-align: center;"><b>Promoción</b> (26-37).</p>	38	I. ¿Cómo considera Usted, que se promueve la
	39	convivencia escolar con <u>respeto</u> a la identidad
	40	cultural del estudiante migrante durante la
	41	práctica pedagógica?
	42	<b>IC5.</b> <u>Sensibilización sobre el contexto migratorio</u>

<p><b>Respeto</b> (42-54).</p>	<p>43 <u>para que haya comprensión de las realidades</u>  44 <u>específicas de este fenómeno, a su vez para</u>  45 <u>reconocer y valorar la diversidad cultural... La</u>  46 <u>formación de los docentes también es muy</u>  47 <u>importante, no basta con la buena voluntad, se</u>  48 <u>requieren herramientas pedagógicas concretas.</u>  49 <u>Bueno, el uso de metodologías activas y</u>  50 <u>participativas permiten que los estudiantes</u>  51 <u>construyan conocimiento desde sus propias</u>  52 <u>realidades, valorando la diversidad como fuente</u>  53 <u>de aprendizaje.</u></p>
<p><b>Comprensión</b> (59-74).</p>	<p>55 <b>I.</b> A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo  56 considera que ha transformado su <u>comprensión</u>  57 <u>del significado de convivencia escolar, al laborar</u>  58 <u>en un contexto de diversidad cultural?</u>  59 <b>IC5.</b> <u>La experiencia me ha mostrado que la</u>  60 <u>convivencia escolar trasciende los muros del</u>  61 <u>colegio. Involucra a las familias y a la comunidad en</u>  62 <u>general en el proceso educativo fortalece los</u>  63 <u>vínculos interculturales y enriquece la experiencia</u>  64 <u>formativa. La práctica pedagógica me ha llevado a</u>  65 <u>desarrollar estrategias que fomentan esta</u>  66 <u>participación comunitaria como pilar de una</u>  67 <u>convivencia escolar inclusiva. He aprendido que</u>  68 <u>educar en contextos de diversidad cultural implica</u>  69 <u>un compromiso con la construcción de una</u>  70 <u>sociedad más equitativa. La práctica pedagógica</u>  71 <u>me ha permitido comprender que la convivencia</u>  72 <u>escolar intercultural es un microcosmos donde se</u>  73 <u>gestan los valores democráticos que necesitamos</u>  74 <u>para transformar nuestra realidad social más</u>  75 <u>amplia.</u></p>
<p><b>Labor docente</b> (78-88)</p>	<p>75 <b>I.</b> Desde su experiencia como docente que desarrolla  76 prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes  77 ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor?  78 ¿Por qué?  79 <b>IC5.</b> <u>Es observar como la educación intercultural</u>  80 <u>transforma tanto a estudiantes como a sus</u>  81 <u>familias, creando redes de apoyo emocional que</u>  82 <u>trascienden fronteras. Esta dimensión afectiva de</u>  83 <u>la práctica pedagógica me enseñó que la</u>  84 <u>educación intercultural debe contemplar no solo</u>  85 <u>la diversidad cultural sino también las diversas</u>  86 <u>configuraciones familiares que emergen en</u>  87 <u>contextos migratorios.</u>  88</p>

**Nota.** Elaboración Propia, (2026)

La propuesta para la promoción de la convivencia escolar en contextos de frontera es realizar desde una metodología fundamentada el acceso a la interculturalidad. Los datos presentados por la investigadora dan cuenta de un signo a favor sobre la existencia de la necesidad pedagógica para la constitución de comunidades seguras, legitimada por los docentes, lo que permite pensar en la constitución de ambientes seguros. La codificación axial tiene por objetivo relacionar categorías para dar explicación a un fenómeno (Strauss y Corbin, 2016).

En concordancia con lo descrito, las propuestas metodológicas participativas facilitan las dinámicas de inclusión estudiantil por medio del establecimiento de Protocolos de acogida. El papel del docente es de mediador para orientar el proceso de construcción de un colectivo socialmente crítico y diverso. El proceso para garantizar el respeto por la identidad cultural en los procesos formativos responde a un proceso de sensibilización sistémica al fenómeno migratorio.

La información analizada accede a una justificación sobre la formación del docente como elemento central para adquirir las herramientas técnicas y emocionales requeridas. Para el docente no basta con demarcar voluntad, es necesaria una superación técnica que le permita abordar con éxito las adaptaciones curriculares necesarias para implementar procesos inclusivos. El uso de recursos pertinentes como la literatura y la música regional contribuyen a fortalecer el vínculo del estudiante con el territorio. Estas acciones disminuyen los procesos de estigmatización y permiten que el estudiante pueda desarrollarse desde el modelo social dominante. La familia es nombrada como un agente activo dentro del fenómeno.

En cuanto a la transformación del rol profesional, se logra mediante el entendimiento de la escuela como un espacio microcósmico hacia la democratización. Enunciados del análisis discursivo verbal y no verbal expresan que el acto educativo va más allá del espacio físico aula, rompiendo límites hacia el entorno social inmediato; es un acto educativo comunitario. Igualmente un acto formativo que conjuga los intereses particulares hacia el bien común, buscando contribuir al desarrollo social desde postulados como los valores y principios democracia, equidad social, entre otros; es un compromiso social. El lugar donde reside el sentido intrínseco de lo docente está en crear redes o espacios soportes hacia lo afectivo. La resiliencia es entendida por

Cyrulnik (2002) como un proceso que requiere en su formación vínculos significativos.

**Tabla 11.** Saturación de la información IC 5, primer objetivo

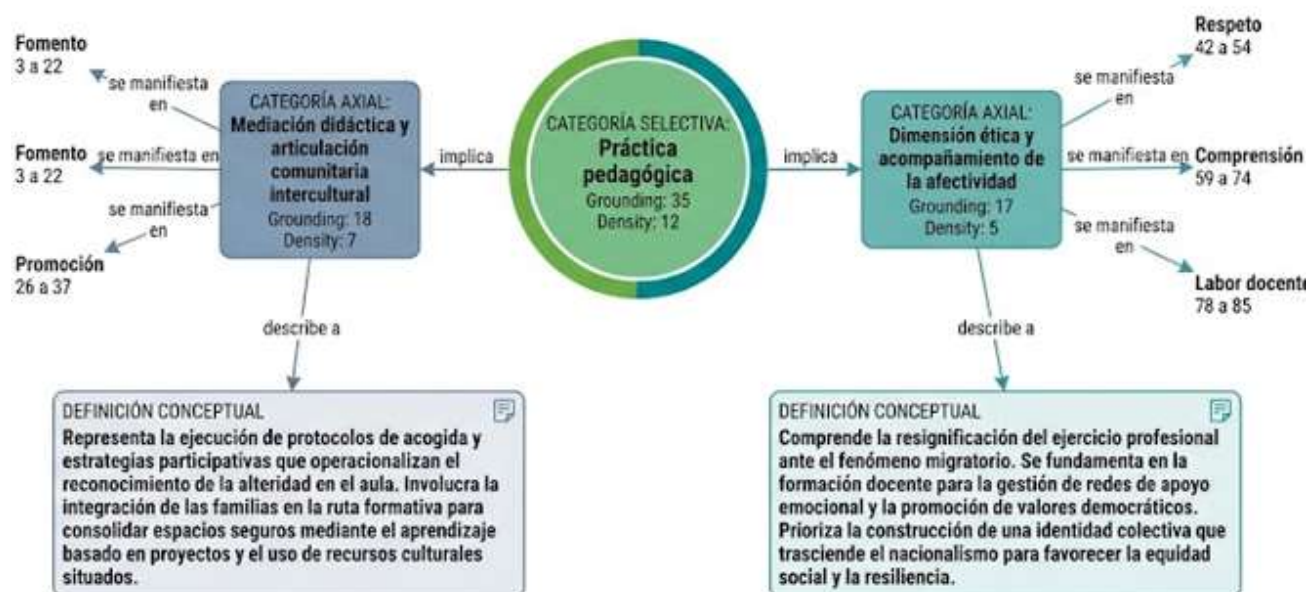
<b>Categoría selectiva</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Códigos iniciales</b>	<b>Definición conceptual de la categoría</b>
Práctica pedagógica	Mediación didáctica y articulación comunitaria intercultural	Fomento: renglón 3 a 22  Promoción 26 a 37	Representa la ejecución de protocolos de acogida y estrategias participativas que operacionalizan el reconocimiento de la alteridad en el aula. Involucra la integración de las familias en la ruta formativa para consolidar espacios seguros mediante el aprendizaje basado en proyectos y el uso de recursos culturales situados.
Práctica pedagógica	Dimensión ética y acompañamiento de la afectividad	Respeto 42 a 54 Comprensión 59 a 74 Labor docente 78 -88	Comprende la resignificación del ejercicio profesional ante el fenómeno migratorio. Se fundamenta en la formación docente para la gestión de redes de apoyo emocional y la promoción de valores democráticos. Prioriza la construcción de una identidad colectiva que trasciende el nacionalismo para favorecer la equidad social y la resiliencia.

**Nota.** Elaboración Propia, (2026).

La práctica pedagógica se erige como la categoría axial que pone en relación la mediación didáctica y la dimensión ética de los docentes frente a la movilidad humana. A partir de la categoría axial, se operacionaliza el reconocimiento de la otredad a través de protocolos de acogida y estrategias participativas situadas en el contexto. La dimensión ética, por su parte, permite la gestión de redes de apoyo en clase y extraclase mediante el desarrollo de estrategias afectivas y la promoción de valores democráticos que favorecen la justicia social. La estructura sistémica permite resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos de justicia social en apoyo a las dinámicas resilientes del territorio. De acuerdo con Strauss y Corbin (2016), la codificación axial es una técnica que busca unir categorías con sus subcategorías para explicar las condiciones y los efectos de las acciones relacionadas con un fenómeno. El modelo categorial propuesto es capaz de ir más allá del nacionalismo para reconocer el territorio como una identidad común, sustentada en el

respeto por las diferencias y por una lucha permanente por el acompañamiento integral del ser humano dentro del aula.

**Figura 8.** Red semántica de la información IC 5, primer objetivo



**Nota:** Elaboración propia, (2026)

La centralidad de la categoría selectiva Práctica pedagógica como núcleo de inteligibilidad que articula el análisis cualitativo mediante un enraizamiento de treinta y cinco segmentos. Este fenómeno se desglosa en dos dimensiones axiales que integran la mediación didáctica intercultural y la configuración ética orientada al acompañamiento afectivo de los estudiantes. La primera vertiente operacionaliza el fomento de espacios seguros a través de la vinculación comunitaria mientras que la segunda resignifica el ejercicio profesional frente al desarraigo. Los hallazgos sistematizados evidencian que el respeto y la comprensión del otro constituyen pilares para la reconstrucción de proyectos de vida en contextos migratorios. De acuerdo con Strauss y Corbin (2016) la codificación selectiva permite integrar las categorías para formar un esquema teórico explicativo sobre la realidad educativa estudiada.

La práctica pedagógica en la educación básica secundaria constituye un eje mediador fundamental para la gestión de la convivencia intercultural en escenarios de

movilidad humana persistente. Este ejercicio profesional demanda la implementación de estrategias dialógicas que reconozcan la alteridad y promuevan la justicia social mediante el diseño de ambientes de aprendizaje seguros. El docente actúa como facilitador de experiencias situadas que validan el bagaje cultural y los presaberes de los estudiantes para fortalecer la cohesión grupal y el sentido de pertenencia. La integración de la inteligencia emocional y el acompañamiento afectivo permite mitigar los efectos del desarraigo a través de una mediación pedagógica centrada en el desarrollo humano integral. Según García Martínez (2023), la educación intercultural crítica requiere una reconfiguración de las prácticas curriculares para asegurar la equidad y el éxito académico de las poblaciones vulnerables.

### **Categoría descriptiva inicial: Práctica pedagógica en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria**

La práctica pedagógica docente en educación secundaria como mediación social propende al reconocimiento de la otredad y el diálogo. El docente promueve la construcción de ambientes escolares inclusivos que validen las identidades culturales de los estudiantes en contextos de movilidad. Las acciones docentes transitan de la asimilación a la interculturalidad crítica basada en el respeto, la igualdad y el reconocimiento. La mezcla de saberes ancestrales y relatos autobiográficos se convierte en estrategia para afianzar el sentido de pertenencia escolar territorial. La participación propone la minimización del estigma social económico y el desarrollo del buen vivir basado en la justicia social y el derecho. La praxis pedagógica docente se asume como práctica transformadora que responde a las necesidades propias de una población estudiantil diversa.

Al respecto, el quehacer del docente debe orientarse al proceso formativo humano integral y no a la ejecución didáctica técnica del grupo diverso, como debe ser el uso de metodologías activas que favorezcan el encuentro creador entre los sujetos provenientes de diferentes contextos geográficos y culturales para ser ciudadanos del mundo. De hecho, Tubino (2005) afirma sobre la interculturalidad crítica:

No se trata entonces de una noción que se agote en los límites de la tolerancia o en un simple reconocimiento formal a las diferencias culturales que existen dentro o fuera del aula, sino más bien de un proceso político-social mediado por la intencionalidad de cuestionar las relaciones históricas y actuales de poder y dominación que originan procesos excluyentes, así como plantearse nuevas formas de relacionamiento entre los grupos sociales mediadas por la justicia (p. 5).

Acompañar la resiliencia en adolescentes migrantes es un acto pedagógico con mirada afectuosa hacia las potencialidades individuales frente al traumatismo vivido por el desplazamiento. El docente tutor afectivo es una pieza clave para reconstruir el proyecto vital interrumpido por la migración forzada contemporánea. La mediación educativa se entiende como una red emocional que incluye a las familias para apoyar y acompañar desde el centro educativo y a toda la comunidad educativa. El vínculo afectivo permite al estudiante recuperar confianza en sí mismo, para buscar respuestas a sus necesidades académicas básicas e integrarse satisfactoriamente al nuevo entorno académico. Formarse como sujeto crítico es garantía para mantener los valores democráticos necesarios para cohesionar socialmente a los educandos dentro del espacio escolar territorial. Por lo tanto, la práctica pedagógica docente se articula con fuerza alrededor de la paz y la equidad en el sistema educativo público nacional.

### **Código: Fomento**

Pregunta 1. En su opinión, ¿Cómo se fomenta la convivencia escolar, desde la interculturalidad?

**Categorías emergentes:** pensamiento crítico, lenguaje común basado en la comprensión del otro, discriminación positiva, reconociendo que todos tienen los mismos derechos y deberes; durante las clases se transforma la teoría en práctica, acciones que involucran la inteligencia emocional, trabajo en equipo, traducción de códigos culturales, empatía y el diálogo horizontal, aprendizaje cooperativo, cultura de paz, necesidad pedagógica y humana, el trabajo cooperativo, docentes modelos de respeto en las clases.

**IC1:** No sólo “damos clases” sino que generamos espacios donde la diversidad cultural es lo que promueve el pensamiento crítico, donde los docentes somos mediadores, fomentamos la convivencia al demostrar que la inteligencia no tiene un solo origen o procedencia ... mantenemos un clima escolar positivo a través del respeto para ello se traducen códigos, así ninguno es juzgado injustamente por su forma de interactuar, “la traducción de códigos es crear un lenguaje común basado en la comprensión del otro”. (3-15)

**IC2:** No basta con hablar de interculturalidad; hay que llevarla a la práctica, por ejemplo, en los proyectos escolares, donde invito a los estudiantes a conocer su comunidad, a que identifiquen los aportes culturales de sus vecinos y luego lo socializamos en las clases...los estudiantes comprenden y valoran su nuevo entorno y se respetan las raíces de sus compañeros, así se disminuye la discriminación por su origen geográfico o incluso por el nivel socioeconómico... es el reconocimiento de que todos somos diversos, en esta institución predominan los estudiantes migrantes venezolanos por tanto acá vivimos en un espacio que celebra y refleja todas las identidades presentes, se *respetan* los símbolos patrios de su país. (3-21)

**IC3:** Tratando a todos los estudiantes por igual, aunque se hace lo se puede llamar una discriminación positiva, prestando toda la atención que requieren los migrantes, sin descuidar a los nuestros, reconociendo que todos tienen los mismos derechos y deberes...La convivencia escolar se vuelve entonces un ejercicio de libertad y reconocimiento del otro...Durante las clases se transforma la teoría en práctica, implementando acciones que involucran la inteligencia emocional, donde los estudiantes pueden gestionar sus emociones y no actuar a la defensiva, lo que a su vez favorece las interrelaciones, reflejando en el trabajo en equipo durante los momentos pedagógicos de la clase. (3-22)

**IC4.** Implica transformar la frontera en lo que llamo un puente de encuentro, donde la diversidad binacional se celebra como nuestra mayor riqueza pedagógica. Este proceso se fundamenta en la "traducción de códigos culturales" para armonizar los modismos y gestos entre estudiantes, eliminando prejuicios y xenofobia a través de una práctica docente que prioriza la empatía y el diálogo horizontal... integrar metodologías activas como el aprendizaje cooperativo en el aula, logramos que los

jóvenes no solo coexistan, sino que interactúen en equipo de forma creadora, reconociendo sus historias compartidas y fortaleciendo un sentido de comunidad donde *el respeto mutuo es la base fundamental* para construir una cultura de paz duradera en nuestro territorio. (3-21)

**IC5.** Fomentar la convivencia desde la interculturalidad no es un concepto abstracto para nosotros “es una necesidad pedagógica y humana”, lo que implica, ante todo: reconocer y valorar la diversidad que ya existe en nuestras aulas, sus historias, acentos y saberes distintos. Esto se logra a través de estrategias concretas como el trabajo cooperativo, proyectos que involucran la identidad familiar, el uso de literatura y música de nuestras regiones y de ambos países, jornadas de formación para el crecimiento personal de nuestros estudiantes; sobre todo, se construye día a día cuando los docentes modelamos en las clases el respeto, creamos espacios seguros donde ningún estudiante sienta que su nacionalidad es un problema, e insisto involucramos a toda la comunidad de familia y cuidadores de nuestros estudiantes, recordándoles a nuestros chicos que son más las cosas que nos unen que las que nos separan. (3-22)

Los resultados de las entrevistas aplicadas a los Informantes Clave relacionados con la práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria, destacan categorías emergentes que se enfocan en pensamiento crítico, lenguaje común basado en la comprensión del otro, discriminación positiva, reconociendo que todos tienen los mismos derechos y deberes, durante las clases se transforma la teoría en práctica, acciones que involucran la inteligencia emocional, trabajo en equipo, traducción de códigos culturales, empatía y el diálogo horizontal, aprendizaje cooperativo, cultura de paz, necesidad pedagógica y humana, trabajo cooperativo, docentes modelamos en las clases el respeto.

Los aspectos descritos a su vez se articulan epistemológicamente y axiológicamente con un clima escolar positivo a través del respeto que fomenta la importancia del pensamiento crítico en la convivencia escolar intercultural a través de un lenguaje común basado en la comprensión del otro expresado por IC1 (3-15), tomándose como referente a Freire (1970) al considerar que es fundamental entender la educación como un proceso de liberación y emancipación. De este modo, se

comprende la discriminación positiva, reconociendo que todos tienen los mismos derechos y deberes indicada por IC3 (3-21), contexto que se enmarca en la Constitución Política de Colombia (1991), especialmente en el Artículo 13 donde se establece en Derecho a la igualdad y en el Artículo 22 referente a la paz como derecho y deber.

Estos artículos de la Constitución en el contexto colombiano, fomentan la convivencia escolar, desde la interculturalidad con base en la discriminación positiva como un vehículo de cultura de paz a través de libertad y reconocimiento del otro, por ello, se considera pertinente que durante las clases se transforma la teoría en práctica, por IC2 (3-21) e IC3 (3-22); es decir, discriminación positiva y la interculturalidad no se queden en el documento de la Constitución Política de Colombia de 1991, el aula de clase debe convertirse en un laboratorio de convivencia. Pasar de la teoría a la práctica en el contexto colombiano significa aplicar el "reconocimiento del otro" de manera tangible acciones que involucran la inteligencia emocional IC3 (3-20), donde es fundamental tomar como referente principal a Daniel Goleman (1996) como padre de la inteligencia emocional (IE), cuando la describe como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, fundamento que debe estar conectado con la Ley de Convivencia Escolar en Colombia o Ley 1620 del 2013, en virtud de que los componentes de la IE de Goleman se convierten en el motor para que el reconocimiento del otro, IC3 (3-22), sea una realidad práctica y no solo una teoría legalmente establecida.

Desde la vivencia narrada por los Informantes Clave simbolizan la práctica pedagógica como un espacio intencionado para fomentar la convivencia escolar intercultural en la que se estimula el trabajo en equipo, por IC3 (3-22), porque se logra la traducción de códigos culturales a través de la empatía y el diálogo horizontal apoyándose en el aprendizaje cooperativo por IC4 (3-21), se pone en práctica la cultura de paz como necesidad pedagógica y humana, por IC5 (3-22). En este sentido entrelaza el diálogo con Johnson y Johnson (1999) para quienes el aprendizaje cooperativo no es sólo una técnica de estudio, sino una estructura que fomenta la interdependencia positiva al trabajar por una meta común. En el contexto de esta investigación, dicha interdependencia se traduce en la necesidad de que el estudiante

comprenda el “código” de su compañero (lenguaje, tiempos, valores) para alcanzar el éxito colectivo, lo que coincide con la idea de traducción de códigos culturales señalada por IC4. A diferencia de las dinámicas competitivas, donde uno gana y otro pierde, el aprendizaje cooperativo y el diálogo horizontal promueven relaciones de igualdad de estatus, condición fundamental para la construcción de una cultura de paz en clave intercultural.

Así mismo, la empatía aparece en los relatos como efecto y a la vez como condición de estas prácticas cooperativas y dialógicas. De acuerdo con Goleman (1996), la empatía cognitiva permite comprender el punto de vista del otro sin necesidad de compartirlo, lo que contribuye a la convivencia en escenarios de diversidad cultural. En consonancia con ello, los informantes describen cómo la interacción promocional (apoyarse unos a otros) fortalece habilidades sociales y una mejor salud psicológica, configurando la empatía como una “necesidad humana” y pedagógica asociada a la cultura de paz.

En términos de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), estas relaciones entre trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo, diálogo horizontal y empatía se consolidan, tras la saturación teórica, en la categoría descriptiva inicial “Práctica pedagógica en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria” (código: Fomento). Esta categoría articula las voces de los informantes clave con los fundamentos epistemológicos y axiológicos del estudio y se sintetiza en la siguiente tabla:

**Tabla 12.** Registro de categoría central: *"Fomento de la convivencia escolar intercultural"*

<b>Código</b>	<b>Unidades de segmentación</b>	<b>Fundamento Teórico (Episteme)</b>	<b>Fundamento Axiológico - Legal (Colombia)</b>
Laboratorio de Convivencia	de IC1: “Comprensión del otro” IC2 e IC3: “Transformar la teoría en práctica”	Goleman (1996): Inteligencia emocional aplicada al conflicto	Ley 1620 (2013): Rutas de atención e inclusión

Discriminación Positiva	IC1: "Pensamiento crítico " IC3: "Reconocer derechos y deberes"	Freire (1970): Educación como acto de libertado	Constitución Política de 1991 (Artículo 13): Protección a discriminados
Traducción de Códigos	IC4: "Diálogo horizontal y empatía" IC5: "Necesidad pedagógica y humana"	Johnson y Johnson (1999): Interdependencia positiva	Constitución Política de 1991 (Artículo 22): La paz como derecho/deber

**Nota.** Elaboración Propia, (2026).

Esta categoría se define como el fomento de la convivencia escolar intercultural, demuestra que la Ley 1620 y la Constitución Política de Colombia de 1991 requieren del motor de la Inteligencia Emocional de Goleman (1996) para trascender el papel para convertirse en acciones tangibles. A través del Aprendizaje Cooperativo de Johnson y Johnson (1999), el aula se transforma en un espacio de “carpintería para la paz”, donde la empatía cognitiva permite la traducción de códigos culturales. En última instancia, este proceso no es solo administrativo, sino un acto de liberación freiriana (Freire, 1970), donde el reconocimiento del otro y la discriminación positiva garantizan que la diversidad no sea una barrera, sino la base de una paz duradera basada en la necesidad pedagógica y humana.

### **Código: Promoción**

Pregunta 2. ¿Qué elementos se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se promueva la convivencia escolar intercultural?

**Categorías emergentes:** Círculos de diálogo y trabajo en equipo y colaborativo, cohesión del grupo, enfoque multidimensional que integre el reconocimiento activo de la diversidad presente en el aula, evitando la invisibilización y la estigmatización, estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa, la interacción, el conocimiento mutuo y la valoración de las diferentes culturas, docentes modelo de

respeto, involucrar a la familia y cuidadores, visión transformadora de la diversidad en oportunidades, enseñar valores de solidaridad, respeto, empatía y hermandad, tolerancia para avanzar hacia el reconocimiento activo del otro, transformar no solo las metodologías de enseñanza, sino las actitudes, los espacios, las relaciones y la cultura institucional, adaptación curricular, manejo de conflictos como la mediación entre pares y el diálogo, lenguaje inclusivo que valore los regionalismos, escuelas de padres y proyectos comunitarios, formación docente continua en educación intercultural, aprendizaje basado en proyectos, transformar nuestras aulas en espacios de encuentro, diferencias culturales son valoradas como oportunidades de aprendizaje, construcción de una sociedad globalizada más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

**IC1:** Círculos de diálogo y trabajo en equipo y colaborativo para que todos se relacionen entre sí y compartan sin importar la procedencia, igualmente esta metodología les permite comprender que unos necesitamos de los otros, cada uno tiene su función dentro del equipo y por tanto su aporte, además se hace responsable de su función para el logro de los objetivos y se fortalece la cohesión del grupo. Reconozco a los estudiantes como personas que traen presaberes que deben ser respetados y les fortalezco en las debilidades académicas que identifiqué, explicando para todos, no refiriéndome específicamente al quien tiene menos comprensión de los temas (19-33)

**IC2:** La convivencia escolar desde la interculturalidad en este contexto de frontera requiere un enfoque multidimensional que integre tanto reconocimiento activo de la diversidad presente en el aula, evitando la invisibilización y la estigmatización. También estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa, la interacción, el conocimiento mutuo y la valoración de las diferentes culturas ... docentes modelo de respeto y constructores de espacios seguros para todos los estudiantes ... involucrar a la familia y cuidadores de nuestros estudiantes en general...Tener una visión transformadora que convierta los desafíos de la diversidad en oportunidades para enseñar valores de solidaridad, respeto, empatía y hermandad (25-44).

**IC3:** La práctica pedagógica en estos contextos de diversidad migratoria debe trascender la tolerancia para avanzar hacia el reconocimiento activo del otro, la valoración y la integración efectiva de todos los estudiantes, lo que implica transformar

no solo las metodologías de enseñanza, sino las actitudes, los espacios, las relaciones y la cultura institucional ... en un escenario de convivencia que enseña a las nuevas generaciones que son más los aspectos que nos unen que las que nos separan. Esta es, una de las lecciones más valiosas que puede ofrecer la educación en tiempos de movilidad humana (24-42).

**IC4:** Es fundamental implementar diversas estrategias pedagógicas para fomentar la convivencia intercultural, estas incluyen el reconocimiento de las identidades culturales mediante espacios de expresión y celebración de tradiciones de las diferentes regiones ... adaptación curricular con contenidos inclusivos que representen la diversidad presente en el aula; estrategias para el manejo de conflictos como la mediación entre pares y el diálogo; el fortalecimiento de un lenguaje inclusivo que valore los regionalismos...vinculación activa con familias, cuidadores y comunidad educativa a través de escuelas de padres y proyectos comunitarios...Formación docente continua en educación intercultural (25-42).

**IC5:** El uso de metodologías participativas o activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la creación de espacios seguros con protocolos de acogida para nuevos estudiantes migrantes provenientes de otras regiones del País y otros países; estas acciones buscan transformar las aulas en espacios de encuentro donde las diferencias culturales son valoradas como oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento mutuo, contribuyendo así a la construcción de una sociedad globalizada más inclusiva y respetuosa de la diversidad (26-37).

Los resultados de las entrevistas a los Informantes Clave relacionados con elementos que se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se promueva la convivencia escolar intercultural, destacan como categorías emergentes: círculos de diálogo, trabajo en equipo y colaborativo, cohesión del grupo, por IC1 (19-33), enfoque multidimensional que integre tanto reconocimiento activo de la diversidad presente en el aula, evitando la invisibilización y la estigmatización, estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa, la interacción, el conocimiento mutuo y la valoración de las diferentes culturas; por IC2 (25-44), fusionados estos aportes en una pedagogía para la paz, donde conviene profundizar en el trabajo en equipo y colaborativo como motor de la convivencia escolar intercultural con base en el

enfoque sociocultural de Vygotsky (2000) en lo referente a la colaboración a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) porque sugiere que aprendemos más cuando interactuamos con alguien "diferente" que posee saberes que nosotros no. En la interculturalidad, esto se llama diálogo de saberes, es decir, el intercambio de códigos culturales permite que el grupo alcance un nivel de comprensión superior al que lograrían por separado, de esta manera, se valida el conocimiento del "otro" como fuente de aprendizaje dentro del trabajo en equipo.

En el mismo orden de razonamientos que garantizan la participación equitativa desde la práctica pedagógica para que se promueva la convivencia escolar intercultural, destaca como categoría emergente de los docentes modelo de respeto IC2 (25-44), lo cual se puede reforzar con base en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1987), conocida también como teoría cognitiva social, la cual sostiene que el modelado es la vía principal para la adquisición de competencias sociales. En este sentido, la práctica pedagógica no se limita a la instrucción, sino que el docente se convierte en un referente ético cuya conducta intercultural es observada e imitada por los estudiantes. Al actuar desde el respeto activo y la valoración de la diversidad, el docente facilita que los estudiantes interioricen estos códigos, promoviendo una convivencia escolar que previene el desenganche moral ante la discriminación, donde se debe involucrar a la familia y cuidadores, visión transformadora de la diversidad en oportunidades.

De este modo, se insertan las categorías emergentes alusivas a enseñar valores de solidaridad, respeto, empatía y hermandad por IC2 (25-44), tolerancia para avanzar hacia el reconocimiento activo del otro, transformar no solo las metodologías de enseñanza, sino las actitudes, los espacios, las relaciones y la cultura institucional IC3 (24-42), congruente con lo establecido en el marco legal colombiano, claramente en la Ley 1620 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional, que atiende a la formación ciudadana, puesto que esta ley no busca sancionar el acoso, sino que exige una transformación sistémica del entorno educativo para convertirlo en un espacio de paz y ejercicio de derechos que promueven transformar la teoría en una cultura institucional viva, puesto que la solidaridad no es solo un sentimiento, es una acción protectora que previene la vulneración de derechos del "otro"; en este sentido, la ley enfatiza el

principio de diversidad, prohibiendo cualquier forma de estigmatización. El reconocimiento activo implica que la institución debe adaptar sus espacios y relaciones para que las identidades diversas (étnicas, de género, sociales) sean celebradas y no solo *toleradas*.

Considerándose así, la adaptación curricular IC4 (25-42), en el marco de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 porque deja de ser un ajuste técnico para convertirse en un acto de hospitalidad pedagógica hacia la Educación Inclusiva en Colombia, en virtud de ser el mecanismo concreto que permite que la discriminación positiva pase de ser un ideal legal a una realidad pedagógica, donde sea eficiente el manejo de conflictos como la mediación entre pares y el diálogo IC4 (25-42), bajo el marco de la misma Ley 1620 y el Decreto 1421, estos elementos se articulan como los *engranajes* que hacen operativa la cultura de paz a través del lenguaje inclusivo que valore los regionalismos, porque se reconoce y respeta al otro y lo que aporta a su entorno apoyándose en las escuelas de padres y proyectos comunitarios por IC4, en un espacio de alfabetización emocional, como lo contempla Goleman (1996), puesto que aquí se enseñan estrategias de comunicación no violenta, permitiendo que los padres entiendan que la inclusión de "otros" beneficia la formación ética de sus propios hijos con base en la cohesión social.

En este orden normativo, es destacada la formación docente continua en educación intercultural indicado por IC4 (25-42), porque es el eslabón que impide que la cadena de la cultura de paz se rompa, en correspondencia con la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, en el contexto colombiano, esta formación no debe ser solo técnica (aprender a diligenciar formatos de PIAR), sino ética y emocional, enfocada en desarticular los sesgos coloniales y excluyentes que aún persisten en el sistema educativo. De tal manera, se refuerzan las categorías emergentes alusivas al aprendizaje basado en proyectos que permitan transformar las aulas en espacios de encuentro evitándose las diferencias culturales porque deben ser valoradas como oportunidades de aprendizaje, hacia la construcción de una sociedad globalizada más inclusiva y respetuosa de la diversidad por IC5 (26-37), tomándose como referente a Freire (2005) porque se observa la profundidad filosófica y social inigualable, en razón de que la educación no es un proceso de "depósito" de información (educación

bancaria), sino un acto de liberación y de lectura del mundo.

Al articular el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con la pedagogía de Freire, el aula se transforma de un espacio centrado en la instrucción a un espacio de praxis, sustentado en la reflexión y la acción sobre el mundo para transformarlo. En este escenario, el diálogo horizontal adquiere un papel central, pues posibilita que el estudiante se reconozca a sí mismo y al “otro” como sujetos creadores. De este modo, el ABP, incorporado en la práctica pedagógica, promueve la convivencia escolar intercultural al motivar a los estudiantes a negociar, debatir y construir un producto común, ejercitando la tolerancia activa y la hermandad.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la denominada “discriminación positiva” puede constituirse en un paso hacia formas más amplias de justicia social global, en la medida en que visibiliza y protege a sujetos y grupos históricamente marginados. Desde el rigor de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), y una vez alcanzada la saturación teórica, los datos empíricos a través de las voces de los informantes clave, se articulan con los fundamentos epistemológicos y axiológicos del estudio, generando conocimiento nuevo que se sintetiza en la Tabla 13, correspondiente a esta segunda categoría central (Promoción de la convivencia escolar intercultural).

**Tabla 13.** Registro de categoría: Promoción de la convivencia escolar intercultural

<b>Código</b>	<b>Unidades de segmentación (Hallazgo)</b>	<b>Fundamento Teórico (Episteme)</b>	<b>Fundamento Axiológico - Legal (Colombia)</b>
Visión transformadora de la diversidad	IC1: “Trabajo en equipo y colaborativo” IC3: “Enseñar valores para avanzar hacia el reconocimiento activo del otro” IC5: “Metodologías participativas”	Vygotsky (2000): Enfoque sociocultural	Constitución Nacional 1991 (Artículo 13): Protección a Discriminados Ley 1620 (2013): Rutas de atención e inclusión

Modelamiento sociocognitivo	IC2: " Docentes modelo de respeto" IC4: "Escuelas de padres y proyectos comunitarios"	Bandura (1987): Teoría del Aprendizaje Social	Constitución Política de 1991 (Artículo 13): Protección a discriminados
Hospitalidad pedagógica	IC1: "Cohesión del grupo" IC4: "Adaptación curricular"	Freire (1970): Educación como acto de liberación y de lectura del mundo	Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017: hacia la Educación Inclusiva

**Nota:** Elaboración Propia, (2026)

Los resultados de esta investigación muestran que la promoción de la convivencia escolar intercultural se concibe como un proceso de construcción colectiva, sustentado en la cohesión social, el trabajo colaborativo y la implementación de metodologías participativas. En este contexto, la adaptación curricular deja de ser un componente accesorio para convertirse en un puente técnico esencial que garantiza la transversalidad de la diversidad cultural, ubicándola no como un anexo, sino como eje articulador del conocimiento y de la vida escolar. Así mismo, la convivencia se encuentra respaldada por el ordenamiento jurídico colombiano. La Constitución Política de Colombia (1991, art. 13) consagra la protección frente a toda forma de discriminación. Esta garantía se operacionaliza a través de la Ley 1620 (2013), que establece la ruta de atención para la convivencia escolar, y del Decreto 1421 (2017), que exige una transición efectiva hacia la educación inclusiva. En conjunto, este andamiaje normativo transforma la intención pedagógica en un deber institucional ineludible para avanzar hacia la equidad.

### **Código: Respeto**

Pregunta 3. ¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con respeto a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica?

**Categorías emergentes:** Reconocimiento las identidad cultural, incorporando contenidos inclusivos haciendo referencias a la historia, literatura y geografía de las diferentes regiones, manejo de conflictos, conflictos interculturales deben verse como oportunidades de aprendizaje, lenguaje inclusivo, narrativas personales que humanizan la experiencia migratoria, adaptación de materiales didácticos con referencias culturalmente diversas, variaciones lingüísticas mediante glosarios compartidos que valoran los regionalismos como riqueza cultural, sistemas de mediación entre pares, normas claras, de no tolerancia a la discriminación, identidad del estudiante migrante es valorada como fuente de enriquecimiento para toda la comunidad educativa, enfoque integral que incluye la vinculación con familias y acudientes de los estudiantes mediante escuelas de padres y proyectos comunitarios de apoyo, acuerdos de convivencia colectivos, atención psicosocial apoyados de un equipo interdisciplinar, apoyo de las Universidades de la región, participación de toda la comunidad educativa, sensibilización sobre el contexto migratorio, formación de los docentes, herramientas pedagógicas concretas, valorando la diversidad como fuente de aprendizaje.

**IC1:** Fundamentalmente reconocimiento las identidades culturales, creando espacios durante la clase con actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse y compartir aspectos y vivencias relacionadas con la cultura como gastronomía, música y tradiciones, entre otras, valorando sus raíces y tradiciones como parte del proceso formativo ... buscando siempre que nuestras aulas sean espacios seguros donde todos los estudiantes se sientan acogidos, respetados y valorados independientemente de su origen (38-51).

**IC2:** Incorporando contenidos inclusivos haciendo referencias a la historia, literatura y geografía de las diferentes regiones...estrategias para el manejo de conflictos, escuchándolos y orientándolos para llegar acuerdos, se realiza mediación entre pares para resolver conflictos menores, porque como tal no se evidencia problemas por la procedencia (50-61).

**IC3:** Los conflictos interculturales deben verse como oportunidades de aprendizaje, donde a través del diálogo se construyan nuevas formas de convivencia. fortalecimiento del lenguaje inclusivo, reconocimiento y valorando las diferentes formas de expresión en las diferentes regiones ... fomento narrativas personales que

humanizan la experiencia migratoria, la adaptación de materiales didácticos con referencias culturalmente diversas, y el reconocimiento de variaciones lingüísticas mediante glosarios compartidos que valoran los regionalismos como riqueza cultural... sistemas de mediación entre pares que empoderan a los estudiantes como constructores activos de convivencia intercultural, junto con normas claras, de no tolerancia a la discriminación...permitiendo trascender del multiculturalismo superficial para alcanzar una verdadera interculturalidad donde la identidad del estudiante migrante es valorada como fuente de enriquecimiento para toda la comunidad educativa (47-79).

**IC4:** Un enfoque integral que incluye la vinculación con familias y acudientes de los estudiantes mediante escuelas de padres y proyectos comunitarios de apoyo... metodologías participativas como aprendizaje basado en proyectos y la creación de espacios seguros a través de acuerdos de convivencia colectivos, atención psicosocial apoyados de un equipo interdisciplinar con el apoyo de las Universidades de la región y acogida a estudiantes migrantes... participación de toda la comunidad educativa, formación específica para docentes, más allá de la buena voluntad, y la construcción de entornos donde todos los estudiantes se sintieran acogidos y valorados independientemente de su origen (47-69).

**IC5:** Sensibilización sobre el contexto migratorio para que haya comprensión de las realidades específicas de este fenómeno, a su vez para reconocer y valorar la diversidad cultural...la formación de los docentes también es muy importante, no basta con la buena voluntad, se requieren herramientas pedagógicas concretas... el uso de metodologías activas y participativas permiten que los estudiantes construyan conocimiento desde sus propias realidades, valorando la diversidad como fuente de aprendizaje (42-54).

Los resultados de las entrevistas realizadas a los Informantes Clave afines a la convivencia escolar en el *respeto* a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica, enfatizan las siguientes categorías emergentes, aclarándose que estas fueron agrupadas para una mejor contrastación con los fundamentos epistemológicos y axiológicos de la siguiente forma: Reconocimiento las identidades culturales por IC1 (38-51), incorporando contenidos inclusivos haciendo referencias a la

historia, literatura y geografía de las diferentes regiones por IC2 (50-61) e IC3 (47-79). Siguiendo a Freire (2005), el conocimiento no se deposita, se co-crea. Cuando el currículo incluye literatura de diversas regiones, el estudiante migrante deja de ser un "objeto" de estudio para ser un sujeto epistémico que aporta nuevos códigos y realidades al aula. Contexto que se concreta a nivel normativo con la Ley 1620 de 2013, al integrar estos contenidos durante la práctica pedagógica, de tal forma que se va transformando el aula en un laboratorio de inteligencia social enmarcado en los aportes de Goleman (1996) y del modelado de respeto con base en el aprendizaje social de Bandura (1987).

En términos de la agrupación de las categorías emergentes: manejo de conflictos por IC2 (50-61), los conflictos interculturales deben verse como oportunidades de aprendizaje, lenguaje inclusivo, narrativas personales que humanizan la experiencia migratoria, sistemas de mediación entre pares, normas claras, de no tolerancia a la discriminación, acuerdos de convivencia colectivos, identidad del estudiante migrante es valorada como fuente de enriquecimiento para toda la comunidad educativa expresado por IC3 (47-79); se ajustan a los *acuerdos de convivencia*, los cuales no deben ser impuestos por la dirección, tomándose como referente a Freire (2005), estos deben ser "codificados" con los estudiantes, naciendo de sus propias necesidades de seguridad y respeto. En este sentido, al contrastar estos elementos, se evidencia que la educación inclusiva en Colombia establecida desde la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, exige un docente que sea epistemológicamente curioso y axiológicamente coherente. Solo así el estudiante migrante deja de ser un "visitante" para convertirse en un ciudadano con pleno derecho, quien con su presencia se convierta en la mayor lección de paz que la institución puede ofrecer.

En consecuencia, esta conjugación de aspectos axiológicos (valores) y epistemológicos (saberes) se convierten en objetos tangibles que el estudiante puede tocar, leer y sentir en el aula es imperante, para lo cual es destacada la adaptación de materiales didácticos con referencias culturalmente diversas, variaciones lingüísticas mediante glosarios compartidos que valoran los regionalismos como riqueza cultural por IC3 (47-79), herramientas pedagógicas concretas, valorando la diversidad como

fFuente de aprendizaje IC5 (42-54). Estas categorías emergentes se consolidan en un enfoque integral que incluye la vinculación con familias y acudientes de los estudiantes mediante escuelas de padres y proyectos comunitarios de apoyo, donde el lenguaje se convierte en la herramienta que construye el mundo, sobre todo, cuando se valoran los regionalismos mediante glosarios como un ejercicio de que fortalece el respeto como elemento fundamental durante la práctica pedagógica.

En virtud de la agrupación de las categorías emergentes: atención psicosocial apoyados de un equipo interdisciplinar, el apoyo de las Universidades de la región, participación de toda la comunidad educativa, IC4 (47-69), evidencian desde la perspectiva del enfoque sistémico de Bronfenbrenner (1987), que para lograr una convivencia intercultural no basta con cambiar el currículo (Microsistema); es importante activar el apoyo de las universidades y expertos (Exosistema) y asegurar que toda la comunidad participe (Macrosistema); es decir, que la institución no se ve como una suma de salones aislados, sino como un organismo vivo donde lo que sucede en el currículo afecta la psicología del estudiante, y lo que sucede en la comunidad transforma la dinámica del aula. Aquí es oportuno reconocer el principio de la corresponsabilidad, como pilar fundamental establecido en la Ley 1620 de 2013, que se refuerza en los postulados de Freire (2005), en razón de que la educación es un proceso comunitario; por tal efecto, si el respeto a la identidad cultural se queda solo en el aula y no llega a la cafetería, al transporte escolar, a las familias o a la comunidad en general, el mensaje se debilita.

Por tanto, la necesidad de la alianza entre instituciones y la participación comunitaria es fundamental, para que la adaptación curricular deje de ser un esfuerzo aislado del docente y se convierta en una red de sostén institucional. Notándose de este modo que la convivencia escolar debe ser abordada desde una visión sistémica que considere las interacciones entre los diferentes niveles que forman su entorno, donde el estudiante migrante no es un sistema aislado; su éxito depende de que todos los niveles (docentes, psicólogos, familia y Universidades de la región) para que funcionen en homeostasis (equilibrio), para lo cual, se requiere una formación específica para docentes IC4 (47-69), como un proceso de profesionalización intercultural para la respectiva adaptación curricular con uso de materiales didácticos

diversos sean basados en el modelado de respeto como se propone desde Bandura y la inteligencia emocional de Goleman.

De esta manera se fortalece la sensibilización sobre el contexto migratorio IC5 (44-54), al considerar que no es un dato estadístico, sino una realidad humana compleja, donde el aula se vuelve un espacio de encuentro, la diferencia se valora como riqueza y la escuela se erige como el modelo de la sociedad inclusiva y respetuosa que Colombia necesita. Estos resultados desde el rigor de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), con la debida saturación teórica, donde los datos empíricos (las voces de los informantes clave (IC) se entrelazan con los fundamentos epistemológicos y axiológicos que permiten la generación de conocimiento nuevo, expresado en la siguiente tabla 14, alusiva a esta tercera categoría central.

**Tabla 14.** Registro de categoría central: Respeto a la identidad cultural del estudiante migrante.

<b>Código</b>	<b>Unidades de segmentación (Hallazgo)</b>	<b>Fundamento Teórico (Episteme)</b>	<b>Fundamento Axiológico - Legal (Colombia)</b>
Humanización de la experiencia migratoria	IC1: "Reconocimiento a las identidades culturales"  IC4: "Formación específica para docentes "	Freire (1970): El conocimiento no se deposita, se co-crea	Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017: hacia la Educación Inclusiva  Ley 1620 (2013): Rutas de convivencia
Glosarios compartidos	IC5: "Valorando la diversidad como fuente de aprendizaje"	Bandura (1987): Modelado de respeto	Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017: hacia la Educación Inclusiva
Atención psicosocial	IC4: "Participación de toda la comunidad educativa"  IC5: "Sensibilización sobre el contexto migratorio"	Goleman (1996): transformando el aula en un laboratorio de inteligencia social	Constitución Política de 1991 (Artículo 13): Protección a discriminados.  Ley 1620 (2013): Rutas de convivencia

**Nota:** Elaboración Propia, (2026)

Se puede apreciar que el respeto a la identidad del estudiante migrante se logra cuando la sensibilización del contexto permita la transformación del aula en un laboratorio de inteligencia social y la formación docente en una pedagogía de la liberación, asegurando que el currículo y la comunidad educativa reconozcan la diversidad como la mayor fuente de aprendizaje porque se está modelado respeto, bajo la protección constitucional colombiana y leyes conexas.

### **Código: Comprensión**

Pregunta 4. A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su comprensión del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?

**Categorías emergentes:** oportunidad de inclusión y crecimiento para todos los estudiantes, reconocemos y valoramos las diferencias culturales como oportunidades de aprendizaje colectivo, la diversidad no es un obstáculo sino una riqueza que potencia el desarrollo integral de todos los estudiantes, el diálogo intercultural permite construir puentes de entendimiento, superar prejuicios y generar empatía entre estudiantes de diferentes orígenes, se debe asumir el rol de mediador intercultural, promover un clima de respeto y valoración de la diversidad, la pedagogía debe ser flexible, capaz de adaptarse a las particularidades del contexto que responda a las necesidades específicas de una población estudiantil diversa y en constante cambio, la convivencia escolar trasciende los muros del colegio, la participación comunitaria como pilar de una convivencia escolar inclusiva implica un compromiso con la construcción de una sociedad más equitativa, la convivencia escolar intercultural es un microcosmo donde se gestan los valores democráticos que necesitamos para transformar nuestra realidad social más amplia.

**IC1:** La convivencia en la escuela siempre la he considerado como oportunidad de inclusión y crecimiento para todos los estudiantes...el reto es ayudar a los jóvenes a superar día a día las dificultades que se presentan entre ellos, tanto en el aula como en sus interacciones en sus redes sociales (62-68).

**IC2:** La concepción inicial de convivencia escolar considero que se basaba en lograr cierta homogeneidad y cumplimiento de normas. Sin embargo, la práctica en este contexto intercultural me ha enseñado que la verdadera convivencia florece cuando reconocemos y valoramos las diferencias culturales como oportunidades de aprendizaje colectivo... importante reconocer que la diversidad no es un obstáculo sino una riqueza que potencia el desarrollo integral de todos los estudiantes (67-78).

**IC3:** He comprendido que la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural requiere crear espacios de diálogo donde todas las voces sean escuchadas y valoradas. Este diálogo intercultural permite construir puentes de entendimiento, superar prejuicios y generar empatía entre estudiantes de diferentes orígenes. La práctica pedagógica me ha mostrado que estos espacios dialógicos son esenciales para una convivencia armónica (85 .95).

**IC4:** He comprendido que más allá de orientar hacia la construcción del conocimiento, es coadyuvar en la formación integral de los niños y niñas, se debe asumir el rol de mediador intercultural, facilitando el encuentro entre diferentes perspectivas culturales y promover un clima de respeto y valoración de la diversidad... la pedagogía debe ser flexible, capaz de adaptarse a las particularidades del contexto. Las prácticas pedagógicas estandarizadas resultan insuficientes, se requieren estrategias que respondan a las necesidades específicas de una población estudiantil diversa y en constante cambio. (75-89).

**IC5:** La experiencia me ha mostrado que la convivencia escolar trasciende los muros del colegio, involucra a las familias y a la comunidad en general en el proceso educativo fortalece los vínculos interculturales y enriquece la experiencia formativa. La práctica pedagógica me ha llevado a desarrollar estrategias que fomentan esta participación comunitaria como pilar de una convivencia escolar inclusiva. He aprendido que educar en contextos de diversidad cultural implica un compromiso con la construcción de una sociedad más equitativa. La práctica pedagógica me ha permitido comprender que la convivencia escolar intercultural es un microcosmo donde se gestan los valores democráticos que necesitamos para transformar nuestra realidad social más amplia. (59-74).

Las respuestas de los Informantes Clave a la pregunta que enfoca desde la

práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su comprensión del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?, resultaron categorías fundamentales para la intención de esta investigación la cual es el aporte de constructos que emergen de los planteamientos formulados por los actores educativos encuestados, sobre la formación intercultural en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria. Del mismo modo, se aclara que estas fueron agrupadas para una mejor contrastación con los fundamentos epistemológicos y axiológicos de la siguiente manera:

Oportunidad de inclusión y crecimiento para todos los estudiantes IC1 (62-68), la diversidad no es un obstáculo sino una riqueza que potencia el desarrollo integral de todos los estudiantes, el diálogo intercultural permite construir puentes de entendimiento, superar prejuicios y generar empatía entre estudiantes de diferentes orígenes IC3 (85-95), promover un clima de respeto y valoración de la diversidad, la pedagogía debe ser flexible, capaz de adaptarse a las particularidades del contexto que respondan a las necesidades específicas de una población estudiantil diversa y en constante cambio IC4 (75-89), reconocemos y valoramos las diferencias culturales como oportunidades de aprendizaje colectivo IC2 (67-78), se debe asumir el rol de mediador intercultural IC4 (75-89).

La convivencia escolar intercultural es un microcosmo donde se gestan los valores democráticos que necesitamos para transformar nuestra realidad social más amplia IC5 (59-74), las cuales conducen a un mismo interés en el ejercicio de las prácticas pedagógicas con enfoque intercultural en fomento de la convivencia escolar entre estudiantes de diversas procedencias culturales, que a su vez se fundamenta en los aportes de Freire (2005), en la pedagogía de la esperanza y la alteridad, porque al entrelazar la flexibilidad curricular con el rol del docente como mediador y el pensamiento, la educación no es vista como un sistema de transmisión de conocimientos, sino como un proyecto de humanización y transformación social.

En esta concepción la práctica pedagógica en el contexto de diversidad cultural se convierte en una riqueza que potencia el desarrollo integral de todos los estudiantes, donde conviene la comprensión docente hacia la convivencia escolar que trasciende los muros del colegio, así mismo se enlaza con la participación comunitaria como pilar

de una convivencia escolar inclusiva, porque implica un compromiso con la construcción de una sociedad más equitativa IC5 (59-74), cumpliéndose la normativa expuesta en la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017; así mismo enmarcado dentro del enfoque sistémico de Bronfenbrenner (1987), la pedagogía de la esperanza y la alteridad de Freire (2005), porque ocurre en el microsistema (aula) que tiene el poder de alterar el macrosistema (cultura y sociedad) a través de la formación de sujetos con una formación en valores de respeto, valoración de la diversidad y resolución pacífica de conflictos que transformarán la realidad social hacia una sociedad inclusiva, respetuosa y en paz que el contexto globalizado demanda.

Estos resultados apoyados en el rigor de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), posterior a la saturación teórica que facilitó los datos empíricos (las voces de los IC) se contrastaron con los fundamentos epistemológicos y axiológicos para generar conocimiento nuevo que se condensa en la siguiente tabla 10, referida a esta cuarta categoría central.

**Tabla 15. Registro de categoría central: Convivencia escolar comprendiendo la diversidad cultural**

<b>Código</b>	<b>Unidades de segmentación (Hallazgo)</b>	<b>Fundamento Teórico (Episteme)</b>	<b>Fundamento Axiológico - Legal (Colombia)</b>
Puentes de entendimiento	IC4: "Pedagogía flexible, capaz de adaptarse a las particularidades del contexto".  IC3: "Superar prejuicios y generar empatía "	Freire (2005): Pedagogía de la esperanza y la alteridad	Constitución Política de 1991 (Artículo 13): Protección a Discriminados  Ley 1620 (2013): Rutas de convivencia escolar
Diálogo intercultural	IC1: "Inclusión y crecimiento para todos los estudiantes" IC2: "Valorando la diversidad" IC5: "Microcosmo donde se gestan los valores democráticos"	Bronfenbrenner (1987): Enfoque sistémico microsistema (aula) que tiene el poder de alterar el macrosistema (cultura y sociedad)	Constitución Política de 1991 (Artículo 13): Protección a Discriminados  Ley 1620 (2013): Rutas de convivencia escolar

**Nota.** Elaboración propia, (2026).

La convivencia intercultural se consolida cuando la flexibilidad pedagógica permite que el aula funcione como un laboratorio social donde se ensaya la democracia. En este proceso, el reconocimiento de la diversidad beneficia tanto al estudiante migrante o minoritario, como a la generación de crecimiento colectivo, donde el aula se convierte en el motor que transforma los prejuicios sociales en empatía sistémica, esto bajo la protección legal de las normas colombianas que garantizan la dignidad humana como valor supremo.

### **Código: Labor docente**

Pregunta 5. Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor? ¿Por qué?

**Categorías emergentes:** Ser testigo y acompañante de la resiliencia de nuestros estudiantes migrantes me ha transformado profundamente como educadora y como persona, la resiliencia de estos jóvenes da sentido a mi labor porque me muestra que el verdadero aprendizaje trasciende los contenidos curriculares, algunos estudiantes llegaron al Colegio con historias de desarraigo, traumas y pérdidas significativas. Verlos florecer gradualmente, recuperar la confianza en sí mismos y desarrollar un sentido de pertenencia en su nuevo entorno educativo me hace sentir feliz y orgullosa del aporte que he dado, transformaciones dan sentido a mi labor porque confirma que la educación es una herramienta poderosa para la reconstrucción de proyectos de vida interrumpidos por la migración forzada, vamos hacia la consecución de un ciudadano capaz de interpretar sus derechos y volverse un agente en la búsqueda de la justicia y la intervención en los ámbitos científico y tecnológico del modelo actual, esto es lo que da sentido a la labor que realizamos, cada cultura aporta algo nuevo, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva, ha dejado de ser un transmisor de contenidos y se ha convertido en un facilitador de aprendizajes, observar como la educación intercultural transforma tanto a estudiantes como a sus familias, creando redes de apoyo emocional que trascienden fronteras.

**IC1:** Ser testigo y acompañante de la resiliencia de nuestros estudiantes migrantes me ha transformado profundamente como educadora y como persona. Su capacidad para convertir la adversidad en motivación me enseña diariamente que la educación es, ante todo, un acto de esperanza. La resiliencia de estos jóvenes da sentido a mi labor porque me muestra que el verdadero aprendizaje trasciende los contenidos curriculares. Como afirma Boris Cyrulnik, la resiliencia no es solo resistir, sino también crecer a partir de la adversidad. Acompañar este proceso de crecimiento personal es el privilegio más grande que tengo como docente (74-94).

**IC2:** Algunos estudiantes llegaron al Colegio con historias de desarraigo, traumas y pérdidas significativas. Verlos florecer gradualmente, recuperar la confianza en sí mismos y desarrollar un sentido de pertenencia en su nuevo entorno educativo me hace sentir feliz y orgullosa del aporte que he dado. El éxito de los estudiantes porque pueden tener un mejor futuro... puntajes altos en pruebas ICFES y hasta ganadores Programas del Estado como como “ser pilo paga” accediendo a cupos para continuar sus estudios de pregrado en Universidades prestigiosas de Colombia como la Nacional. Hay que reconocer que esta transformación no ocurre de la noche a la mañana, requiere un trabajo constante de acompañamiento emocional... valorar sus conocimientos previos y su bagaje cultural... Este tipo de transformaciones dan sentido a mi labor porque confirma que la educación es una herramienta poderosa para la reconstrucción de proyectos de vida interrumpidos por la migración forzada (83-120).

**IC3:** El objeto de un maestro es la formación de un niño, venga de donde venga, el nacionalismo es un mito, los docentes vamos hacia la consecución de un ciudadano capaz de interpretar sus derechos y volverse un agente en la búsqueda de la justicia y la intervención en los ámbitos científico y tecnológico del modelo actual, esto es lo que da sentido a la labor que realizamos (100-108).

**IC4:** Me permite ver que cada cultura aporta algo nuevo, otras perspectivas, muchos valores y nuevas formas de aprender, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva... los estudiantes se apoyan entre sí, aparece la fuerza de grupo, la empatía se convierte en un valor que transforma la convivencia escolar, la labor del docente toma más sentido, es decir, el maestro ha dejado de ser un transmisor de contenidos y se ha convertido en un facilitador de aprendizajes (94-107).

**IC5.** Es observar como la educación intercultural transforma tanto a estudiantes como a sus familias, creando redes de apoyo emocional que trascienden fronteras. Esta dimensión afectiva de la práctica pedagógica me enseñó que la educación intercultural debe contemplar no solo la diversidad cultural sino también las diversas configuraciones familiares que emergen en contextos migratorios (78-88).

Se cierra la contrastación de herramientas y procedimientos aplicados en cumplimiento del primer objetivo de esta investigación, con las respuestas que los Informantes Clave dieron a una muy particular pregunta alusiva a su labor docente, ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido? ¿Por qué?, destacándose categorías emergentes donde indican el valor y sentido humano en sus prácticas pedagógicas, las mismas fueron agrupadas para una mejor contrastación con los fundamentos epistemológicos y axiológicos del siguiente modo:

Ser testigo y acompañante de la resiliencia de nuestros estudiantes migrantes me ha transformado profundamente como educadora y como persona, la resiliencia de estos jóvenes da sentido a mi labor porque me muestra que el verdadero aprendizaje trasciende los contenidos curriculares IC1 (74-94), algunos estudiantes llegaron al Colegio con historias de desarraigo, traumas y pérdidas significativas. Verlos florecer gradualmente, recuperar la confianza en sí mismos y desarrollar un sentido de pertenencia en su nuevo entorno educativo me hace sentir feliz y orgullosa del aporte que he dado, transformaciones dan sentido a mi labor porque confirma que la educación es una herramienta poderosa para la reconstrucción de proyectos de vida interrumpidos por la migración forzada IC2 (83-120), vamos hacia la consecución de un ciudadano capaz de interpretar sus derechos y volverse un agente en la búsqueda de la justicia y la intervención en los ámbitos científico y tecnológico del modelo actual, esto es lo que da sentido a la labor que realizamos IC3 (100-108), cada cultura aporta algo nuevo IC4 (94-107), observar como la educación intercultural transforma tanto a estudiantes como a sus familias.

Estas expresiones son motivación para generar constructos sobre la formación intercultural en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, porque se cumple en la labor docente de estos entrevistados, hacederos de realidades que se fundamentan epistémicamente en teorías que prometen cambios favorables en

el contexto migratorio y, que a su vez se enmarcan axiológicamente en la normativa colombiana que establece parámetros educativos con base en valores de justicia social dentro de una cultura de paz.

En este sentido, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva, ha dejado de ser un transmisor de contenidos y se ha convertido en un facilitador de aprendizajes IC4 (94-107), creando redes de apoyo emocional que trascienden fronteras IC5 (78-88), lo cual se ubica dentro del enfoque sistémico de Bronfenbrenner (1987) y la pedagogía de la esperanza y la alteridad de Freire (1970), apoyándose en el manejo apropiado de la inteligencia emocional que apoya Goleman (1996) y del aprendizaje por modelamiento de Bandura (1987) donde la técnica didáctica se encuentra con la ética humana, transformando el aula de un recinto físico a un ecosistema de sanación y empoderamiento.

Contexto que, axiológicamente se respalda en la normativa colombiana, contemplada en la Constitución Política de 1991 en su Artículo 13 que establece la Protección a la discriminación y en la Ley 1620 (2013) referida a las Rutas de convivencia escolar.

De este modo, esta quinta categoría central que atiende a la "Labor docente con estudiantes migrantes" obtenida desde el rigor de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), con base en la saturación teórica obtenida de los datos empíricos (las voces de los IC) se relacionaron con los fundamentos epistemológicos y axiológicos para generar conocimiento nuevo expresado en la siguiente tabla 11, referida a esta quinta categoría central.

**Tabla 16.** Registro de categoría central: Labor docente con estudiantes migrantes

Código	Unidades de segmentación (Hallazgo)	Fundamento Teórico (Episteme)	Fundamento Axiológico - Legal (Colombia)
Testigo y acompañante de la resiliencia	IC1: "Me ha transformado profundamente como educadora y como persona"	Freire (2005): Pedagogía de la esperanza y la alteridad	Constitución Política de 1991 (Artículo 13): Protección a Discriminados Ley 1620 (2013): Rutas de convivencia escolar
	IC2: "Desarrollar un sentido de pertenencia en su nuevo entorno educativo me hace sentir feliz y orgullosa del aporte que he dado"	Bronfenbrenner (1987): Enfoque sistémico que transforma el aula de un recinto físico a un ecosistema de sanación y empoderamiento	
Trasciende los contenidos curriculares	IC3: "Vamos hacia la consecución de un ciudadano capaz de interpretar sus derechos"	Bandura (1987): aprendizaje por modelamiento donde la técnica didáctica se encuentra con la ética humana.	
	IC4: "Cada cultura aporta algo nuevo"	Goleman (1996): Manejo apropiado de la inteligencia emocional	
	IC5: "Creando redes de apoyo emocional que trascienden fronteras"		

**Nota:** Elaboración propia, (2026).

Como puede apreciarse, la categoría *Labor docente con estudiantes migrantes*, se apoya en un andamiaje multidisciplinar que justifica el paso de la "enseñanza" al "ecosistema de sanación", su núcleo radica en que la enseñanza a estudiantes migrantes no es un proceso meramente académico, sino una experiencia que redefine la identidad del educador quien no solo observa el dolor de la migración, sino que valida la capacidad de superación del estudiante priorizando lo humano, la ética y la

formación ciudadana, blindado por el marco normativo colombiano que garantiza la equidad y la protección.

Para la presentación, contrastación y análisis de los resultados de la categoría descriptiva inicial “Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria”, correspondiente al desarrollo del primer objetivo específico y sustentada en los códigos Fomento, Promoción, Respeto, Comprensión y Labor docente, se contrasta con los fundamentos epistemológicos y axiológicos del estudio y recoge las interpretaciones realizadas desde el campo de la Teoría Fundamentada, a partir del análisis de aspectos complejos guiado por la lógica de ésta Teoría, siguiendo las orientaciones de Strauss y Corbin (2002), como se representa en la figura 10. De este proceso emergen resultados que se aproximan de manera más fiel a la realidad vivida por los informantes, cumpliendo el propósito de comprender en profundidad el objeto de estudio.

La práctica docente en el nivel secundario se constriñe a la mediación sociocognitiva, que puede superarse por encima del modelo magisterial disciplinar de adiestramiento instruccional. La práctica profesional persigue implementar estrategias dialógicas orientadas a la valoración de la otredad, en un contexto donde la movilidad humana es predominantemente característica. Los docentes ejercen de mediadores en la construcción de climas favorables a la inclusión y la valoración de las identidades culturales y saberes previos del estudiantado. Con esa finalidad se promueve el tránsito del modelo de asimilación al modelo crítico ecuánime. La incorporación del relato biográfico en el currículo estimula el desarme de prejuicios y disminuye los niveles de exclusión e induce la apropiación y construcción del sentido de pertenencia territorial. La efectividad de dicha acción depende del grado de aprehensión que los docentes tengan respecto a las tensiones propias que subyacen a la diversidad.

La propuesta metodológica formativa ideada por Walsh (2010) enfatiza el trabajo docente desde una mirada profunda, como provocadora interna para transformar las especificidades institucionales en un entorno contexto: la interculturalidad crítica define su perspectiva tomando como punto de partida problemático el poder y la diferencia construida desde él. El tipo de interculturalidad que se propone no es funcional al modelo social hegemónico, sino que busca cuestionar los fundamentos mismos de la

colonialidad buscando una transformación radical tanto de las matrices institucionales como de las relaciones sociales (p. 4). Permite comprender que la escuela secundaria se configura como un eje articulador de integración social y equidad educativa decisivos para restaurar los proyectos vitales en el entorno escolar en terreno.

La promoción de una confidencialidad intercultural presupone habitar pedagógicamente el predominio afectivo en los procesos madurativos propios del aprendizaje significativo adolescente. De acuerdo con los postulados establecidos por neuropedagogía, constituyen condiciones *sine qua non* para sortear las detenciones cognitivas propiciadas por las inhibiciones cerebrales autoprotectoras determinadas por el sistema límbico soporte psico bioquímico y neuronal regulador: "tutorías resilientes" o alternativas metodológicas estructuradas para sortear el desarraigo y el trauma psicosocial provocados por el desplazamiento forzado actual. De hecho, son espacios seguros psicológicos propician la restauración psicobiográfica necesaria para fomentar los proyectos vitales e incidir en los niveles de rendimiento académico.

La labor pedagógica integra el acompañamiento interdisciplinario compensador emocional validador para potenciar las posibilidades adaptativas surfistas ante los vaivenes situacionales externos complejos del estudiantado migrante en entorno escolar, asegurando desde su mirada compasiva benigna cordial su cobijo sustitutivo armado para prevenir situaciones limitantes relacionadas con las situaciones entre escolares provenientes desde distintos contextos eclécticos diferenciadores, decantando hacia pedagógicamente consensuar equitativamente los valores democráticos fundacionales consensuales necesarios para que desde su propia mirada ampliada permita al estudiante migrante percibir el aula como un territorio pacífico, propiciador benévolo protector artístico.

**Figura 9. Fomento de la convivencia escolar intercultural**



**Nota:** Elaboración propia, ( 2026).

La estructuración de una investigación socioeducativa cimentada en el diseño inductivo de la Teoría Fundamental propuesta por Charmaz, Strauss y Corbin (Charmaz, 2014). Este abordaje metodológico persigue la generación de constructos teóricos sobre la educación intercultural y la convivencia escolar a partir de la recolección sistemática de datos empíricos. Dicha recolección se materializa mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a cinco informantes clave, quienes son docentes de educación básica secundaria. Las narrativas recopiladas abordan las dinámicas generadas por la diversidad colombo venezolana y los fenómenos de la migración forzada dentro de la institución. El proceso analítico demanda una inmersión profunda que permite transitar desde la identificación de incidentes significativos hasta la formulación de códigos abiertos iniciales, tales como fomento, promoción, respeto, comprensión y labor docente. Esta codificación rigurosa avanza mediante un análisis sistémico de comparación constante hasta alcanzar la saturación teórica requerida para sustentar el núcleo central de inteligibilidad

**Figura 10. Categorías centrales y argumentación**



**Nota.** Elaboración propia, (2026).

**Categoría descriptiva inicial: acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural**

Continuando con el desarrollo del segundo objetivo específico, propuesto para develar acciones pedagógicas implementadas por los docentes en su rol de facilitadores de escenarios de diálogo en el respeto entre culturas, en fomento de la convivencia escolar, apoyan dándose en los códigos: Dinámica cotidiana, intercambio de culturas, empatía, solidaridad, articulación; obteniéndose categorías emergentes en respuestas a las siguientes interrogantes: Desde su práctica pedagógica:

¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la dinámica de la convivencia escolar cotidiana?,

¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes?,

¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural?,

¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?

¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar?

**Tabla 17.** Códigos de la categoría descriptiva inicial: Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC1

Códigos	Línea	Entrevista
	1	<p>I. Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la <u>dinámica</u> de la convivencia escolar <u>cotidiana</u>?</p> <p><b>IC1.</b> Se manifiesta <u>como una dinámica de reintegración dentro de una "nación híbrida" compartida por estudiantes de la región andina colombo-venezolana</u>, quienes, pese a tener una raíz cultural común, evidencian en la convivencia diaria diferencias marcadas en su vocabulario, su percepción del rol del Estado y su susceptibilidad religiosa. Estas <u>divergencias no actúan como barreras</u>,</p>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	

<p><b>Dinámica cotidiana</b> (4-19)</p>	<p>13 14 15 16 17 18 19</p>	<p><u>sino como detonantes pedagógicos que transforman el aula en un laboratorio de traducción cultural, donde el contraste entre las visiones políticas y sociales recientes se aprovecha para fomentar el pensamiento crítico, la empatía y una ciudadanía fronteriza resiliente, superando así la discriminación y más aún la xenofobia mediante el reconocimiento de una identidad histórica conjunta.</u></p>
<p><b>Intercambio de culturas</b> (23-38)</p>	<p>20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38</p>	<p>I. <u>¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes?</u></p> <p><b>IC1.</b> <u>En los proyectos de aula con metodologías de aprendizaje colaborativo se han trabajado los intercambios culturales, se realizaron stands de diferentes culturas donde los estudiantes compartieron diversidad de tradiciones, gastronomía, trajes típicos, música, arte, literatura y demás. En las temáticas trabajadas se han presentado textos y películas que promueven el fortalecimiento intercultural... actividades de narración de experiencias y la integración de contenidos multiculturales en clase.</u></p> <p>Estas estrategias han permitido que los estudiantes de diversos orígenes <u>compartan sus tradiciones, se reconozcan mutuamente y construyan una convivencia escolar basada en el respeto y la empatía.</u></p>
<p><b>Empatía</b> (42-46)</p>	<p>39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52</p>	<p>I. <u>¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural?</u></p> <p><b>IC1.</b> <u>Se observa a diario, los estudiantes se tratan como pares, de igual a igual, comparten sus saberes, experiencias, triunfos, miedos y los expectativas no solo en lo académico, también en su crecimiento personal, social.</u></p>
<p><b>Solidaridad</b> (52-67)</p>	<p>53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65</p>	<p>I. <u>¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?</u></p> <p><b>IC1.</b><u>Círculos de diálogo intercultural. Crear espacios para que semanalmente, los estudiantes de diferentes orígenes compartan experiencias personales vinculadas a un tema específico (tradiciones familiares, celebraciones, etc.). Para esto es necesario establecer reglas claras de escucha respetuosa y turnos equitativos de participación. Estos círculos generan conexiones emocionales cuando, por ejemplo, un estudiante venezolano comparte la nostalgia por sus tradiciones navideñas y estudiantes colombianos reconocen sentimientos similares respecto a sus propias experiencias de añoranza familiar. La solidaridad surge naturalmente cuando</u></p>

<b>Articulación</b> (72-75)	66	<u>descubren vulnerabilidades compartidas más allá de las diferencias nacionales.</u> <b>I.</b> ¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución <u>articule</u> la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar? <b>IC1.</b> Incorporar en el Comité de Convivencia la figura de Mediadores Interculturales, seleccionamos estudiantes de diversos orígenes culturales que reciben formación específica en resolución de conflictos con perspectiva intercultural.
	67	
	68	
	69	
	70	
	71	
	72	
	73	
74		
75		

**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

La cotidianidad del ejercicio escolar manifiesta una fusión cultural donde las diferencias idiomáticas y las distinciones sociales son catalizadores pedagógicos, el aula se convierte en un espacio de traducción cultural, crítica y construcción de una ciudadanía fronteriza, protegiéndose de la discriminación y/o xenofobia. Esta configuración responde a metodologías de aprendizaje colaborativo basadas en el intercambio de conocimientos saberes ancestrales e intervenciones curriculares tendientes a evidenciar el otro y generar puentes de reconocimiento entre los alumnos provenientes de diferentes territorios. Estas acciones pedagógicas permiten estructurar las relaciones escolares bajo el concepto de: "Tener empatía es ser capaz de identificarse con el otro y compartir sentimientos".

La empatía surge espontáneamente cuando los estudiantes se manifiestan como iguales y comparten expectativas académicas y personales. Para desarrollar la solidaridad institucional se propone la creación de círculos de diálogos interculturales para el intercambio periódico de historias personales fundamentados en parámetros de escucha activa. Estos espacios de participación demográfica materializan vínculos afectivos profundos evidenciando vulnerabilidades compartidas relacionadas con la nostalgia por la familia. La cohesión grupal aparece como una experiencia estructurada a partir del reconocimiento de necesidades humanas comunes más allá de las fronteras nacionales, el estudiante percibe al otro entendiendo su propia realidad.

Para articular la educación intercultural con los procesos convivenciales institucionales debe incluirse mediadores estudiantiles formados específicamente en resolución pacífica de conflictos. Esta delegación posibilita empoderar a los aprendices, garantizando que las intervenciones normativas tengan pertinencia sociológica

respecto a la población heterogénea. La práctica pedagógica evidencia que la inclusión de múltiples orígenes exige modificaciones sistémicas referidas a las relaciones convivenciales diarias como a la gobernanza escolar. La institución se configura como un ámbito libre de violencia donde la diversidad enriquece estructuralmente el proyecto educativo colectivo. La mediación transforma los obstáculos en oportunidades formativas.

**Tabla 18.** Saturación de la información IC 1, segundo objetivo

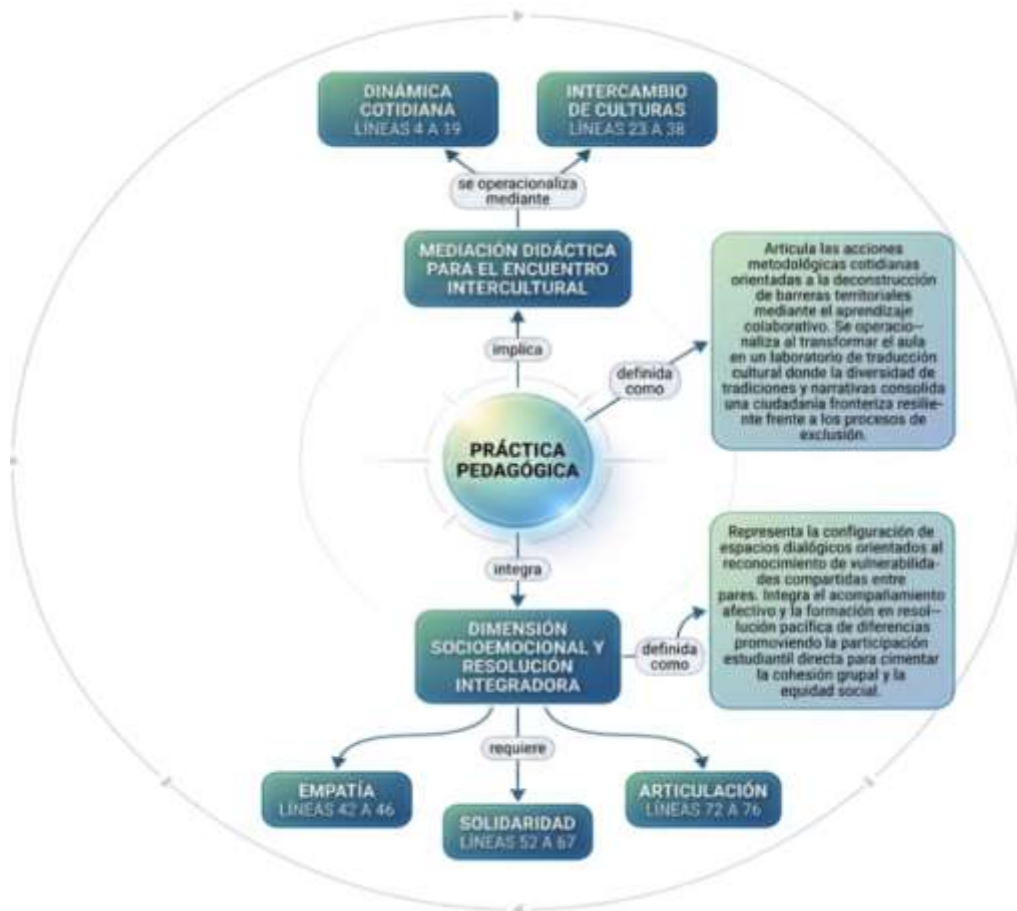
<b>Categoría selectiva</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Códigos iniciales</b>	<b>Definición conceptual de la categoría</b>
Práctica pedagógica	Mediación didáctica para el encuentro intercultural	Dinámica cotidiana líneas 4 a 19 Intercambio de culturas líneas 23 a 38	Articula las acciones metodológicas cotidianas orientadas a la deconstrucción de barreras territoriales mediante el aprendizaje colaborativo. Se operacionaliza al transformar el aula en un laboratorio de traducción cultural donde la diversidad de tradiciones y narrativas consolida una ciudadanía fronteriza resiliente frente a los procesos de exclusión.
Práctica pedagógica	Dimensión socioemocional y resolución integradora	Empatía líneas 42 a 46 Solidaridad líneas 52 a 67 Articulación líneas 72 a 76	Representa la configuración de espacios dialógicos orientados al reconocimiento de vulnerabilidades compartidas entre pares. Integra el acompañamiento afectivo y la formación en resolución pacífica de diferencias promoviendo la participación estudiantil directa para cimentar la cohesión grupal y la equidad social.

**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

La matriz categorial consolida la práctica pedagógica como núcleo selectivo articulado sobre dos dimensiones axiales indispensables para la gestión de la diversidad sociocultural. La primera dimensión aborda la mediación didáctica orientada al encuentro intercultural mediante el aprovechamiento de la dinámica cotidiana para deconstruir fronteras territoriales y fomentar una ciudadanía resiliente. La segunda dimensión integra el componente socioemocional enfocándose en la resolución pacífica a partir de la empatía y la solidaridad como pilares de la articulación estudiantil. Esta estructuración demuestra que el ejercicio docente requiere trascender lo procedimental

para centrarse en el acompañamiento afectivo y el reconocimiento de vulnerabilidades compartidas.

**Figura 11.** Red semántica IC 1, segundo objetivo



**Nota:** Elaboración propia, (2026).

La práctica pedagógica se revela como el sistema de mediaciones didácticas y las dimensiones socioemocionales selectivas para el caso de los contextos de movilidad humana transfronteriza. La práctica, a partir de la operatividad de la dinámica cotidiana y el proceso de intercambio cultural, se presenta como un laboratorio de traducción hacia la formación de ciudadanía resilientes. A esta práctica se le suma la dimensión afectiva a partir de la identificación con las vulnerabilidades propias y ajenas donde la empatía y la solidaridad constituyen los ejes vertebradores del colectivo. La solución integradora implica procesos de mediación que superan el aspecto didáctico-

escolar para trabajar en la formación de sujetos críticos ante el proceso excluyente. La matriz categorial elaborada describe cómo el profesor hace un viraje desde la territorialidad en conflicto hacia el aprendizaje colectivo en el horizonte del buen vivir escolar.

**Tabla 19.** Códigos de la categoría descriptiva inicial *Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC2*

Códigos	Línea	Entrevista Entrevista
<p><b>Dinámica cotidiana</b> (4-12)</p>	1	<p>I. Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la <u>dinámica</u> de la convivencia escolar <u>cotidiana</u>?</p> <p><b>IC2.</b> <u>Se revela en el cotidiano vivir en el intercambio de modismos, expresiones y acentos que en algunos estudiantes generan curiosidad. Este fenómeno ha propiciado la creación de un "lenguaje híbrido fronterizo" donde términos venezolanos como "chamo", "pana" o "chévere" se mezclan con colombianismos, enriqueciendo la comunicación y creando códigos compartidos que fortalecen los vínculos entre estudiantes.</u></p>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
<p><b>Intercambio de culturas</b> (16-42).</p>	13	<p>I. ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el <u>intercambio de culturas</u> entre estudiantes de diversos orígenes?</p> <p><b>IC2.</b> <u>Actividades de identificación del léxico particular de otras regiones de Colombia y la región fronteriza, modismos compartidos y transformaciones del lenguaje. Como estrategia se utilizan entrevistas para hacer exploración lingüística donde los estudiantes documentan el léxico tanto de colombianos como fronterizo a partir de preguntas informales a diferentes miembros de la comunidad tanto colombianos procedentes de varias regiones como migrantes venezolanos. Los hallazgos se comparten en clase a través de socializaciones dinámicas, creando una especie de diccionario vivo, que valoriza expresiones tradicionalmente estigmatizadas tanto colombianas (Ej: dar papaya, póngase mosca, lambón, fino fino) como venezolanas (Ej: chamo, guachimán, Jalabola: eres jalabola con el profesor). Complementariamente, investigamos el patrimonio gastronómico regional, documentando el origen histórico de platos emblemáticos y sus</u></p>
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		



<b>Articulación</b> (75-88)	83	<u>desempeño deportivo sino también indicadores de convivencia intercultural como la comunicación efectiva, la resolución pacífica de conflictos y el liderazgo compartido.</u> En esta los estudiantes demostraran habilidades para tender puentes entre diferentes grupos culturales.
	84	
	85	
	86	
	87	
	88	

**Nota:** Elaboración propia, (2026).

La mediación didáctica para el encuentro intercultural es la dimensión axial que articula las acciones estratégicas metodológicas dirigidas a la deconstrucción de fronteras territoriales. A través del aprendizaje colaborativo se opera la cuarta estrategia mediada que propone transformar el aula en un laboratorio de traducción cultural donde la pluralidad de tradiciones y relatos conversen para dar origen a una ciudadanía frontera resiliente. Este proceso de análisis teórico pone en evidencia cómo la rutina cotidiana y el saber académico dialógico permiten traspasar las lógicas excluyentes sociales en contextos de alta movilidad humana. La saturación de los datos manifiesta que el docente se comportó como mediador facilitador de experiencias pertinentes, validando el sustrato cultural de los estudiantes migrantes. En referencia a Strauss y Corbin (2002), la codificación axial permite relacionar categorías y subcategorías para dar razones acerca de las condiciones que propician el fenómeno investigado.

La mediación didáctica para el encuentro intercultural es la dimensión axial que articula las acciones estratégicas metodológicas dirigidas a la deconstrucción de fronteras territoriales. A través del aprendizaje colaborativo se opera la cuarta estrategia mediada que propone transformar el aula en un laboratorio de traducción cultural donde la pluralidad de tradiciones y relatos conversen para dar origen a una ciudadanía frontera resiliente. Este proceso de análisis teórico pone en evidencia cómo la rutina cotidiana y el saber académico dialógico permiten traspasar las lógicas excluyentes sociales en contextos de alta movilidad humana. La saturación de los datos manifiesta que el docente se comportó como mediador facilitador de experiencias pertinentes, validando el sustrato cultural de los estudiantes migrantes. En referencia a Strauss y Corbin (2002), la codificación axial permite relacionar categorías y subcategorías para dar razones acerca de las condiciones que propician el fenómeno investigado. A partir de los hallazgos se puede inferir que la inclusión de contenidos multiculturales favorece

el desarrollo del pensamiento crítico e identitario histórico conjunto por parte de los educandos.

La dimensión socioemocional y la resolución integradora fomentaron espacios de diálogo para reconocer vulnerabilidades compartidas en el entorno escolar. Esto permitió brindar apoyo emocional y formación en resolución pacífica de conflictos, promoviendo la participación estudiantil, la cohesión grupal y la equidad económica. Los valores como la solidaridad, la empatía y el altruismo fueron clave para fortalecer la convivencia escolar en un contexto nacional híbrido y multicultural, especialmente en regiones limítrofes donde conviven diversas comunidades

La práctica pedagógica como categoría selectora constituye el principio de inteligibilidad que articula las mediaciones didácticas con los componentes axiológicos propios del ejercicio profesional docente en la enseñanza media. Desde esta estructura sistémica resultan evidentes las resignificaciones que realiza el docente frente a los fenómenos de desarraigo y trauma por desplazamiento forzado transfronterizo.

La priorización de la formación humana integral sobre la enseñanza normalizada origina los marcos teóricos situados que abordan los problemas concretos en relación a la gestión académica regional.

La articulación institucional del proceso educativo intercultural con los procesos de convivencia preexistentes, garantiza la validez de los hallazgos e impulsa la autonomía institucional.

En un análisis fundamentado, como lo sugiere Charmaz (2014), el diálogo dialéctico entre teoría y los datos permite que los mismos orienten el proceso categorial explicativo de las dinámicas escolares multi-problemas.

**Tabla 20.** Saturación IC 2, segundo objetivo

<b>Categoría Selectiva</b>	<b>Categorías Axiales</b>	<b>Códigos Iniciales</b>	<b>Definición Conceptual de la Categoría</b>
Práctica Pedagógica	Mediación didáctica y construcción de saberes interculturales situados	Dinámica cotidiana (4 a 12) e Intercambio de culturas (16 a 42)	Integra las estrategias de aula enfocadas en la valorización del capital lingüístico y el patrimonio inmaterial regional. El docente actúa como mediador que transforma el intercambio de modismos y tradiciones culinarias en un proceso dialógico para la configuración de una identidad fronteriza compartida que trasciende la estigmatización.
	Configuración ética y redes de soporte sociocomunitario	Empatía (46 a 55), Solidaridad (61 a 70) y Articulación (75 a 89)	Comprende el despliegue de acciones institucionales orientadas al fortalecimiento del vínculo social y la formación ciudadana. Se basa en el acompañamiento emocional interdisciplinario y la creación de redes de pares para asegurar la acogida y el liderazgo compartido en entornos escolares caracterizados por la movilidad humana.

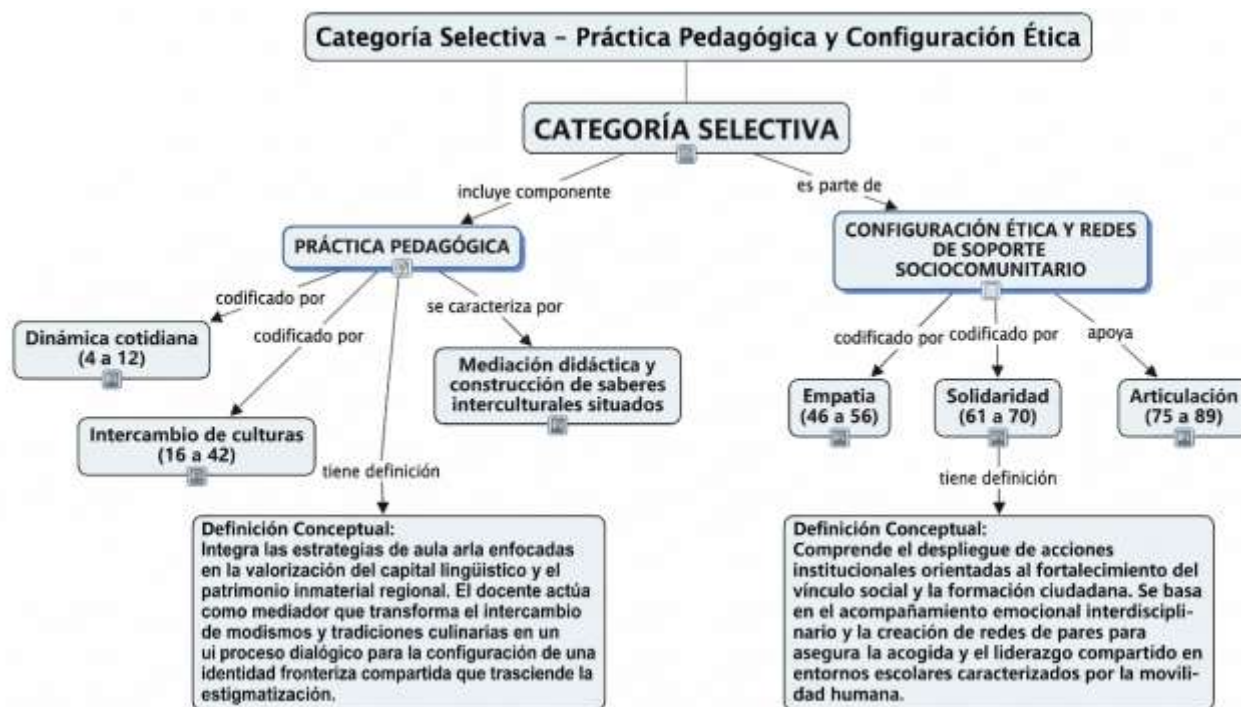
**Nota:** Elaboración propia, (2026).

La práctica pedagógica se posiciona como el eje central de inteligibilidad al articular estrategias de mediación didáctica orientadas a la valorización de saberes interculturales situados. Este constructo analítico integra la dinámica cotidiana y el intercambio cultural como herramientas para el fortalecimiento del capital lingüístico y el patrimonio regional inmaterial. El docente asume un rol mediador que transforma las interacciones lingüísticas y tradiciones culinarias en procesos dialógicos profundos para la consolidación identitaria. Mediante este abordaje se promueve la configuración de una identidad fronteriza compartida capaz de mitigar fenómenos de exclusión y estigmatización social. La estructuración de estos hallazgos permite comprender cómo el aula se convierte en un laboratorio social para la integración de colectivos diversos.

El nivel de abstracción alcanzado facilita la generación de Teoría Fundamentada sobre la realidad escolar en contextos de gran complejidad demográfica.

La configuración ética y la gestión de redes de soporte sociocomunitario representan el despliegue de acciones institucionales destinadas al fortalecimiento del vínculo social. Esta dimensión axial se fundamenta en el acompañamiento emocional interdisciplinario y la formación ciudadana crítica para asegurar la acogida en escenarios de movilidad humana. La identificación de incidentes significativos relacionados con la empatía y la solidaridad permite establecer rutas de liderazgo compartido entre pares académicos. Estas redes de soporte actúan como dispositivos de protección que trascienden la instrucción técnica para enfocarse en la formación humana integral de los estudiantes. La articulación de estos procesos asegura la validez de los hallazgos en entornos educativos caracterizados por el flujo permanente de sujetos y saberes territoriales. El compromiso axiológico de los docentes se manifiesta en la búsqueda de la justicia social y el desarrollo regional equilibrado.

**Figura 12.** Red semántica IC 2, segundo objetivo



**Nota:** Elaboración propia, (2026). Apoyada en el ATLAS Ti

La figura ilustra la ramificación en dos componentes principales: práctica pedagógica y, configuración ética y redes de soporte socio-comunitario. La primera rama incluye elementos como la mediación didáctica y construcción de saberes interculturales situados, la dinámica cotidiana y el Intercambio de culturas. Estos conceptos se relacionan con la integración de estrategias de aula enfocadas en la valorización del capital lingüístico y el patrimonio inmaterial regional, donde el docente actúa como mediador para la configuración de una identidad fronteriza compartida.

La segunda rama, configuración ética y redes de soporte socio-comunitario, abarca la empatía, la solidaridad y la articulación. Se relaciona con el despliegue de acciones institucionales para el fortalecimiento del vínculo social y la formación ciudadana, basándose en el acompañamiento emocional interdisciplinario y la creación de redes de pares en entornos escolares caracterizados por la movilidad humana. Las relaciones entre los conceptos se establecen mediante conectores, incluyendo componentes, *es parte de*, *se caracteriza por*, *codificado por*, *tiene definición* y *apoya*. El mapa proporciona una definición conceptual clara para cada rama, detallando sus objetivos y aplicaciones prácticas.

**Tabla 21.** Registro de códigos de la categoría descriptiva inicial Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC3

Códigos	Línea	Entrevista
<p style="text-align: center;"><b>Dinámica cotidiana</b></p> <p style="text-align: center;">(4-13)</p>	1	<p>I. Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la <u>dinámica</u> de la convivencia escolar <u>cotidiana</u>?</p> <p><b>IC3.</b> <u>Hay un reconocimiento y reconfiguración de identidades nacionales, se observa una interesante evolución en cómo los estudiantes negocian sus identidades nacionales. Muchos desarrollan identidades transfronterizas donde no se definen exclusivamente como colombianos o venezolanos, sino como "habitantes de frontera". Esta flexibilidad identitaria les permite adaptarse mejor al contexto escolar y desarrollar lealtades múltiples que trascienden los nacionalismos rígidos.</u></p> <p>I. ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el <u>intercambio de culturas</u> entre estudiantes de diversos orígenes?</p> <p><b>IC3.</b> <u>Estrategias en equipo de exploración de</u></p>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	

<p><b>Intercambio de culturas</b> (17-23).</p>	<p>18 19 20 21 22 23 24 25 26 27</p>	<p><u>lenguajes expresivos como música, danza y artes visuales. También la creación de obras colectivas que reflejan la diversidad cultural que permite expresar experiencias complejas difíciles de verbalizar y construir nuevas expresiones identitarias.</u></p>
<p><b>Empatía</b> (27-37)</p>	<p>28 29 30 31 32 33 34 35 36 37</p>	<p>I. ¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado <u>empatía</u> entre los estudiantes de diferente origen cultural?</p> <p><b>IC3.</b> <u>Entre los niños se ve un espíritu de colaboración continuo, no se han presenciado actos de xenofobia dentro de la Institución, todos saben que son una sola familia. Considero las diferencias en trayectorias educativas previas, ofreciendo apoyos adicionales y adaptando evaluaciones cuando veo necesario. Les pregunto qué métodos han utilizado para resolver ciertos problemas o actividades y les solicito que demuestren cómo lo harían y luego comparamos ambas aproximaciones.</u></p>
<p><b>Solidaridad</b> (42-57)</p>	<p>38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64</p>	<p>I. ¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la <u>solidaridad</u> hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?</p> <p><b>IC3.</b> <u>Actividades físicas donde el éxito depende necesariamente de la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes, a partir de Juegos Cooperativos Interculturales. La metodología consiste en rotar los roles de liderazgo, asegurándonos que <u>estudiantes migrantes tengan oportunidades de dirigir actividades y compartir juegos tradicionales de sus territorios.</u> En esta se observa que <u>el lenguaje corporal compartido trasciende barreras culturales y lingüísticas.</u> Después de estas actividades, <u>la integración se extiende naturalmente a otros espacios escolares. La solidaridad se construye desde la experiencia corporal compartida, no desde el discurso abstracto sobre tolerancia.</u></u></p> <p>I. ¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución <u>articule</u> la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar?</p> <p><b>IC3.</b> <u>crear espacios de inteligencia cultural, para trabajar sistemáticamente el desarrollo de competencias específicas para navegar entornos culturalmente diversos. Para este se modifica el</u></p>

<b>Articulación</b> (61-71)	65	<u>currículo de habilidades socioemocionales para incluir competencias como la tolerancia a la ambigüedad, la empatía cultural, la comunicación intercultural efectiva y la flexibilidad cognitiva. Se propone utilizar metodologías experienciales como simulaciones, juegos de roles y análisis de incidentes críticos interculturales.</u>
	66	
	67	
	68	
	69	
	70	
	71	

**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

El docente manifiesta que logra observar una reconstrucción de identidades nacionales hacia interfronterizas, señalando que esta flexibilidad identitaria permite a los estudiantes adaptarse mejor al contexto y generar lealtades múltiples. Luego, en Intercambio de culturas (líneas 17-23), expresa sobre las estrategias grupales a partir de la exploración en lenguajes expresivos como música, danza y artes visuales. La creación de obras grupales responde a las necesidades expresivas de los estudiantes ante experiencias sutiles y complejas de verbalizar que se convierten en oportunidades para la generación de nuevas manifestaciones identitarias en contextos de diversidad cultural. En el fragmento sobre Empatía (líneas 27-37) se manifiesta un espíritu de trabajo colaborativo entre los estudiantes; no se observan actos xenófobos, ni de exclusión por provenir de otras regiones colombianas o de otro país, los consideran parte de una misma familia.

Pedagógicamente se manifiesta al validar las estrategias que los estudiantes usan para resolver problemas y compararlas entre sí; se manifiesta al adaptar la evaluación considerando trayectorias previas. Acerca de la Solidaridad (líneas 42-57), se plantean actividades físicas fundamentadas en Juegos Cooperativos Interculturales. La metodología que propone es rotar el liderazgo del grupo, invitando a los estudiantes migrantes a dirigir y presentar juegos tradicionales. Se sostiene que la construcción de la solidaridad surge desde el trabajo corporal compartido, por encima de la barrera del lenguaje y del discurso abstracto.

Por último, el fragmento sobre *articulación* (líneas 61-71) plantea acciones pedagógicas tomando en cuenta una integración sistémica e intercultural al interior del establecimiento educativo. Se propone instaurar espacios de inteligencia cultural para desarrollar competencias específicas en escenarios diversos. Se sugiere rediseñar el

currículo de las habilidades socioemocionales buscando incluir tolerancia a la ambigüedad, empatía cultural y comunicación intercultural efectiva. Se sugiere el uso metodológico de simulaciones, juegos de roles e incidentes críticos interprofesionales para navegar escenarios diversos culturalmente. Las acciones planteadas persiguen fortalecer la convivencia escolar desde procesos sistemáticos e integradores prácticos en su implementación.

**Tabla 22.** Saturación IC 3, segundo objetivo

<b>Categoría selectiva</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Códigos iniciales</b>	<b>Definición conceptual de la categoría</b>
Práctica pedagógica	Mediación de identidades e intercambios simbólicos	de Dinámica cotidiana e Intercambio de culturas	Esta categoría comprende los procesos de reconfiguración identitaria donde los estudiantes trascienden los límites nacionales para constituirse como sujetos de frontera. Se fundamenta en el empleo de lenguajes artísticos y expresiones culturales que facilitan la exteriorización de vivencias y la construcción de sentidos colectivos en el aula
Práctica pedagógica	Cohesión socioeducativa y articulación curricular	Empatía, Solidaridad y Articulación	Refiere al conjunto de acciones pedagógicas y ajustes en el currículo de habilidades socioemocionales que fomentan la colaboración física y la inteligencia cultural. Se orienta a la integración sistémica de metodologías experienciales que favorecen la flexibilidad cognitiva y la resolución de incidentes críticos en la convivencia institucional (Santiuste, 2003)

**Nota:** Elaboración Propia, (2026)

La práctica pedagógica se organiza a través de dos dimensiones axiales que estructuran la enseñanza que se analiza en la tabla. La primera responde a la mediación de las identidades y a los intercambios simbólicos, tema surgido de la dinámica diaria en el aula y del cruce de culturas que ofrece el medio escolar. Se entiende como un proceso de recomposición identitaria profunda, ya que el estudiantado deja de ser un sujeto nacional para convertirse en un sujeto de frontera, asumiendo este carácter mediante el uso estratégico de lenguajes artísticos y otras manifestaciones culturales que permiten exteriorizar experiencias individuales y construir significados colectivos en el espacio del aula.

La segunda categoría axial se refiere a la cohesión socioeducativa y a la articulación curricular. Sus fuentes iniciales fueron los códigos, la empatía, la solidaridad y la articulación. Hace alusión directa al conjunto de acciones pedagógicas y a los ajustes puntuales requeridos en el currículo específico de habilidades socioemocionales para optimizar los procesos de contacto físico (cooperación física entre pares) y para desarrollar la inteligencia cultural. El objetivo es lograr una integración sistémica de metodologías experienciales que permitan abordar el diseño del espacio con vistas a facilitar el desarrollo de la flexibilidad cognitiva de los estudiantes para resolver incidentes críticos en los procesos de convivencia institucional.

**Figura 13.** Red semántica IC 3, segundo objetivo



**Nota:** Elaboración propia, (2026). Apoyada en el ATLAS Ti

En el centro de la red figura como nodo general la categoría central contenida a su vez en la categoría general denominada práctica pedagógica, que constituye la categoría selectiva del modelo teórico. Desde esta categoría central emergen dos relaciones hacia categorías axiales secundarias: mediación de identidades e intercambios simbólicos y cohesión socioeducativa y articulación curricular. Las relaciones se encuentran indicadas mediante flechas que presentan etiquetas refiriendo el carácter de la relación, *se evidencia en*, *se manifiesta en*, y *se logra mediante*, indicando el flujo constitutivo o causal del modelo teórico emergente.

A la izquierda de la red, una burbuja de definición conceptual escenifica un contexto definitorio e irreducible al nodo central del modelo. Se indica que la categoría general representa procesos de reconfiguración identitaria complejos en los estudiantes. Se sostiene que los estudiantes migrantes logran rebasar los límites nacionales tradicionales para convertirse en sujetos de frontera. La reconfiguración aparece sustentada en la mediación pedagógica a través de lenguajes artísticos y manifestaciones culturales diversas; las manifestaciones permiten exteriorizar las vivencias personales de los estudiantes y construir sentidos colectivos propios en el espacio del aula, promoviendo un proceso de fusión de identidades en un proyecto educativo común.

En el lado derecho de la red semántica se profundiza sobre la segunda categoría axial específica cohesión socioeducativa y articulación curricular, relacionada con la central a partir de la relación *se logra mediante*. La definición conceptual, presentada en una burbuja propia de definición, refiere a un conjunto de intervenciones pedagógicas y ajustes curriculares específicos asociados al currículo de habilidades socioemocionales. Se recupera de Santiuste (2003) que se orienta hacia la integración sistémica temporalmente en metodologías experienciales que favorezcan la flexibilidad cognitiva y resolución de incidentes críticos vinculados a la convivencia institucional. De esta categoría axial emergen a partir de la relación *fomenta* dos nodos iniciales fundamentales de códigos: empatía, solidaridad y articulación, que constituyen dimensiones prácticas visibles vinculadas a las intervenciones pedagógicas descritas anteriormente.

**Tabla 23.** Códigos de la categoría descriptiva inicial Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC4

Códigos	Línea	Entrevista
<b>Dinámica cotidiana</b> (4-10)	1	<p>I. Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la <u>dinámica</u> de la convivencia escolar <u>cotidiana</u>?</p> <p><b>IC4.</b> <u>Durante los descansos se ve el intercambio de alimentos típicos (arepas venezolanas, pasteles colombianos, entre otros) y se vuelve tema de un ritual de reconocimiento mutuo. La comida actúa como vehículo cultural que facilita conversaciones sobre tradiciones familiares y genera apreciación por la diversidad gastronómica fronteriza</u></p>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
<b>Intercambio de culturas</b> (15-20).	11	<p>I. ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el <u>intercambio de culturas</u> entre estudiantes de diversos orígenes?</p> <p><b>IC4.</b> <u>Dentro de las estrategias utilizadas tenemos: trabajo cooperativo para creación de historias audiovisuales cortas sobre aspectos de identidad cultural, la utilización de herramientas digitales accesibles (celulares, aplicaciones gratuitas), el análisis crítico de representaciones sobre migración y frontera.</u></p>
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
<b>Empatía</b> (24-32)	21	<p>I. ¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado <u>empatía</u> entre los estudiantes de diferente origen cultural?</p> <p><b>IC4.</b> <u>Se evidencia al crear espacios seguros donde los estudiantes migrantes pueden compartir voluntariamente sus experiencias sin ser juzgados. Cuando un estudiante migrante relata las dificultades del proceso migratorio, como docente valido esas emociones y realizo sensibilización para que todos podamos comprender el porqué de sus actitudes o comportamientos y sea aceptado por sus pares, previniendo la discriminación.</u></p>
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
<b>Solidaridad</b> (37-54)	31	<p>I. ¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la <u>solidaridad</u> hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?</p> <p><b>IC4.</b> <u>Implementar “Tableros de Memoria Migrante” donde los estudiantes documentan historias de migración de sus familias utilizando herramientas digitales accesibles. Para esto se deben crear equipos mixtos (estudiantes locales y migrantes) que trabajen como “periodistas digitales”, entrevistando a miembros de la comunidad sobre</u></p>
	32	
	33	
	34	
	35	
	36	
	37	
	38	
	39	
	40	
41		
42		
43		

<b>Articulación</b> (59-72)	44	<u>sus experiencias de movilidad. Estos testimonios</u>
	45	<u>se comparten en una plataforma digital que se</u>
	46	<u>deben crear. Este proyecto desmitifica la migración</u>
	47	<u>al contextualizarla en patrones históricos más</u>
	48	<u>amplios. Cuando descubren que muchas familias</u>
	50	<u>“locales” también tienen historias migratorias, se</u>
	51	<u>genera una comprensión más compleja y empática</u>
	52	<u>del fenómeno. La solidaridad emerge del</u>
	53	<u>reconocimiento de la migración como experiencia</u>
	54	<u>humana universal, no excepcional.</u>
	55	I. ¿Qué acciones pedagógicas considera
	56	pertinentes para que la institución <u>articule</u> la
	57	educación intercultural con procesos existentes de
	58	convivencia escolar?
	59	<b>IC4.</b> Implementamos la <u>iniciativa sobre saberes</u>
	60	<u>ambientales interculturales, para articular la</u>
	61	<u>educación ambiental con la convivencia</u>
62	<u>intercultural. Para esto se crea un consejo de</u>	
63	<u>saberes donde estudiantes y familias de diferentes</u>	
64	<u>orígenes culturales comparten conocimientos</u>	
65	<u>tradicionales sobre sostenibilidad ambiental y los</u>	
66	<u>ponemos en diálogo con conocimientos científicos</u>	
67	<u>escolares. A partir de ésta se articula con el</u>	
68	<u>sistema de convivencia escolar a través del</u>	
69	<u>concepto de un territorio escolar compartido. Se</u>	
70	utilizan <u>prácticas de cuidado ambiental colaborativo</u>	
71	<u>como estrategia para construir sentido de</u>	
72	<u>pertenencia compartida al espacio escolar.</u>	

**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

El fragmento de entrevista analizado aborda diversos códigos que evidencian la práctica pedagógica intercultural. En primer lugar, bajo el código de dinámica cotidiana (líneas 4-10), se destaca cómo el intercambio voluntario de alimentos típicos, como arepas y pasteles durante los descansos escolares, se convierte en un ritual de reconocimiento mutuo y apreciación de la diversidad gastronómica fronteriza. Posteriormente, en el Intercambio de culturas (líneas 15-20), el entrevistado propone estrategias cooperativas centradas en la creación de historias audiovisuales y el análisis crítico de las representaciones sobre la migración. De hecho, el código de empatía (líneas 24-32) resalta la importancia de generar espacios seguros donde los

estudiantes migrantes compartan sus vivencias sin juicios, validando sus emociones para prevenir la discriminación.

Con respecto al código de solidaridad, detallado entre las líneas 37 y 54, se propone la implementación de tableros de memoria migrante como actividad central. Esta estrategia didáctica implica la conformación de equipos mixtos entre estudiantes locales y migrantes, quienes actúan como periodistas digitales para documentar historias de movilidad de la comunidad. El objetivo fundamental de esta acción es desmitificar el fenómeno migratorio al contextualizarlo en patrones históricos más amplios, permitiendo que los estudiantes locales descubran que sus propias familias también poseen antecedentes de migración. De esta manera, el docente busca que la solidaridad emerja del reconocimiento de la migración no como un evento excepcional, sino como una experiencia humana universal que conecta a los diversos actores escolares.

La sección relativa al código de articulación (líneas 59-72) expone acciones pedagógicas pertinentes para integrar la educación intercultural con los procesos de convivencia institucional existentes.

El entrevistado sugiere una iniciativa de saberes ambientales interculturales, la cual busca vincular la educación ambiental con la convivencia a través de un consejo de saberes compartido por estudiantes y familias de diversos orígenes. En este espacio, los conocimientos tradicionales sobre sostenibilidad dialogan con los científicos, promoviendo el cuidado ambiental colaborativo como una estrategia clave. Este enfoque permite que la solidaridad y la integración se construyan desde la experiencia de compartir un territorio escolar común, fortaleciendo el sentido de pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa.

**Tabla 24.** Saturación IC 4, segundo objetivo

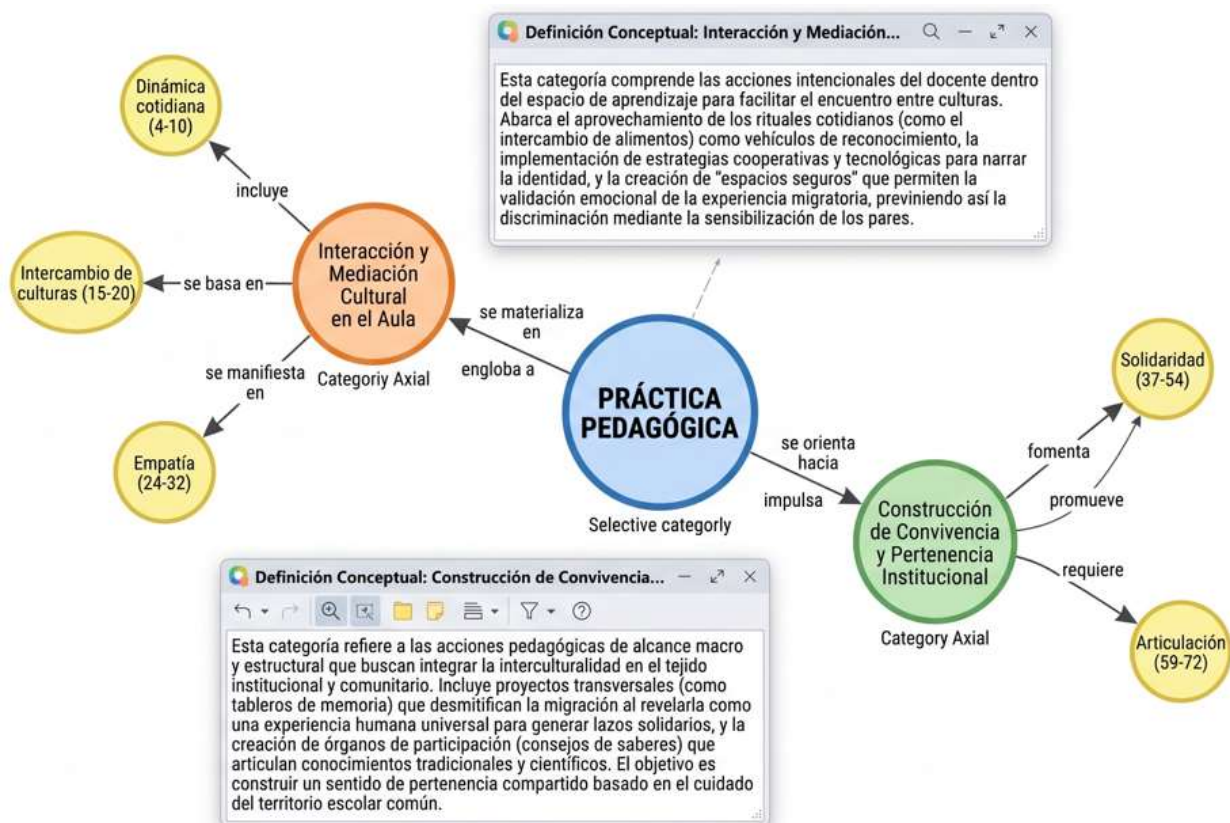
<b>Categoría Selectiva</b>	<b>Categorías Axiales</b>	<b>Códigos Iniciales (Líneas)</b>	<b>Definición Conceptual de la Categoría</b>
Práctica Pedagógica	Interacción y Mediación Cultural en el Aula	Dinámica cotidiana (4-10)	Esta categoría comprende las acciones intencionales del docente dentro del espacio de aprendizaje para facilitar el encuentro entre culturas. Abarca el aprovechamiento de los rituales cotidianos (como el intercambio de alimentos) como vehículos de reconocimiento, la implementación de estrategias cooperativas y tecnológicas para narrar la identidad, y la creación de "espacios seguros" que permiten la validación emocional de la experiencia migratoria, previniendo así la discriminación mediante la sensibilización de los pares.
		Intercambio de culturas (15-20)	
Empatía (24-32)			
	Construcción de Convivencia y Pertenencia Institucional	Solidaridad (37-54)	Esta categoría refiere a las acciones pedagógicas de alcance macro y estructural que buscan integrar la interculturalidad en el tejido institucional y comunitario. Incluye proyectos transversales (como tableros de memoria) que desmitifican la migración al revelarla como una experiencia humana universal para generar lazos solidarios, y la creación de órganos de participación (consejos de saberes) que articulan conocimientos tradicionales y científicos. El objetivo es construir un sentido de pertenencia compartido basado en el cuidado del territorio escolar común.
Articulación (59-72)			

**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

La práctica pedagógica a través de dos categorías axiales fundamentales que agrupan diversos códigos iniciales. La primera, denominada interacción y mediación cultural en el aula, engloba aspectos como la dinámica cotidiana, el intercambio de culturas y la empatía, conceptualizándose como las acciones intencionales del docente

para facilitar el encuentro intercultural y validar la experiencia migratoria. Por otro lado, la segunda categoría aborda la construcción de convivencia y pertenencia institucional, abarcando la solidaridad y la articulación para referirse a acciones pedagógicas estructurales que integran la interculturalidad en el tejido escolar y comunitario; el fin último es generar un sentido de pertenencia compartido basado en el cuidado del territorio escolar común.

**Figura 14.** Red semántica IC 4, segundo objetivo



**Nota:** Elaboración propia (2026). Apoyada en el ATLAS Ti

Las figura proporcionada, aunque comparte el mismo núcleo temático de Práctica Pedagógica Intercultural, representan una evolución significativa de un modelo conceptual abstracto a una herramienta operativa funcional. La primera imagen (diagrama conceptual) ofrece una visión directa y teórica del modelo, delineando claramente las categorías axiales y selectiva con definiciones detalladas. En contraste, la segunda imagen presenta una interfaz de usuario rica en detalles, que implementa

este mapa conceptual de manera operativa, convirtiéndolo en un sistema de gestión de información. Mientras que la primera es una representación de la teoría fundamentada, la segunda es una interfaz de software para la gestión de la práctica.

La segunda parte se distingue por el nivel de detalle operativo y la riqueza de sus definiciones conceptuales, que se presentan en ventanas de información detalladas. A diferencia de la primera, que utiliza códigos iniciales simples vinculados por flechas genéricas, la segunda imagen presenta nodos amarillos que incluyen referencias de línea (por ejemplo, Dinámica cotidiana (4-10), indicando un análisis cualitativo avanzado. Las definiciones conceptuales en esta interfaz son mucho más extensas y texturizadas, describiendo estrategias pedagógicas específicas, como trabajos cooperativos para creación de historias audiovisuales, herramientas digitales accesibles y consejos de saberes. Esto sugiere que la segunda imagen representa una fase mucho más avanzada de la práctica docente.

La evolución de una red semántica sugiere una transición de un modelo conceptual abstracto a una herramienta de análisis y planificación pedagógica. La inclusión de referencias de línea es un indicador clave para el análisis de datos. Esto convierte al modelo conceptual inicial en una herramienta de gestión y análisis de la práctica real. La figura entonces representa el paso de la teoría a la praxis pedagógica.

**Tabla 25.** *Códigos de la categoría descriptiva inicial Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural para el IC5*

Códigos	Línea	Entrevista
<b>Dinámica cotidiana</b> (4-15)	1	<b>I.</b> Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la <u>dinámica</u> de la convivencia escolar <u>cotidiana</u> ? <b>IC5.</b> <u>Estudiantes venezolanos que inicialmente eran percibidos desde la vulnerabilidad, ahora son reconocidos por sus saberes específicos (hay muchos buenos en matemáticas, arte, literatura).</u> <u>Esta inversión de roles donde todos pueden ser aprendices y maestros ha democratizado las relaciones pedagógicas. La frontera, lejos de ser una línea divisoria, se revela como un espacio de encuentro donde emergen nuevas formas de convivencia basadas en el reconocimiento mutuo y la valoración de la diversidad como recurso</u>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	

<p><b>Intercambio de culturas</b> (19-23).</p>	<p>15 16 17 18 19 20 21 22 23</p>	<p><u>pedagógico y social.</u> I. ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el <u>intercambio de culturas</u> entre estudiantes de diversos orígenes? <b>IC5.</b> <u>Trabajo en equipo, por proyectos, dinámicas de grupo para mejorar la convivencia, orientación en valores en horas de titulación, presentaciones en izadas se bandera, intervenciones en la emisora del colegio,</u> entre otras.</p>
<p><b>Empatía</b> (27-33)</p>	<p>24 25 26 27 28 29 30 31 32 33</p>	<p>I. ¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado <u>empatía</u> entre los estudiantes de diferente origen cultural? <b>IC5.</b> <u>Al incorporar referencias culturales diversas en los materiales, incluyendo ejemplos, imágenes y casos que representen tanto la realidad colombiana como la venezolana. Por ejemplo, en la clase se hace referencia en lo posible mencionando autores de ambos países para fundamentar un tema, validando el patrimonio cultural de todos los estudiantes.</u></p>
<p><b>Solidaridad</b> (40-57)</p>	<p>34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53</p>	<p>I. ¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la <u>solidaridad</u> hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales? <b>IC5.</b> <u>Expediciones interculturales, donde estudiantes investiguen saberes tradicionales sobre la biodiversidad local desde diferentes perspectivas culturales.</u> En esta se integran conocimientos científicos formales con saberes ancestrales y familiares sobre plantas medicinales, agricultura tradicional y sostenibilidad. Para ello se forman equipos interculturales que entrevistan a adultos mayores de diferentes orígenes sobre sus conocimientos del entorno natural. A través de este proyecto visibiliza cómo <u>diferentes tradiciones culturales desarrollan conocimientos valiosos sobre el mismo territorio. En este proyecto la solidaridad surge al reconocer mutuamente la validez de diversos sistemas de conocimiento, desafiando jerarquías cognitivas que suelen marginalizar saberes no académicos.</u></p>
<p><b>Articulación</b> (60-72)</p>	<p>54 55 56 57 58 59 60 61 62 63</p>	<p>I. ¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución <u>articule</u> la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar? <b>IC5.</b> <u>Implementar metodologías como el aprendizaje-servicio para desarrollar iniciativas que respondan a necesidades reales de la</u></p>

	64	<u>comunidad de origen culturalmente diverso; así mismo la pedagogía crítica para promover el análisis de estereotipos y prejuicios relacionados con la migración. Estas metodologías activas y participativas permiten que los estudiantes construyan conocimiento desde sus propias realidades, valorando la diversidad como fuente de aprendizaje. También mantener los protocolos de acogida, para procesos de bienvenida y adaptación para nuevos estudiantes migrantes.</u>
	65	
	66	
	67	
	68	
	69	
	70	
	71	
	72	

**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

La tabla contiene el detalle de los códigos temáticos, referencias de líneas de transcripción y los fragmentos de la entrevista correspondientes. En ésta se explora cómo la convivencia diaria revela la interculturalidad mediante el reconocimiento mutuo de los saberes diversos de los estudiantes. Se enumeran estrategias prácticas para fortalecer el intercambio cultural, junto con ejemplos de empatía fomentada al validar herencias distintas. Igualmente se propone actividades solidarias, como expediciones interculturales, y metodologías pedagógicas para articular estos procesos institucionalmente.

**Tabla 26.** Saturación IC 5, segundo objetivo

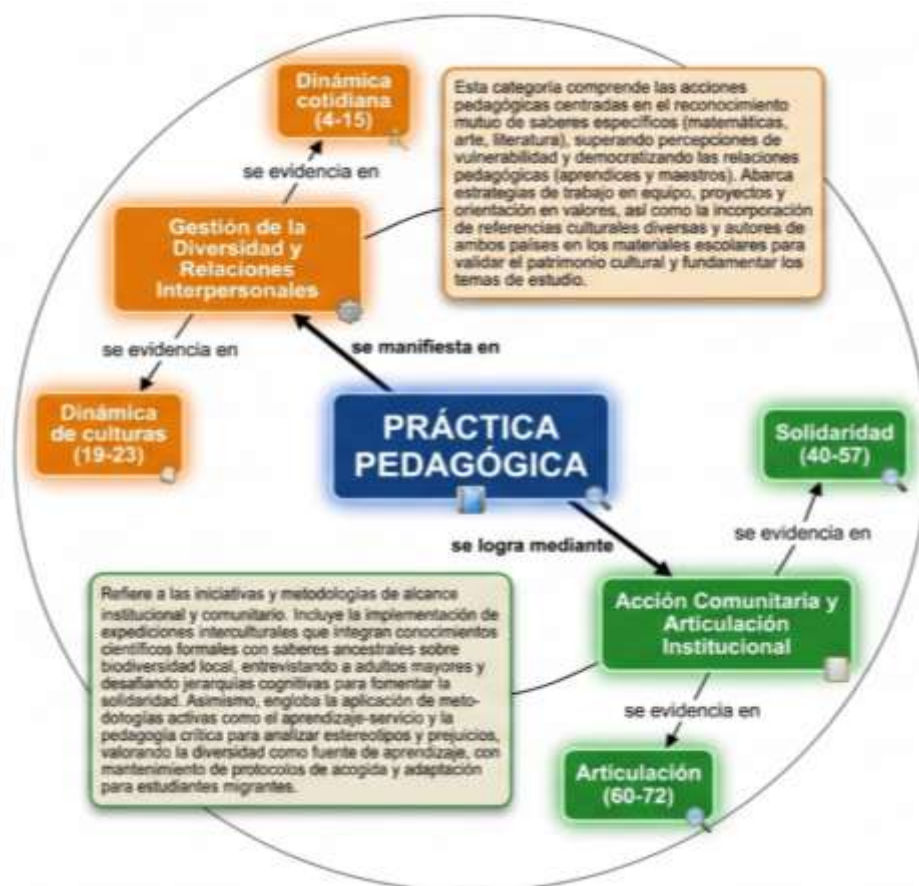
<b>Categoría selectiva</b>	<b>Categorías axiales</b>	<b>Códigos iniciales</b>	<b>Definición conceptual de la categoría</b>
Práctica Pedagógica	Gestión de la Diversidad y Relaciones Interpersonales	Dinámica cotidiana (4-15), Intercambio de culturas (19-23), Empatía (27-33)	Esta categoría comprende las acciones pedagógicas centradas en el reconocimiento mutuo de saberes específicos (matemáticas, arte, literatura), superando percepciones de vulnerabilidad y democratizando las relaciones pedagógicas (aprendices y maestros). Abarca estrategias de trabajo en equipo, proyectos y orientación en valores, así como la incorporación de referencias culturales diversas y autores de ambos países en los materiales escolares para validar el patrimonio cultural y fundamentar los temas de estudio.

Acción Comunitaria y Articulación Institucional	Solidaridad (40-57), Articulación (60-72)	Refiere a las iniciativas y metodologías de alcance institucional y comunitario. Incluye la implementación de expediciones interculturales que integran conocimientos científicos formales con saberes ancestrales sobre biodiversidad local, entrevistando a adultos mayores y desafiando jerarquías cognitivas para fomentar la solidaridad. Asimismo, engloba la aplicación de metodologías activas como el aprendizaje-servicio y la pedagogía crítica para analizar estereotipos y prejuicios, valorando la diversidad como fuente de aprendizaje, junto con el mantenimiento de protocolos de acogida y adaptación para estudiantes migrantes.
---	---	--

**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

En cuanto a las relaciones interpersonales en el entorno escolar, esta dimensión comprende acciones pedagógicas para el reconocimiento mutuo de saberes en áreas como matemáticas, arte y literatura. Su objetivo es democratizar las relaciones superando percepciones de vulnerabilidad mediante estrategias de trabajo en equipo y proyectos. Además, integra referencias culturales y autores de ambos países para validar el patrimonio cultural y fundamentar los temas de estudio. Así mismo, se aborda la acción comunitaria y la articulación institucional como parte de la práctica pedagógica. Esta sección refiere a iniciativas y metodologías de alcance comunitario e institucional. Incluye la implementación de expediciones interculturales que unen conocimientos científicos con saberes ancestrales sobre biodiversidad local, involucrando a adultos mayores. Fomenta la solidaridad desafiando jerarquías cognitivas mediante metodologías activas como el aprendizaje-servicio y la pedagogía crítica. Estas estrategias permiten analizar estereotipos y prejuicios, valorando la diversidad y usando protocolos para estudiantes migrantes.

**Figura 15.** Red semántica IC 5, segundo objetivo



Nota: Elaboración propia (2026). Apoyada en el ATLAS Ti

A partir del nodo central de la figura anterior, se despliegan relaciones hacia categorías axiales y códigos iniciales utilizando flechas con etiquetas predictivas que explican el tipo de vínculo, *tales como se manifiesta en, se logra mediante, se evidencia en o fomenta*. La imagen combina nodos con cuadros de texto detallados que ofrecen definiciones conceptuales profundas y, así mismo, citas específicas de fragmentos de entrevistas. Esta estructura permite visualizar cómo la labor docente se operacionaliza en entornos educativos interculturales y migratorios.

La mediación de identidades e intercambios simbólicos, y la cohesión socioeducativa y articulación curricular: las definiciones conceptuales detalladas en los recuadros de texto proporcionan el sustento teórico de estas categorías. La mediación de identidades se centra en los procesos de reconfiguración identitaria donde los estudiantes trascienden límites nacionales para constituirse como sujetos de frontera,

fundamentándose en lenguajes artísticos y expresiones culturales para construir sentidos colectivos. Por su parte, la cohesión socioeducativa y articulación curricular se orienta a la integración sistémica de metodologías experienciales que favorecen la flexibilidad cognitiva y la inteligencia cultural, citando incluso fuentes como Santiuste (2003) para respaldar los argumentos sobre la resolución de incidentes críticos en la convivencia institucional.

### **Categoría descriptiva inicial: acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural**

Las instituciones educativas de todos los niveles deberán instaurar espacios para el diálogo en los que la diversidad de identidades participe como recurso pedagógico para solucionar conflictos. Se contribuirá a la formación de una ciudadanía intercultural democrática a partir del respeto, el diálogo y el intercambio horizontal de experiencias significativas para toda la comunidad participante en el aula. La definición orientadora propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006) sobre este proceso normativo refiere:

La educación intercultural pretende pasar de la coexistencia pasiva a una convivencia evolutiva y sustentable en las sociedades multiculturales, promoviendo el establecimiento de la comprensión, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales. Para ello, se requiere que los sistemas educativos respondan a las demandas particulares de los educandos provenientes de diversos contextos socioculturales y que se generen actitudes de apertura y aceptación al interior de toda la comunidad educativa, con el fin de contribuir a la equidad social y al desarrollo humano pleno en contextos escolares diversos y complejos.  
(s/p)

La evaluación sistemática e intencionada de estas intervenciones pedagógicas permite actualizar protocolos comunicativos e interacciones propias del contexto escolar actual con relación a características individuales y grupales. Los docentes deben promover proyectos colaborativos en los que intervengan familias de diferentes orígenes para fortalecer el tejido social. La vinculación entre escuela y familia presenta una reducción en brechas excluyentes y conductas discriminatorias a partir del fomento

intencionado de procesos empáticos. La investigación educativa demuestra que una diversidad bien administrada técnico-profesionalmente favorece, entre otros aspectos importantes, el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes; las prácticas inclusivas son un aspecto clave para lograr un ambiente escolar pacífico, justo y orientado a la excelencia académica integral actual para beneficio social.

### **Código: Dinámica cotidiana**

Pregunta 1. Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la dinámica de la convivencia escolar cotidiana?

**Categorías emergentes:** Reintegración dentro de una "nación híbrida" compartida por estudiantes, divergencias no actúan como barreras, sino como detonantes pedagógicos que transforman el aula en un laboratorio de traducción cultural, pensamiento crítico, empatía y una ciudadanía fronteriza resiliente, intercambio de modismos, expresiones y acentos, creación de un "lenguaje híbrido fronterizo", enriqueciendo la comunicación y creando códigos compartidos que fortalecen los vínculos entre estudiantes, reconocimiento y reconfiguración de identidades nacionales, interesante evolución en cómo los estudiantes negocian sus identidades nacionales, identidades transfronterizas, flexibilidad identitaria, adaptarse mejor al contexto escolar y desarrollar lealtades múltiples que trascienden los nacionalismos rígidos, intercambio de alimentos típicos como un ritual de reconocimiento mutuo, vehículo cultural que facilita conversaciones sobre tradiciones familiares y genera apreciación por la diversidad gastronómica fronteriza, desde la vulnerabilidad, ahora son reconocidos por sus saberes específicos, inversión de roles donde todos pueden ser aprendices y maestros ha democratizado las relaciones pedagógicas, nuevas formas de convivencia basadas en el reconocimiento mutuo y la valoración de la diversidad como recurso pedagógico y social.

**IC1:** Como una dinámica de reintegración dentro de una "nación híbrida" compartida por estudiantes de la región andina colombo-venezolana... divergencias no actúan como barreras, sino como detonantes pedagógicos que transforman el aula en

un laboratorio de traducción cultural...se aprovecha para fomentar el pensamiento crítico, la empatía y una ciudadanía fronteriza resiliente, superando así la discriminación y más aún la discriminación y/o xenofobia mediante el reconocimiento de una identidad histórica conjunta. (4-19)

**IC2:** Se revela en el cotidiano vivir en el intercambio de modismos, expresiones y acentos que en algunos estudiantes generan curiosidad. Este fenómeno ha propiciado la creación de un "lenguaje híbrido fronterizo"... enriqueciendo la comunicación y creando códigos compartidos que fortalecen los vínculos entre estudiantes. (4-12)

**IC3.** Hay un reconocimiento y reconfiguración de identidades nacionales, se observa una interesante evolución en cómo los estudiantes negocian sus identidades nacionales. Muchos desarrollan identidades transfronterizas donde no se definen exclusivamente como colombianos o venezolanos, sino como "habitantes de frontera". Esta flexibilidad identitaria les permite adaptarse mejor al contexto escolar y desarrollar lealtades múltiples que trascienden los nacionalismos rígidos. (4-13)

**IC4.** Durante los descansos se ve el intercambio de alimentos típicos (arepas venezolanas, pasteles colombianos, entre otros) y se vuelve tema de un ritual de reconocimiento mutuo. La comida actúa como vehículo cultural que facilita conversaciones sobre tradiciones familiares y genera apreciación por la diversidad gastronómica fronteriza. (4-10)

**IC5.** Estudiantes venezolanos que inicialmente eran percibidos desde la vulnerabilidad, ahora son reconocidos por sus saberes específicos (hay muchos buenos en matemáticas, arte, literatura). Esta inversión de roles donde todos pueden ser aprendices y maestros ha democratizado las relaciones pedagógicas. La frontera, lejos de ser una línea divisoria, se revela como un espacio de encuentro donde emergen nuevas formas de convivencia basadas en el reconocimiento mutuo y la valoración de la diversidad como recurso pedagógico y social. (4-15)

Los resultados de las entrevistas a partir de los Informantes Clave concernientes con la revelación de la interculturalidad en los estudiantes en la dinámica de la convivencia escolar cotidiana, destacan categorías emergentes, las cuales se agruparon por similitud de hechos y en ventaja de la contrastación con los fundamentos epistemológicos y axiológicos de la siguiente forma:

La dinámica cotidiana que se evidencia desde las categorías emergentes: reintegración dentro de una "nación híbrida" compartida por estudiantes, donde las divergencias no actúan como barreras, sino como detonantes pedagógicos que transforman el aula en un laboratorio de traducción cultural, a través del intercambio de modismos, expresiones y acentos, creación de un "lenguaje híbrido fronterizo". A la luz de los testimonios recogidos, el acontecimiento de una "nación híbrida" de IC1 (4-19), en el contexto escolar fortalece la reconfiguración de los valores convivenciales que, desde una perspectiva axiológica, se adapta de Walsh (2009), acerca de que, la divergencia actúa como un valor ético supremo, la diferencia ya no es un déficit que debe ser corregido, sino un activo pedagógico que fomenta la empatía ontológica y el respeto profundo, sobre todo, cuando el aula se erige como un espacio de hospitalidad lingüística, término que resuena con la ética de la alteridad. Como señalan los informantes, el intercambio de modismos IC2 (4-12) y, contexto que busca la validación de la identidad como un don.

Desde el plano epistemológico, este "laboratorio de traducción cultural" IC1 (4-19) desafía la hegemonía del conocimiento monocultural. Siguiendo a Santos (2010), lo que ocurre en estas aulas es una verdadera "ecología de saberes" donde se permite que los conocimientos "ausentes" (los del migrante, a menudo ignorados) se vuelvan "presentes". Los estudiantes no solo aprenden contenidos curriculares; construyen un "lenguaje híbrido fronterizo" IC2 (4-12), que funciona como una herramienta de conocimiento situada. Esta construcción colectiva demuestra que el saber no es una entidad estática transmitida de docente a alumno, sino un proceso dialógico y relacional. Así, la convivencia escolar se transforma en una praxis donde el conocimiento se convierte en un "laboratorio de traducción cultural" IC1 (4-19), constantemente, permitiendo que las verdades locales de cada estudiante converjan en una inteligencia colectiva que es, por definición, diversa e inacabada.

Además, emergieron categoría que describen una dinámica cotidiana a través del pensamiento crítico, empatía y una ciudadanía fronteriza resiliente, enriqueciendo la comunicación y creando códigos compartidos que fortalecen los vínculos entre estudiantes, desde la vulnerabilidad, ahora son reconocidos por sus saberes específicos, inversión de roles donde todos pueden ser aprendices y maestros ha

democratizado las relaciones pedagógicas, nuevas formas de convivencia basadas en el reconocimiento mutuo y la valoración de la diversidad como recurso pedagógico y social. Representan un giro pedagógico y ético pasando de una educación vertical a una comunidad de aprendizaje horizontal, si se toma de Freire (1970|) que nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. "La inversión de roles" IC5 (4-15). muestran la puesta en práctica de la superación de la "educación bancaria". En el modelo tradicional de la educación en secundaria, el docente es el único depositario del saber, mientras que el alumno es el "recipiente" que debe ser llenado.

A favor, los hallazgos de esta investigación sugieren la emergencia de una "pedagogía del diálogo", donde la autoridad no se impone por jerarquía, sino que se construye a través del reconocimiento de los "saberes específicos" IC5 (4-15) de cada estudiante. Esta "inversión de roles" IC5 (4-15) no es una pérdida de control del docente, sino una democratización de las relaciones pedagógicas: el profesor se convierte en un coordinador de saberes, validando que el pensamiento crítico IC1 (4-19), que nace de la realidad vivida y no solo del texto escolar, de tal manera que se van creando "códigos compartidos" IC2 (4-12). También la dinámica cotidiana se reportó con base en las categorías emergentes: reconocimiento y reconfiguración de identidades nacionales, importante evolución en cómo los estudiantes negocian sus identidades nacionales, identidades transfronterizas, flexibilidad identitaria, lo cual ha favorecido el adaptarse mejor al contexto escolar y desarrollar lealtades múltiples que trascienden los nacionalismos rígidos.

Estas evidencias demuestran que los estudiantes de básica secundaria han transitado hacia una "flexibilidad identitaria" IC3 (4-13) que desafía los nacionalismos rígidos tradicionales. Esta dinámica cotidiana, denominada por los informantes como una "reconfiguración de identidades nacionales" IC3 (4-13), halla su sustento en la teoría de Hall (2003), quien plantea que la identidad es un "devenir" más que un "ser"; es decir, un proceso de identificación en constante flujo, en otras palabras, sostiene que la identidad no es una esencia biológica o geográfica, sino un "posicionamiento" que no es un hecho completo, sino una producción que nunca se culmina, que siempre está en proceso y se constituye dentro de la representación a una nueva versión.

Al ilustrar la expresión "lealtades múltiples" IC3 (4-13), se comprende que los estudiantes no abandonan su origen, sino que lo expanden; tomando lo expresado por Anderson (1993) al definir la conciencia de la frontera. Axiológicamente, representa un avance hacia "identidades transfronterizas" IC3 (4-13), donde el valor de la convivencia no reside en la homogeneidad, sino en la capacidad de negociar significados entre culturas, transformando el aula en un espacio postnacional donde la identidad se define por el vínculo y no por la frontera geográfica, sino por una ampliación del horizonte identitario. El estudiante migrante no "traiciona" su origen para encajar, sino que habita una identidad expandida.

Consecuentemente, las categorías emergentes presentan una dinámica cotidiana con base en el intercambio de alimentos típicos como un ritual de reconocimiento mutuo, vehículo cultural que facilita conversaciones sobre tradiciones familiares y genera apreciación por la diversidad gastronómica fronteriza que, traslada la interculturalidad del plano discursivo al plano sensorial y ritual. Como sostiene Levinas (1974), este acto de hospitalidad física es una respuesta ética al otro que nace de la sensibilidad. En consecuencia, la convivencia escolar no se construye desde la imposición de normas, sino desde la comunidad sensorial, donde el sabor del alimento del compañero desarma las resistencias y facilita una comunicación profunda basada en la valoración de la herencia familiar y el reconocimiento de la humanidad compartida, en favor de la convivencia escolar dentro de la interculturalidad.

Permitiéndose estructurar esta primera categoría central como "Interculturalidad en la dinámica cotidiana de la convivencia escolar", desde el rigor de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), luego de la saturación teórica, donde los datos empíricos (las voces de los IC) se funden con los fundamentos epistemológicos y axiológicos para generar conocimiento nuevo que se condensa en la siguiente tabla:

**Tabla 27.** Registro de categoría central: "Interculturalidad en la dinámica cotidiana de la convivencia escolar"

Categoría selectiva	Unidad de significado (Hallazgo)	Fundamento Teórico (Episteme)	Fundamento Axiológico
Nación híbrida	<p>IC1: " pensamiento crítico, la empatía y una ciudadanía fronteriza resiliente, superando así la discriminación y más aún la xenofobia"</p> <p>IC3: "Identidades transfronterizas"</p> <p>IC3: "Flexibilidad identitaria"</p>	<p>Santos (2010): Ecología de saberes, "No habrá justicia social global sin justicia cognitiva global".</p> <p>Freire (1970): Educación como acto de libertado, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.</p> <p>Hall (2003): la identidad como proceso, producción y posicionamiento es un "devenir" más que un "ser".</p>	<p>Anderson (1993): Comunidades Imaginadas. Origen y la difusión del nacionalismo.</p> <p>Levinas (1974): Hospitalidad física es una respuesta ética al otro que nace de la sensibilidad.</p>
Laboratorio de traducción cultural	<p>IC2: "Intercambio de modismos, expresiones y acentos"</p> <p>IC4: "Diversidad gastronómica fronteriza"</p> <p>IC5: "Democratizado las relaciones pedagógicas"</p>		

**Nota.** Elaboración propia, (2026).

Los resultados de la interculturalidad en la dinámica cotidiana evidencian una respuesta ética al fenómeno de la migración. Se manifiesta cuando el docente asume el código de testigo y acompañante de la resiliencia, validando la "voz del informante" (IC1) sobre la transformación personal y la superación de la xenofobia. Esta labor se sustenta epistémicamente en la Pedagogía de la Esperanza de Freire (2005), donde la alteridad permite reconocer al estudiante no como una carencia, sino como una "lealtad múltiple" (IC3). Al integrar la "conciencia de la frontera" de Anderson (1993) con la

"ecología de saberes" de Santos (2010), el aula desafía la hegemonía monocultural para convertirse en un ecosistema de sanación sistémico que, trasciende la tolerancia para convertirse en lo que Levinas (1974) define como hospitalidad física: una respuesta ética al "Otro" que nace de la sensibilidad y el reconocimiento de su vulnerabilidad. Este mandato ético se materializa en el código de Testigo y acompañante de la resiliencia, donde la "voz del informante" (IC1) revela una transformación profunda que supera la discriminación a través de la empatía.

### **Código: Intercambio de culturas**

Pregunta 2. ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes?

**Categorías emergentes:** proyectos de aula con metodologías de aprendizaje colaborativo, stands de diferentes culturas tradiciones, gastronomía, trajes típicos, música, arte, literatura y demás, textos y películas que promueven el fortalecimiento intercultural, narración de experiencias, integración de contenidos multiculturales en clase, identificación del léxico particular de otras regiones, modismos compartidos y transformaciones del lenguaje, estrategias en equipo de exploración de lenguajes expresivos como música, danza y artes visuales, creación de obras colectivas que reflejan la diversidad cultural, expresar experiencias complejas difíciles de verbalizar y construir nuevas expresiones identitarias, trabajo cooperativo para creación de historias audiovisuales cortas sobre aspectos de identidad cultural, utilización de herramientas digitales accesibles, análisis crítico de representaciones sobre migración y frontera, trabajo en equipo, trabajo por proyectos, dinámicas de grupo, orientación en valores en horas de titulación, presentaciones en izadas se bandera, intervenciones en la emisora del colegio.

**IC1:** En los proyectos de aula con metodologías de aprendizaje colaborativo... stands de diferentes culturas donde los estudiantes compartieron diversidad de tradiciones, gastronomía, trajes típicos, música, arte, literatura y demás... textos y películas que promueven el fortalecimiento intercultural... actividades de narración de

experiencias y la integración de contenidos multiculturales en clase... compartan sus tradiciones, se reconozcan mutuamente y construyan una convivencia escolar basada en el respeto y la empatía. (23-38)

**IC2:** Actividades de identificación del léxico particular de otras regiones de Colombia y la región fronteriza, modismos compartidos y transformaciones del lenguaje. Como estrategia se utilizan entrevistas para hacer exploración lingüística donde los estudiantes documentan el léxico tanto de colombianos como fronterizo a partir de preguntas informales a diferentes miembros de la comunidad tanto colombianos procedentes de varias regiones como migrantes venezolanos. Los hallazgos se comparten en clase a través de socializaciones dinámicas, creando una especie de diccionario vivo, que valoriza expresiones tradicionalmente estigmatizadas. Complementariamente, investigamos el patrimonio gastronómico regional, documentando el origen histórico de platos emblemáticos y sus adaptaciones a través del tiempo. Este proceso revela raíces culturales comunes... permitiendo comprender que las tradiciones culinarias son testimonios vivos de historias compartidas y de la creatividad cultural de las comunidades fronterizas. (16-42)

**IC3:** Estrategias en equipo de exploración de lenguajes expresivos como música, danza y artes visuales. También la creación de obras colectivas que reflejan la diversidad cultural que permite expresar experiencias complejas difíciles de verbalizar y construir nuevas expresiones identitarias. (17-23)

**IC4.** Trabajo cooperativo para creación de historias audiovisuales cortas sobre aspectos de identidad cultural, la utilización de herramientas digitales accesibles (celulares, aplicaciones gratuitas), el análisis crítico de representaciones sobre migración y frontera. (15-20)

**IC5.** Trabajo en equipo, trabajo por proyectos, dinámicas de grupo para mejorar la convivencia, orientación en valores en horas de titulación, presentaciones en izadas se bandera, intervenciones en la emisora del colegio, entre otras. (19-23)

Los resultados de las entrevistas a los Informantes Clave en relación con estrategias implementadas en la práctica pedagógica que han fortalecido el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes, enfatizan categorías emergentes que son agrupadas por similitud para la respectiva contrastación con los fundamentos

epistemológicos y axiológicos de la siguiente manera:

El intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes con base en las categorías emergentes que indican práctica pedagógica dentro del aula de clases, comprenden: proyectos de aula con metodologías de aprendizaje colaborativo, narración de experiencias, integración de contenidos multiculturales en clase, identificación del léxico particular de otras regiones, modismos compartidos y transformaciones del lenguaje, expresar experiencias complejas difíciles de verbalizar y construir nuevas expresiones identitarias, trabajo cooperativo para creación de historias audiovisuales cortas sobre aspectos de identidad cultural, utilización de herramientas digitales accesibles, análisis crítico de representaciones sobre migración y frontera, trabajo en equipo, trabajo por proyectos, dinámicas de grupo, estrategias en equipo de exploración de lenguajes expresivos como música, danza y artes visuales, orientación en valores en horas de titulación. textos y películas que promueven el fortalecimiento intercultural.

Esta gama de categorías emergentes identificadas en el párrafo anterior, describen una práctica pedagógica dentro del aula de clases, transformadora, por cuanto no son actividades aisladas, sino un ecosistema que mueve el aprendizaje desde la teoría hacia la vivencia, en virtud de los proyectos de aula con metodologías de aprendizaje colaborativo expresado por IC1 (23-38), estrategias en equipo por IC3 (17-23), trabajo cooperativo por IC4 (15-20) y trabajo en equipo, trabajo cooperativo por IC5 (19-23), contexto que converge con los principios del enfoque sociocultural de Vygotsky (2000) en lo referente a la colaboración a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) porque el conocimiento no es individual, sino que emerge en la interacción social. En este orden de ideas, el trabajo por proyectos permite que el aprendizaje sea "situado" y tenga significado real para el estudiante migrante fortaleciendo el intercambio de culturas.

En el mismo contenido epistemológico, la narración de experiencias, la integración de contenidos multiculturales en clase, expresado por IC1 (23-38), así como la identificación del léxico particular de otras regiones, modismos compartidos y transformaciones del lenguaje por IC2 (16-42), expresar experiencias complejas difíciles de verbalizar y construir nuevas expresiones identitarias por IC3 (17-23), es un

contexto que se apoya en Bruner (1991), cuando denomina la construcción narrativa de la realidad o pensamiento narrativo. Bruner sostiene que narramos para darle sentido a la vida. Al usar artes visuales y audiovisuales IC3 (17-23) e IC4 (15-20), los estudiantes acceden a formas de "conocer" que la palabra escrita a veces limita, facilitando la expresión de experiencias complejas.

En virtud de la orientación en valores como base axiológica que se apoya en Santos (2010), en razón de la valoración del habla, propia en la utilización de estas estrategias que no solo transmiten contenidos, sino que fundamentan una ética de la interdependencia. Como es el caso del análisis crítico de las representaciones sobre la migración, expresado por IC4 (15-20), complementario al intercambio de modismos IC3 (17-23), configura una pedagogía de la hospitalidad. En este marco, el aula deja de ser un espacio de instrucción para convertirse en un territorio donde la diversidad se utiliza como el principal recurso pedagógico, promoviendo una ciudadanía resiliente capaz de construir nuevas expresiones identitarias IC3 (17-23) en colectivo.

El intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes con base en las categorías emergentes que indican práctica pedagógica fuera del aula de clases, están stands de diferentes culturas tradiciones, gastronomía, trajes típicos, música, arte, literatura y demás, creación de obras colectivas que reflejan la diversidad cultural, presentaciones en izadas se bandera, intervenciones en la emisora del colegio. Esta dimensión de la práctica pedagógica fuera del aula es fundamental, representa la puesta en escena pública de la interculturalidad. Mientras que el aula es el laboratorio, el espacio escolar general (patios, emisora, actos cívicos) se convierte en el territorio de visibilización. En este orden las categorías emergentes vinculadas a la práctica pedagógica fuera del aula, como los stands culturales, según IC1 (23-38), las intervenciones en la emisora y las izadas de bandera multiculturales de IC5 (19-23) configuran una geografía escolar de la hospitalidad. Desde lo cual epistemológicamente, estas prácticas representan una pedagogía de la mediación, donde, según Martín (2003), los medios y los espacios públicos escolares se tornan dispositivos para la negociación de sentidos.

Desde la perspectiva axiológica de Cortina (2007), estas acciones constituyen un ejercicio de justicia simbólica, al desarticular la hegemonía de los rituales patrios

tradicionales para dar paso a una creación de obras colectivas que reflejan la diversidad cultural, expresado por IC3 (17-23). Como resultado, la difusión de literatura y música de diversos orígenes en la cotidianidad escolar que fortalecen las "identidades transfronterizas" IC3 (4-13), donde el reconocimiento mutuo no se queda en el discurso, sino que se celebra como un ritual colectivo de pertenencia a una comunidad escolar plural y resiliente. De este modo se estructura la segunda categoría central referida a "Estrategias para el intercambio de culturas entre estudiantes", apoyada en el rigor de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), luego de la saturación teórica, donde los datos empíricos (las voces de los IC) se funden con los fundamentos epistemológicos y axiológicos para generar conocimiento nuevo que se representa en la siguiente tabla:

**Tabla 28.** Registro de categoría central: "Estrategias para el intercambio de culturas entre estudiantes"

<b>Categoría selectiva</b>	<b>Unidad de significado (Hallazgo)</b>	<b>Fundamento Teórico (Episteme)</b>	<b>Fundamento Axiológico</b>
Nuevas expresiones identitarias	IC1: "Metodologías de aprendizaje colaborativo en integración de contenidos multiculturales"	Vygotsky (2000): Enfoque sociocultural.	Santos (2010): Ética de la interdependencia.
	IC2: "Modismos compartidos y transformaciones del lenguaje"		
	IC3: "Obras colectivas que reflejan la diversidad cultural"	Bruner (1991): Construcción narrativa de la realidad o	Cortina (2007): Ética de la razón cordial.
	IC4: "Análisis crítico de representaciones sobre migración y frontera"	pensamiento narrativo.	
	IC5: "Orientación en valores"		

**Nota.** Elaboración Propia, (2026).

Las estrategias para el intercambio de culturas en la convivencia escolar, redefine el enfoque sociocultural de Vygotsky (2000), que responden al pensamiento narrativo de Bruner (1991), con base en la ética de la interdependencia Santos (2010), donde se reconoce que la identidad propia depende del vínculo con el otro y, en la ética de la razón cordial de Cortina (2007), que propone nuevas expresiones identitarias con base en metodologías de aprendizaje colaborativo que integran contenidos multiculturales, facilitan construcción de modismos compartidos a través del análisis crítico de la migración y la orientación en valores hacia el reconocimiento mutuo.

### **Código: Empatía**

Pregunta 3. ¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural?

**Categorías emergentes:** a diario los estudiantes se tratan como pares, de igual a igual, comparten sus saberes, experiencias, triunfos, miedos y expectativas no solo en lo académico, también en su crecimiento personal, social, cuando algunos estudiantes se ponen en la situación de sus compañeros para dar a conocer sus necesidades y conseguir el apoyo ya sea académico, emocional o material, se ve un espíritu de colaboración continuo, al crear espacios seguros donde los estudiantes migrantes pueden compartir voluntariamente sus experiencias sin ser juzgados, realizo sensibilización para que todos podamos comprender el porqué de sus actitudes o comportamientos y sea aceptado por sus pares, previniendo la discriminación, al incorporar referencias culturales diversas para fundamentar un tema validando el patrimonio cultural de todos los estudiantes.

**IC1:** Se observa a diario, los estudiantes se tratan como pares, de igual a igual, comparten sus saberes, experiencias, triunfos, miedos y expectativas no solo en lo académico, también en su crecimiento personal, social. (42-46)

**IC2:** Evito generalizaciones sobre nacionalidades y utilizo un lenguaje que no refuerce estereotipos: "Cada persona tiene su propia historia y experiencia, independientemente de su país de origen". También es notable la empatía cuando algunos estudiantes se ponen en la situación de sus compañeros y se me acercan en

la clase para hablar por los compañeros más tímidos para dar a conocer sus necesidades y conseguir el apoyo ya sea académico, emocional o material. (46-56)

**IC3.** Entre los niños se ve un espíritu de colaboración continuo, no se han presenciado actos de xenofobia dentro de la Institución, todos saben que son una sola familia. Considero las diferencias en trayectorias educativas previas, ofreciendo apoyos adicionales y adaptando evaluaciones cuando veo necesario. Les pregunto qué métodos han utilizado para resolver ciertos problemas o actividades y les solicito que demuestren cómo lo harían y luego comparamos ambas aproximaciones. (28-38)

**IC4.** Se evidencia al crear espacios seguros donde los estudiantes migrantes pueden compartir voluntariamente sus experiencias sin ser juzgados. Cuando un estudiante migrante relata las dificultades del proceso migratorio, como docente valido esas emociones y realizo sensibilización para que todos podamos comprender el porqué de sus actitudes o comportamientos y sea aceptado por sus pares, previniendo la discriminación. (24-32)

**IC5.** Al incorporar referencias culturales diversas en los materiales, incluyendo ejemplos, imágenes y casos que representen tanto la realidad colombiana como la venezolana. Por ejemplo, en la clase se hace referencia en lo posible mencionando autores de ambos países para fundamentar un tema, validando el patrimonio cultural de todos los estudiantes. (27-34)

Los resultados obtenidos en las entrevistas a los Informantes Clave de acuerdo con los momentos de su práctica pedagógica donde han evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural, resaltan categorías emergentes agrupadas por analogía para la pertinente contrastación con los fundamentos epistemológicos y axiológicos en la consecutiva: se ha evidenciado empatía, como lo expresaron los docentes encuestados, porque a diario los estudiantes se tratan como pares, de igual a igual, comparten sus saberes, experiencias, triunfos, miedos y expectativas no solo en lo académico, también en su crecimiento personal, social, cuando algunos estudiantes se ponen en la situación de sus compañeros para dar a conocer sus necesidades y conseguir el apoyo ya sea académico, emocional o material, se ve un espíritu de colaboración continuo, al crear espacios seguros donde los estudiantes migrantes pueden compartir voluntariamente sus experiencias sin ser juzgados.

Estos resultados de la investigación describen una empatía que va más allá de la cortesía; se trata de una comunidad de cuidado donde la alteridad se convierte en el fundamento de la relación pedagógica. Contexto que demuestra una convivencia escolar hacia la formación intercultural, donde es fundamental definir la empatía no solo como un sentimiento, sino como una capacidad multidimensional que se alinean con las categorías de "ponerse en el lugar del otro", tal como describe IC2 (46-56) y, "trato de igual a igual" tomado de IC1 (42-46), encuentra su sustento epistémico en la "captación intuitiva" de Edith Stein (2004). Para Stein, la empatía no es sentir lo mismo que el otro, sino captar la esencia de su vivencia; esto se refleja cuando los informantes clave, expresan que los estudiantes comparten "miedos y expectativas" tomado de IC1 (42-46), están realizando este acto de Stein, es decir, captan la humanidad del compañero migrante sin anular su propia identidad.

En relación a la práctica pedagógica donde ha evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural se evidencia cuando los docentes expresan que realizan sensibilización para que todos puedan comprender el porqué de sus actitudes o comportamientos y sea aceptado por sus pares, previniendo la discriminación, al incorporar referencias culturales diversas para fundamentar un tema validando el patrimonio cultural de todos los estudiantes. Hallazgos fundamentales que sitúan al docente como un mediador intercultural activo. Aquí, la empatía no surge de forma espontánea, sino que son acciones pedagógicas expresadas por IC4 (24-32) e IC5 (27-34) que demuestran sensibilización a través de la validación del currículo. Del este modo, la fundamentación epistemológica se basa en el currículo como validación del ser.

Estos resultados enfatizan que la empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural, es una construcción dirigida por la praxis docente, con base en una labor de sensibilización que realizan para que los estudiantes comprendan los comportamientos de sus pares de origen diverso tomado de IC4 (24-32); constituye un ejercicio de reconocimiento recíproco. Según Honneth (1997), este reconocimiento es esencial para la autorrealización del sujeto y la prevención de la discriminación. Igualmente, la integración de referencias culturales diversas tomado de IC5 (27-34), muestra la adaptación del currículo cotidiano, no es solo una estrategia didáctica, sino

una acción de justicia cognitiva, porque se valida el patrimonio cultural de todos los estudiantes. Condiciones que develan como el docente desmantela la jerarquía del saber único, permitiendo que el aula se convierta en un espacio donde, como sugiere Walsh (2009), los fondos de conocimiento de cada estudiante migrante se conviertan en el fundamento de una convivencia basada en el respeto intelectual y la valoración ontológica del otro.

Lográndose la prevención para evitar discriminación, tomado de IC4 (24-32), al crear un clima de aceptación mutua que, desde la perspectiva axiológica de Cortina (2010), el clima de aceptación mutua detectado por los informantes clave responde a un ejercicio de respeto activo, donde la sensibilización docente permite que los estudiantes reconozcan en el "otro diverso" a un interlocutor válido con igual dignidad. Esta perspectiva axiológica transforma la convivencia en un compromiso ético porque se valida el patrimonio cultural de todos, la institución educativa fomenta una razón cordial. En este contexto, la empatía deja de ser un valor abstracto para convertirse en una práctica diaria que transforma la convivencia escolar entre los estudiantes de diferente origen cultural en un territorio de paz e interculturalidad crítica.

En este marco, el aula se convierte en un espacio donde el intercambio cotidiano entre estudiantes se da a través de la empatía con la finalidad de fortalecer vínculos que trascienden las fronteras nacionales, sentando las bases de una ciudadanía cosmopolita y solidaria.

De esta manera, se puede representar la estructura de la tercera categoría central referida a "Empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural", desde el rigor de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), luego de la saturación teórica, donde los datos empíricos (las voces de los IC) se funden con los fundamentos epistemológicos y axiológicos para generar conocimiento nuevo que se representa en la siguiente tabla:

**Tabla 29.** Registro de categoría central: "Empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural"

Código	Unidades de segmentación (Hallazgo)	Fundamento Teórico (Episteme)	Fundamento Axiológico
Vivencia del otro sin que esa vivencia se convierta en la propia	IC1: "Comparten sus saberes, experiencias, triunfos, miedos y expectativas" IC2: "Se ponen en la situación de sus compañeros tímidos para dar a conocer sus necesidades y conseguir el apoyo " IC3: "Se ve un espíritu de colaboración continuo" IC4: "Aceptado por sus pares, previniendo la discriminación " IC5: "Fundamentar un tema, validando el patrimonio cultural de todos los estudiantes"	Stein (2004): "Captación intuitiva" de la esencia del prójimo.  Honneth (1997): Ejercicio de reconocimiento recíproco.	Walsh (2009): Respeto intelectual y la valoración ontológica del otro.  Cortina (2007): Ética de la razón cordial.

**Nota.** Elaboración Propia, (2026)

La empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural, trasciende la simple tolerancia para constituirse en una "captación intuitiva" del otro por Stein (2004) donde el dolor, el triunfo y el saber del compañero migrante son validados sin ser apropiados. Al integrar las voces de los informantes Clave, se evidencia que este ejercicio de reconocimiento recíproco de Honneth (1997), es la herramienta más eficaz contra la discriminación, permitiendo que el aula se transforme en un espacio de "razón cordial" de Cortina (2007), lo cual deja ver una práctica cotidiana de "ponerse en el lugar del otro" (IC2) y validar el "patrimonio cultural de todos" (IC5) consolida lo que Walsh (2009) denomina valoración ontológica: un respeto profundo por el ser humano que habita la frontera. Así, la empatía no solo mejora la convivencia escolar, sino que fundamenta una nueva ciudadanía donde la diferencia no es una barrera, sino la base de una solidaridad transfronteriza.

## **Código: Solidaridad**

Pregunta 4. ¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?

**Categorías emergentes:** Círculos de diálogo intercultural, los estudiantes de diferentes orígenes comparten experiencias personales vinculadas a un tema específico (tradiciones familiares, celebraciones, etc.), generan conexiones emocionales, reconocen sentimientos similares de añoranza familiar, descubren vulnerabilidades compartidas más allá de las diferencias nacionales, redes de apoyo entre pares, reuniones de retroalimentación, creando un ciclo virtuoso de solidaridad, actividades físicas donde el éxito depende necesariamente de la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes, a partir de Juegos Cooperativos Interculturales, rotar los roles de liderazgo, asegurándonos que estudiantes migrantes tengan oportunidades de dirigir actividades y compartir juegos tradicionales de sus territorios, lenguaje corporal compartido trascienda barreras culturales y lingüísticas, la integración se extiende naturalmente a otros espacios escolares, la solidaridad se construye desde la experiencia corporal compartida, no desde el discurso abstracto sobre tolerancia, “Tableros de Memoria Migrante” donde los estudiantes documentan historias de migración de sus familias utilizando herramientas digitales accesibles, equipos mixtos (estudiantes locales y migrantes) que trabajen como “periodistas digitales”, entrevistando a miembros de la comunidad sobre sus experiencias de movilidad se comparten en una plataforma digital que se deben crear, desmitifica la migración al contextualizarla en patrones históricos más amplios, genera una comprensión más compleja y empática del fenómeno, reconocimiento de la migración como experiencia humana universal, no excepcional, expediciones interculturales, donde estudiantes investiguen saberes tradicionales sobre la biodiversidad local desde diferentes perspectivas culturales, diferentes tradiciones culturales desarrollan conocimientos valiosos sobre el mismo territorio, reconocer mutuamente la validez de diversos sistemas de conocimiento, desafiando jerarquías cognitivas que suelen marginalizar

saberes no académicos, estudiantes como embajadores de bienvenida que acompañan a los recién llegados en comunicación intercultural y primeros auxilios emocionales apoyados de la orientadora escolar.

**IC1:** Círculos de diálogo intercultural... espacios para que semanalmente, los estudiantes de diferentes orígenes compartan experiencias personales vinculadas a un tema específico (tradiciones familiares, celebraciones, etc.) ...establecer reglas claras de escucha respetuosa y turnos equitativos de participación... generan conexiones emocionales... reconocen sentimientos similares de añoranza familiar. La solidaridad surge naturalmente cuando descubren vulnerabilidades compartidas más allá de las diferencias nacionales. (61-70)

**IC2:** Redes de apoyo entre pares, donde formamos a estudiantes como embajadores de bienvenida que acompañan a los recién llegados durante sus primeras semanas. Estos embajadores deben recibir capacitación específica en comunicación intercultural y primeros auxilios emocionales apoyados de la orientadora escolar. Además, realizar seguimiento semanal con reuniones de retroalimentación, creando un ciclo virtuoso de solidaridad. (52-67)

**IC3:** Actividades físicas donde el éxito depende necesariamente de la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes, a partir de Juegos Cooperativos Interculturales. La metodología consiste en rotar los roles de liderazgo, asegurándonos que estudiantes migrantes tengan oportunidades de dirigir actividades y compartir juegos tradicionales de sus territorios. En esta se observa que el lenguaje corporal compartido trasciende barreras culturales y lingüísticas. Después de estas actividades, la integración se extiende naturalmente a otros espacios escolares. La solidaridad se construye desde la experiencia corporal compartida, no desde el discurso abstracto sobre tolerancia. (44-59)

**IC4.** Implementar “Tableros de Memoria Migrante” donde los estudiantes documentan historias de migración de sus familias utilizando herramientas digitales accesibles. Para esto se deben crear equipos mixtos (estudiantes locales y migrantes) que trabajen como “periodistas digitales”, entrevistando a miembros de la comunidad sobre sus experiencias de movilidad. Estos testimonios se comparten en una plataforma digital que se deben crear. Este proyecto desmitifica la migración al

contextualizarla en patrones históricos más amplios. Cuando descubren que muchas familias “locales” también tienen historias migratorias, se genera una comprensión más compleja y empática del fenómeno. La solidaridad emerge del reconocimiento de la migración como experiencia humana universal, no excepcional. (37-54)

**IC5.** Expediciones interculturales, donde estudiantes investiguen saberes tradicionales sobre la biodiversidad local desde diferentes perspectivas culturales. En esta se integran conocimientos científicos formales con saberes ancestrales y familiares sobre plantas medicinales, agricultura tradicional y sostenibilidad. Para ello se forman equipos interculturales que entrevistan a adultos mayores de diferentes orígenes sobre sus conocimientos del entorno natural. A través de este proyecto visibiliza cómo diferentes tradiciones culturales desarrollan conocimientos valiosos sobre el mismo territorio. En este proyecto la solidaridad surge al reconocer mutuamente la validez de diversos sistemas de conocimiento, desafiando jerarquías cognitivas que suelen marginalizar saberes no académicos. (40-57)

Los resultados alcanzados en las entrevistas a los Informantes Clave a través de las actividades que consideran se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales, destacan categorías emergentes que en su totalidad expresaron variadas estrategias docentes que tienen fundamentación epistemológica y axiológica al contrastarse del siguiente modo: Círculos de diálogo intercultural de IC1 (52-67), Redes de apoyo entre pares de IC2 (61-70), Juegos Cooperativos Interculturales de IC3 (44-59), Tableros de Memoria Migrante, reconocimiento de la migración como experiencia humana universal, no excepcional de IC4 (37- 54) y Expediciones interculturales de IC5 (40-57). Contexto que traduce la teoría en acción pedagógica concreta puesto que cada estrategia mencionada por los informantes (IC) no es solo una actividad, sino un dispositivo que opera sobre la realidad social del aula, lo cual deja ver que la educación intercultural debe ser un fundamento curricular esencial en la educación básica secundaria.

Especificando las actividades, se tiene que en los Círculos de diálogo intercultural donde los estudiantes de diferentes orígenes comparten experiencias personales vinculadas a un tema específico (tradiciones familiares, celebraciones, etc.)

de IC1 (52-67), epistemológicamente, se basan en los postulados de Freire (2005), en razón de que la educación es un proceso comunitario, donde la palabra como poder transformador y el diálogo como encuentro humano, considerándose que la prioridad es la respuesta a la necesidad del compañero, fortaleciendo la resiliencia grupal. En correspondencia las Redes de apoyo entre pares, donde el éxito depende necesariamente de la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes, tomado de IC2 (61-70), deja ver la perspectiva axiológica porque se materializa la ética del cuidado de Gilligan (2013), donde la prioridad es la respuesta a la necesidad del compañero, fortaleciendo la resiliencia grupal.

A diferencia de un modelo de convivencia basado solamente en reglamentos, esta práctica pedagógica prioriza la responsabilidad hacia el otro y la comprensión de sus necesidades específicas. Axiológicamente, esto implica que los estudiantes no solo cumplen con una norma de respeto, sino que desarrollan una sensibilidad moral que les permite reconocer la precariedad y la historia del compañero de origen diverso, transformando la interdependencia en un motor de resiliencia comunitaria y bienestar social. En cuanto a los *Juegos Cooperativos Interculturales*, vienen a ser una herramienta axiológica por excelencia para prevenir la discriminación, puesto que, al rotar los roles de liderazgo, asegurándonos que estudiantes migrantes tengan oportunidades de dirigir actividades y compartir juegos tradicionales de sus territorios, tomado de IC2 (61-70), se está eliminando la competencia basada en el origen, se instaura una ética de la cooperación. Aquí, el éxito individual es imposible sin el éxito colectivo, lo que enseña a los estudiantes a valorar las habilidades del otro como un recurso necesario para el grupo.

Por tal razón se permite unir los postulados de Gilligan (2013) con Cortina, (2010) a fin de demostrar que la convivencia escolar no se trata solo de "sentimientos" (ética del cuidado) ni solo de "normas" (ética mínima), sino de una integración profunda entre el corazón y la razón. Respecto a los Tableros de Memoria Migrante de IC4 (37-54) como partes de las actividades que consideran los docentes encuestados que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales, tiene su raíz epistémica en la Pedagogía del Diálogo de Freire (2005) y la valoración de los Fondos de Conocimiento

Moll (2005), transformando el aula en un espacio de co-construcción de identidades. Desde la postura axiológica, estas actividades no son solo pasatiempos, sino dispositivos de justicia social y solidaridad.

Como sostienen Johnson y Johnson (1999) respecto al aprendizaje cooperativo, se comprende que estas dinámicas obligan a los estudiantes migrantes a una interdependencia positiva, donde la diversidad cultural deja de ser una barrera para convertirse en la ventaja competitiva del grupo. De este modo, la convivencia escolar en la educación secundaria se fundamenta en la Ética de la razón cordial de Cortina (2007), puesto que se garantiza un clima de respeto activo y dignidad compartida. Particularmente cuando desmitifica la migración al contextualizarla en patrones históricos más amplios, y la solidaridad emerge del reconocimiento de la migración como experiencia humana universal, no excepcional IC4 (37- 54).

En el mismo orden de actividades estudiadas, están las *Expediciones interculturales*, donde estudiantes investiguen saberes tradicionales sobre la biodiversidad local desde diferentes perspectivas culturales IC5 (40-57). Contexto que fomenta axiológicamente la razón cordial de Cortina (2007), permitiendo que la empatía se desarrolle en el terreno, conociendo los contextos reales de los otros para integrarse conocimientos científicos formales con saberes ancestrales y familiares. Dejándose ver el fundamento epistemológico de Dewey (2004) con base en su obra *Educación y Experiencia*, en la cual sostiene que existe una continuidad entre el proceso de vivir y el de aprender, en palabras contextuales las expediciones interculturales vienen a ser experiencias educativas porque conectan al estudiante con su entorno social y geográfico de manera activa, cuando visibiliza cómo diferentes tradiciones culturales desarrollan conocimientos valiosos sobre el mismo territorio, reconociéndose la solidaridad en la validez de diversos sistemas de conocimiento, desafiando jerarquías cognitivas que suelen marginalizar saberes no académicos IC5 (40-57).

Esta contrastación ontológica con las bases epistémicas y axiológicas, permiten representar la estructura de la cuarta categoría central referida a "Solidaridad intercultural en fomento de la convivencia escolar", cumpliéndose metodológicamente con el rigor de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), luego de la saturación teórica, para generar conocimiento nuevo representado en la siguiente tabla:

**Tabla 30.** Registro de categoría central: "Solidaridad intercultural en fomento de la convivencia escolar"

Código	Unidades de significado (Hallazgo)	Fundamento Teórico (Episteme)	Fundamento Axiológico
Experiencia intercultural en respuesta a la necesidad del compañero de origen diverso.	<p>IC1: "Círculos de diálogo intercultural", descubren vulnerabilidades compartidas más allá de las diferencias nacionales.</p> <p>IC2: "Redes de apoyo entre pares", creando un ciclo virtuoso de solidaridad"</p>	<p>Freire (2005): Pedagogía de la esperanza y la alteridad.</p> <p>Moll (2005): "Fondos de Conocimiento".</p>	Gilligan (2013): "Ética del cuidado"
	<p>IC3: "Juegos Cooperativos Interculturales", la solidaridad se construye desde la experiencia corporal compartida"</p> <p>IC4: "Tableros de Memoria Migrante", reconocimiento de la migración como experiencia humana universal, no excepcional.</p>	<p>Johnson y Johnson (1999): Interdependencia positiva".</p> <p>Dewey (2004): "Continuidad entre el proceso de vivir y el de aprender"</p>	Cortina (2007): "Ética de la razón cordial "
	<p>IC5: "Expediciones interculturales", la solidaridad surge al reconocer mutuamente la validez de diversos sistemas de conocimiento, desafiando jerarquías cognitivas que suelen marginalizar saberes no académicos.</p>		

**Nota.** Elaboración Propia, (2026).

Las actividades de solidaridad intercultural en fomento de la convivencia escolar, según los Informantes Claves, configuran una pedagogía que despoja a la migración de

su estigma de excepcionalidad para situarla como una experiencia humana universal a fin de validar el bagaje cultural del migrante como un recurso pedagógico, mediante una integración profunda entre el "corazón" (vínculo afectivo) y la "razón" (justicia), reconociendo al estudiante migrante como un interlocutor válido y esencial en la construcción de la comunidad educativa. Contexto que epistemológicamente se basa en los postulados de Freire (2005) y la valoración de los Fondos de Conocimiento Moll (2005) en razón de que la educación es un proceso comunitario, donde la palabra como poder transformador y el diálogo como encuentro humano, en Johnson y Johnson (1999) respecto al aprendizaje cooperativo, y en Dewey (2004) con base en que existe una continuidad entre el proceso de vivir y el de aprender. Desde la perspectiva axiológica de Gilligan (2013) con Cortina (2010) se demuestra que la convivencia escolar no se trata solo de "sentimientos" (ética del cuidado) ni solo de "normas" (ética mínima), sino de una integración profunda entre el corazón y la razón.

### **Código: Articulación**

Pregunta 5. ¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar?

**Categorías emergentes:** Incorporar en el Comité de Convivencia la figura de Mediadores Interculturales, seleccionamos estudiantes de diversos orígenes culturales que reciben formación específica en resolución de conflictos con perspectiva intercultural, transformar un día tradicional de la convivencia, en un proceso sostenido de Olimpiadas Interculturales para la Convivencia donde los puntajes no solo reflejan el desempeño deportivo sino también indicadores de convivencia intercultural como la comunicación efectiva, la resolución pacífica de conflictos y el liderazgo compartido, Crear espacios de Inteligencia Cultural, para trabajar sistemáticamente el desarrollo de competencias específicas para navegar entornos culturalmente diversos para incluir competencias como la tolerancia a la ambigüedad, la empatía cultural, la comunicación intercultural efectiva y la flexibilidad cognitiva, utilizar metodologías experienciales

como simulaciones, juegos de roles y análisis de incidentes críticos interculturales, iniciativa sobre saberes ambientales interculturales, para articular la educación ambiental con la convivencia intercultural donde estudiantes y familias de diferentes orígenes culturales comparten conocimientos tradicionales sobre sostenibilidad ambiental y los ponemos en diálogo con conocimientos científicos escolares, se articula con el sistema de convivencia escolar a través del concepto de un territorio escolar compartido, prácticas de cuidado ambiental colaborativo como estrategia para construir sentido de pertenencia compartida al espacio escolar, implementar metodologías como el aprendizaje-servicio para desarrollar iniciativas que respondan a necesidades reales de la comunidad de origen culturalmente diverso, pedagogía crítica para promover el análisis de estereotipos y prejuicios relacionados con la migración, los estudiantes construyan conocimiento desde sus propias realidades, valorando la diversidad como fuente de aprendizaje, mantener los protocolos de acogida, para procesos de bienvenida y adaptación para nuevos estudiantes migrantes.

**IC1:** Incorporar en el Comité de Convivencia la figura de Mediadores Interculturales, seleccionamos estudiantes de diversos orígenes culturales que reciben formación específica en resolución de conflictos con perspectiva intercultural. (72-76)

**IC2:** Transformar un día tradicional de la convivencia, en un proceso sostenido de Olimpiadas Interculturales para la Convivencia... donde los equipos están intencionalmente conformados por estudiantes de diversos orígenes culturales...se incorporan juegos tradicionales de diferentes culturas, y los puntajes no solo reflejan el desempeño deportivo sino también indicadores de convivencia intercultural como la comunicación efectiva, la resolución pacífica de conflictos y el liderazgo compartido. En esta los estudiantes demostraran habilidades excepcionales para tender puentes entre diferentes grupos culturales. (75-89)

**IC3:** Crear espacios de Inteligencia Cultural, para trabajar sistemáticamente el desarrollo de competencias específicas para navegar entornos culturalmente diversos. Para este se modifica el currículo de habilidades socioemocionales para incluir competencias como la tolerancia a la ambigüedad, la empatía cultural, la comunicación intercultural efectiva y la flexibilidad cognitiva. Se propone utilizar metodologías

experienciales como simulaciones, juegos de roles y análisis de incidentes críticos interculturales. (61-71)

**IC4:** Implementamos la iniciativa sobre saberes ambientales interculturales, para articular la educación ambiental con la convivencia intercultural. Para esto se crea un consejo de saberes donde estudiantes y familias de diferentes orígenes culturales comparten conocimientos tradicionales sobre sostenibilidad ambiental y los ponemos en diálogo con conocimientos científicos escolares. A partir de ésta se articula con el sistema de convivencia escolar a través del concepto de un territorio escolar compartido. Se utilizan prácticas de cuidado ambiental colaborativo como estrategia para construir sentido de pertenencia compartida al espacio escolar. (61-73)

**IC5:** Implementar metodologías como el aprendizaje-servicio para desarrollar iniciativas que respondan a necesidades reales de la comunidad de origen culturalmente diverso; así mismo la pedagogía crítica para promover el análisis de estereotipos y prejuicios relacionados con la migración. Estas metodologías activas y participativas permiten que los estudiantes construyan conocimiento desde sus propias realidades, valorando la diversidad como fuente de aprendizaje. También mantener los protocolos de acogida, para procesos de bienvenida y adaptación para nuevos estudiantes migrantes. (60-72)

Los resultados de las entrevistas a los Informantes Clave referidos a las acciones pedagógicas que consideran pertinentes para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar, aportan categorías emergentes que se contrastan epistemológica y axiológicamente a continuación: Incorporar en el Comité de Convivencia la figura de Mediadores Interculturales de IC1 (72-76), mantener los protocolos de acogida, para procesos de bienvenida y adaptación para nuevos estudiantes migrantes de IC5 (62-74) la dimensión institucional y administrativa, donde no solo sean actividades del aula o del patio, se incluye la estructura organizacional de la institución que, desde la perspectiva axiológica de Walsh (2009), se ubica en la justicia restaurativa para el manejo del conflicto que es resuelto mediante el diálogo y la mediación, para lo cual es significativo el apoyo del enfoque sociocultural de Vygotsky (2000) dada la importancia del andamiaje afectivo en la integración al nuevo entorno del estudiante migrante, de este

modo, el protocolo de acogida funciona como un andamiaje.

Las categorías emergente alusivas a transformar un día tradicional de la convivencia, en un proceso sostenido de Olimpiadas Interculturales para la Convivencia incluir competencias como la tolerancia a la ambigüedad, la empatía cultural, la comunicación intercultural efectiva y la flexibilidad cognitiva de IC2 (75-89), enmarcada axiológicamente en la ética de la responsabilidad, teniéndose de referente a Cortina (2007), en la Ética de la razón cordial, representa una evolución de la convivencia escolar hacia el desarrollo de habilidades para la vida, que, desde la perspectiva epistemológica, se relaciona con el Pensamiento Complejo de Morin (1999) porque este proceso sostenido fomenta la flexibilidad cognitiva, permitiendo en los estudiantes, la complejidad del mundo actual.

En refuerzo se aporta metodologías activas y participativas que permiten a los estudiantes construir conocimiento desde sus propias realidades, valorando la diversidad como fuente de aprendizaje de IC5 (62-74), así como crear espacios de Inteligencia Cultural, para trabajar sistemáticamente el desarrollo de competencias específicas para navegar entornos culturalmente diversos de IC3 (63-73), notándose que se rompe con la "educación bancaria" descrita por Freire (2005), puesto que el conocimiento no se deposita, se co-crea. Contextualizándose en la realidad de los estudiantes a través de sus trayectorias migratorias, sus saberes regionales, se considera que son el "texto" de estudio su conocimiento.

Resaltándose la categoría emergente utilizar metodologías experienciales como simulaciones, juegos de roles y análisis de incidentes críticos interculturales de IC3 (63-73), la cual se relaciona con la pedagogía crítica para promover el análisis de estereotipos y prejuicios relacionados con la migración de IC5 (62-74), propuestas de estos Informantes Clave para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar que cierran el círculo pedagógico al unir la acción (metodologías experienciales) con la reflexión política (pedagogía crítica). Aquí, el aula se convierte en un laboratorio de justicia social donde se deconstruyen las narrativas que alimentan la discriminación, posturas que epistemológicamente se inscribe en la Pedagogía Crítica de Giroux (1997), al permitir que el aula sea un espacio de deconstrucción de estereotipos migratorios y, axiológicamente, trasciende la

convivencia normativa para instaurar una ética de la justicia Freire (2005), donde los estudiantes aprenden a identificar y dismantelar los prejuicios que fracturan el tejido social, a través del juego de roles, donde la institución garantiza que la educación intercultural no sea una lección teórica, sino una experiencia transformadora que forma sujetos capaces de intervenir críticamente en su realidad fronteriza, promoviendo una cultura de paz basada en el análisis y el respeto mutuo.

Destaca, así mismo, la categoría emergente implementar metodologías como el aprendizaje-servicio (ApS), para desarrollar iniciativas que respondan a necesidades reales de la comunidad de origen culturalmente diverso de IC5 (62-74) metodologías que, elevan la interculturalidad de un ejercicio de aula a un compromiso civil. En virtud que el ApS no es solo "hacer caridad", es una metodología donde el aprendizaje académico se vincula directamente con la solución de una necesidad comunitaria, condiciones que se enmarcan axiológicamente en la Responsabilidad Social que, según Cortina (2007), condiciona la formación del ciudadano, puesto que sienta sus bases en una "ciudadanía cosmopolita"; es decir, al servir a una comunidad culturalmente diversa; el estudiante local deja de ver al migrante como un "otro" ajeno y lo reconoce como un "nosotros" con necesidades compartidas. Desde el punto de vista epistémico, se fundamenta en el aprendizaje experiencial de Dewey (2004) en razón de aprendizaje-servicio (IC5) se posiciona como la estrategia de mayor impacto para la cohesión social en la institución, admitiendo que los saberes académicos adquieren relevancia al ser aplicados en contextos de vulnerabilidad migratoria.

Para cerrar esta contrastación de categorías emergentes, se presenta la iniciativa sobre saberes ambientales interculturales, para articular la educación ambiental con la convivencia intercultural de IC4 (59-72). Contexto que indica actividades de sostenibilidad ambiental a través de un sistema de convivencia escolar que se sustenta en el concepto de un territorio escolar compartido. Epistemológicamente, esta propuesta se fundamenta en la Epistemología Ambiental de Leff (2004), principal exponente, quien propone el "Respeto por la Naturaleza", argumentando que todos los seres vivos son "centros teleológicos de vida", donde el diálogo de saberes permite que las diversas percepciones culturales sobre la naturaleza se encuentren para construir sostenibilidad. Hecho importante dentro de una

convivencia intercultural que, axiológicamente, esta articulación transforma la escuela en un espacio de arraigo y cuidado mutuo.

Al concebir el entorno escolar como un territorio que se habita colectivamente, se fomenta una ética biocéntrica (o biocentrismo) es una corriente de la filosofía moral definida por Taylor (2005) como el reconocimiento de todo ser vivo como un centro teleológico de vida, por ello, la sitúa a como el centro de toda consideración ética, donde se disuelven las fronteras nacionales, Este enfoque, enriquecido por la visión latinoamericana de Gudynas (2010), permite que el territorio escolar sea percibido no solo como infraestructura, sino como una comunidad biótica donde el cuidado del entorno se convierte en el lenguaje común de convivencia entre estudiantes de diverso origen cultural. De este modo, la educación ambiental y la convivencia intercultural convergen en un mismo propósito: formar ciudadanos capaces de cuidar la vida en todas sus formas, reconociendo que la protección del ambiente es el espacio de encuentro más genuino para una humanidad diversa y resiliente. Estos resultados relacionados con las acciones pedagógicas que consideran pertinentes los docentes encuestados, para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar, permiten representar la estructura de la quinta categoría central referida a "Articulación educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar", con base en el rigor de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), luego de la saturación teórica entre la contrastación ontológica con las bases epistémicas y axiológicas, para generar conocimiento nuevo que se representa en la siguiente tabla:

**Tabla 31.** Registro de categoría central: "Articulación educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar"

Código	Unidad de significado (Hallazgo)	Fundamento Teórico (Episteme)	Fundamento Axiológico
Valorando diversidad intercultural en estudiantes migrantes.	IC1: " Incorporar en el Comité de Convivencia la figura de Mediadores Interculturales", seleccionamos estudiantes de diversos orígenes culturales.	Vygotsky (2000): Enfoque sociocultural	Walsh (2009): Respeto intelectual y la valoración ontológica del otro.

IC2: Transformar un día tradicional de la convivencia, en un proceso sostenido de "Olimpiadas Interculturales para la Convivencia".	Freire (2005): Pedagogía de la esperanza y la alteridad	Cortina (2007): Ética de la razón cordial.
IC3: Crear "espacios de Inteligencia Cultural", para trabajar sistemáticamente el desarrollo de competencias específicas en entornos culturalmente diversos.	Giroux (1997): "Pedagogía Crítica".	Taylor (2005): Ética del respeto a la naturaleza
IC4: "Saberes ambientales interculturales", para articular la educación ambiental con la convivencia intercultural.	Leff (2004): Aventuras de la epistemología ambiental.	Gudynas (2010): La senda biocéntrica: Valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica.
IC5: "Aprendizaje-servicio" para desarrollar iniciativas que respondan a necesidades reales de la comunidad de origen culturalmente diverso.		
IC5: "Pedagogía crítica" para promover el análisis de estereotipos y prejuicios relacionados con la migración.		

**Nota:** Elaboración propia, (2026).

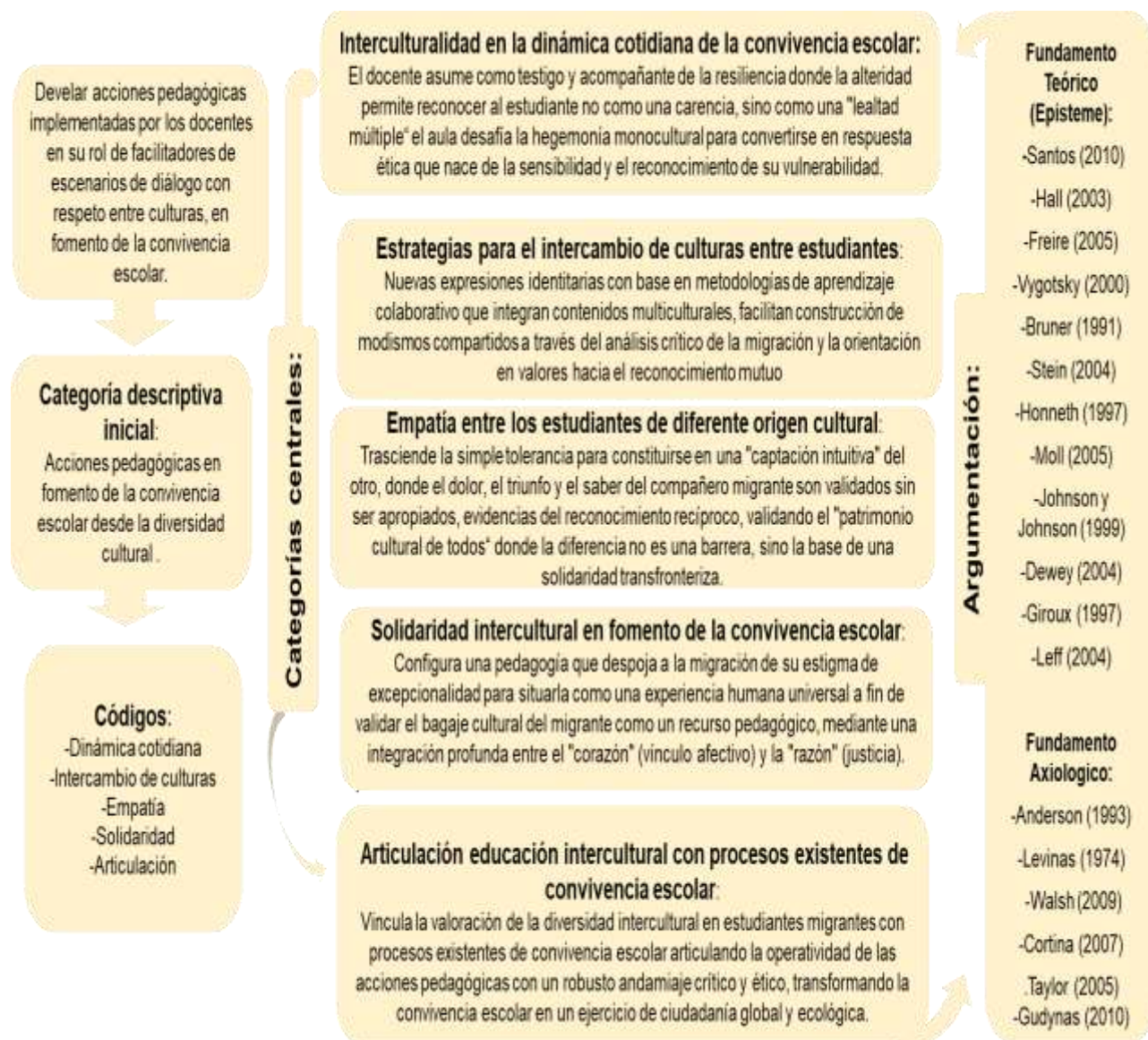
Se puede apreciar en la tabla, la categoría central referida a "Articulación educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar" que, desde los aportes de los Informantes Clave, vincula la valoración de la diversidad intercultural en estudiantes migrantes con procesos existentes de convivencia escolar, al Incorporar en el Comité de Convivencia la figura de "Mediadores Interculturales", transformar un día tradicional de la convivencia, en un proceso sostenido de "Olimpiadas Interculturales para la Convivencia", así como Crear "espacios de Inteligencia Cultural", para trabajar sistemáticamente el desarrollo de competencias específicas en entornos culturalmente diversos, tomándose en cuenta los "Saberes ambientales interculturales", para articular la educación ambiental con la convivencia intercultural, también el "Aprendizaje-servicio" para desarrollar iniciativas que respondan a necesidades reales de la comunidad de origen culturalmente diverso.

Tomándose en consideración la “Pedagogía crítica” para promover el análisis de estereotipos y prejuicios relacionados con la migración. Contexto que epistemológicamente se fundamenta en Vygotsky (2000): Enfoque sociocultural, Freire (2005): Pedagogía de la esperanza y la alteridad, Giroux (1997): "Pedagogía Crítica ", Leff (2004): Aventuras de la epistemología ambiental, con la fundamentación axiológica de Walsh (2009): Respeto intelectual y la valoración ontológica del otro, Cortina (2007): Ética de la razón cordial, Taylor (2005): Ética del respeto a la naturaleza y Gudynas (2010): La senda biocéntrica: Valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica.

Para cerrar con la presentación, contrastación y análisis de los resultados de la categoría descriptiva inicial: Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural que cumple con el desarrollo del segundo objetivo específico, apoyándose en los códigos: Dinámica cotidiana, intercambio de culturas, empatía, solidaridad, articulación, se hace un esquema representativo en la figura 2, de la triangulación de herramientas y procedimientos que se contrastaron con los fundamentos epistemológicos y axiológicos, realizando interpretaciones que desde el campo de la Teoría Fundamentada siguiéndose orientaciones de Strauss y Corbin (2002).

El fortalecimiento de la coexistencia pacífica en entornos de pluralidad étnica. El modelo establece categorías fundamentales centradas en la empatía, la solidaridad y la integración de saberes diversos mediante metodologías de aprendizaje colaborativo. Se destaca la función del profesional de la enseñanza como un mediador capaz de transformar la vulnerabilidad en una oportunidad para el reconocimiento recíproco de las identidades. El sustento teórico integra un episteme con autores clave para validar una praxis pedagógica que trasciende la simple tolerancia y fomenta la alteridad. La propuesta articula la dinámica diaria con un marco axiológico profundo que garantiza la equidad educativa dentro del aula. El esquema conceptual que se presenta a continuación permite visualizar la transición de los códigos iniciales hacia un ejercicio efectivo de ciudadanía global, justicia social y sostenibilidad ética.

**Figura 16.** Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural



**Nota:** Elaboración Propia, (2026).

El proceso inicia con la identificación de acciones pedagógicas orientadas al fomento de la convivencia escolar, derivando en una categoría descriptiva inicial que sustenta la investigación. A través de un desglose metódico, se establecen códigos específicos como la dinámica cotidiana, el intercambio de culturas y la articulación de procesos. Esta estructura facilita la transición hacia categorías centrales que profundizan en la naturaleza ética y pedagógica de la intervención en el aula. La

organización lógica de la figura permite visualizar cómo la observación de la realidad educativa se transforma en un constructo teórico sólido y coherente que guía la labor profesional.

El esquema detalla dimensiones fundamentales para la coexistencia armónica, situando la interculturalidad como un eje transversal en la cotidianidad del aprendizaje. Se resalta la función del educador en la promoción de la resiliencia y el reconocimiento de la alteridad como una riqueza y no como una deficiencia del estudiante. Las estrategias propuestas integran metodologías de aprendizaje colaborativo que permiten la construcción de significados compartidos y el análisis crítico de los fenómenos migratorios. Asimismo, la empatía y la solidaridad emergen como pilares que validan el bagaje cultural de cada individuo, estableciendo vínculos afectivos basados en la justicia. Estas acciones pedagógicas configuran una respuesta ética ante la hegemonía monocultural, promoviendo un diálogo horizontal de saberes entre todos los actores escolares involucrados de manera equitativa.

La fundamentación del modelo se apoya en un andamiaje teórico y axiológico que otorga rigor científico a la propuesta pedagógica presentada. El apartado de la argumentación recurre a referentes esenciales como Freire (2005) para validar la transición hacia una ciudadanía global y ecológica. Los principios de autonomía, justicia y respeto, derivados de las bases filosóficas citadas, orientan la transformación de los procesos de convivencia existentes. Se observa una integración profunda entre el conocimiento técnico y la sensibilidad humana, garantizando que la educación intercultural no sea una actividad aislada sino una práctica institucionalizada. Finalmente, la articulación de estos elementos consolida una visión de la educación desde las instituciones educativas como un espacio de transformación social comprometido con la equidad y la dignidad humana para todos.

## **SECCIÓN V**

### **EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN BÁSICA SECUNDARIA**

#### **Fundamentación**

Con el propósito de generar constructos teóricos orientados a la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, se fundamenta en los resultados obtenidos de los datos empíricos recopilados a través del diálogo con los informantes clave, quienes transmitieron sustentos epistemológicos cuando se fundieron con enfoques teóricos de Goleman (1996), Freire (1970), Johnson y Johnson (1999), Vygotsky (2000), Bandura (1987), Bronfenbrenner (1987), Hall (2003), Bruner (1991), Stein (2004), Honneth (1997), Moll (2005), Dewey (2004), Giroux (1997), Leff (2004), así como en fundamentos axiológicos de Santos (2010), Anderson (1993), Levinas (1974), Cortina (2007), Walsh (2009), Gilligan (2013), Taylor (2005), Gudynas (2010) y en los referentes legales que sustentan los principios de la ética de la educación inclusiva establecidos en la Constitución Política de 1991, Ley 1620 (2013) y el Decreto 1421 de 2017; que en efecto, fortalece las líneas de investigación Educación Cultura y Cambio, Innovación, Evaluación y Cambio Educativo pautadas en este Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertados - UPEL.

En esta corriente de la fundamentación de los constructos teóricos ofrece una práctica pedagógica en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, donde se logra una estructura de integración teórica evidenciándose el aprendizaje como proceso social y situado, al conectarse los autores que explican cómo aprenden los sujetos en comunidad, como son: Vygotsky, Bruner y Moll, puesto que aportan la idea del aprendizaje en la interacción social y los "fondos de conocimiento" de las familias, esenciales para valorar la cultura del estudiante. En el

mismo orden, Bandura y Dewey, fundamentan el aprendizaje por observación y la educación basada en la experiencia democrática. Donde cabe destacar la dimensión relacional y convivencia escolar con base en los enfoques que sustentan el vínculo afectivo y el trabajo con el "otro", que se fusionan con los aportes de Johnson y Johnson a través del aprendizaje cooperativo como antídoto al conflicto, así como en Goleman y Stein quienes refieren de la inteligencia emocional y social como herramientas de autorregulación en el aula.

Igualmente resalta la fusión con Bronfenbrenner porque permite entender la convivencia no como algo aislado, sino influenciado por macrosistemas (cultura, leyes) y microsistemas (familia, escuela). En este orden, se considera importante el enfoque crítico y decolonial porque viene a ser el epicentro de la interculturalidad crítica que mencionan los informantes clave, lo cual tiene su respaldo epistémico en Freire y Giroux al proveer la pedagogía crítica para que la convivencia no sea "asimilacionista", sino liberadora. En virtud del respaldo en Walsh y Santos permiten comprender que la interculturalidad no es como un saludo a la bandera, sino como una decolonialidad del saber. Ante lo cual se tomaron de Leff y Gudynas la dimensión ambiental y el "buen vivir", ampliando la convivencia al entorno vital.

La fundamentación axiológica y ética (El "Deber Ser") de estos constructos teóricos orientados a la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en la educación básica secundaria, tiene la base moral sostenida a través del diálogo con los informantes clave y, que se expanden con Levinas y Taylor a través de ética de la alteridad (reconocer al otro como legítimo otro) así como en la política del reconocimiento; donde Cortina y Gilligan refieren la ética del cuidado y la ética mínima necesaria para una sociedad plural. Por tal razón, esta propuesta sienta sus bases en la realidad institucional mediante la Constitución Política de Colombia de 1991 en el marco de la nación pluriétnica, en la Ley 1620 (2013) que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y en el Decreto 1421 (2017) a través del mandato de la educación inclusiva y la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Bajo esta perspectiva, la construcción de los presentes constructos teóricos no constituye una imposición apriorística de los autores citados sobre la realidad

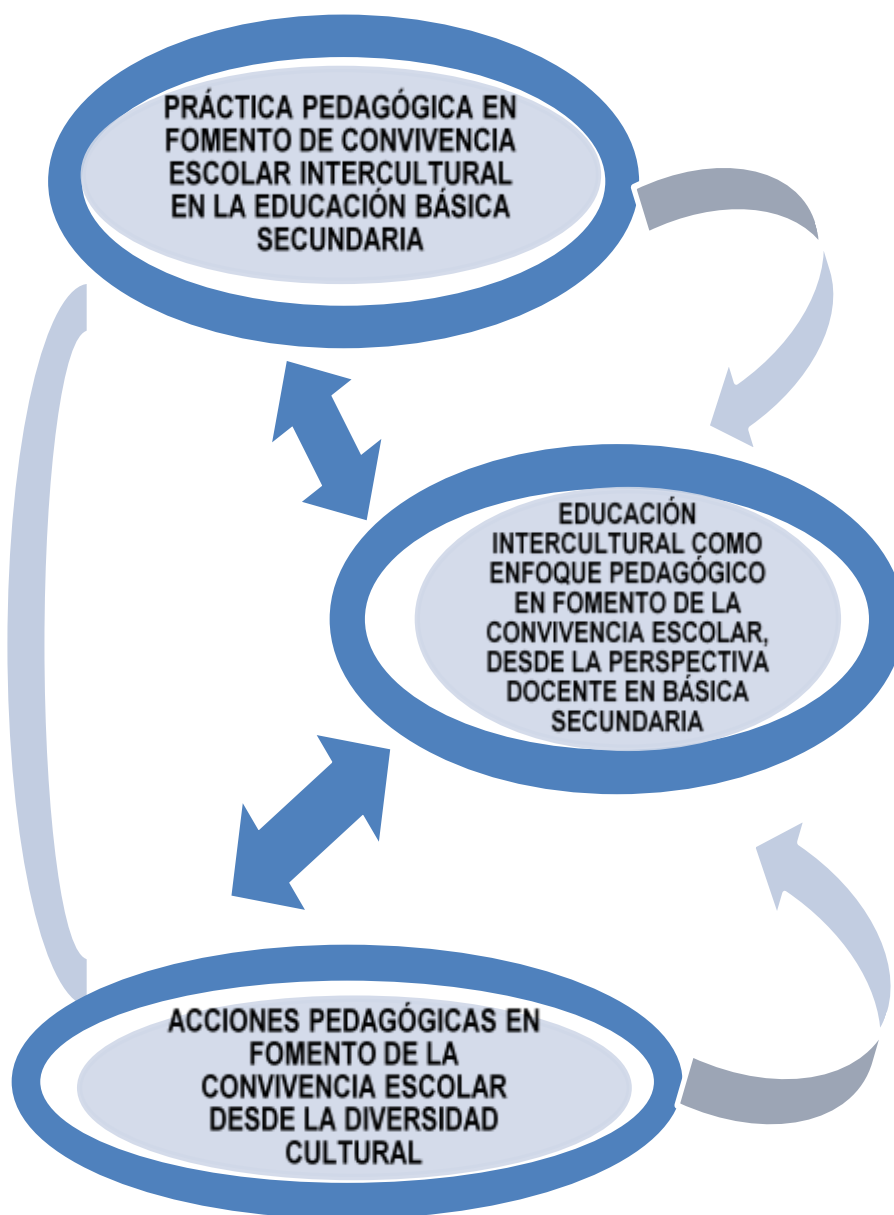
observada; por el contrario, se erigen mediante un proceso dialéctico donde la sensibilidad teórica de enfoques como la pedagogía crítica de Freire, el desarrollo sociocultural de Vygotsky y la ética de la alteridad de Levinas, actuando como un lente reflexivo para interpretar la profundidad de los datos. Siguiendo la lógica de Strauss y Corbin (2002), este diálogo entre las voces de los informantes clave y el acervo epistemológico permite que las categorías emergentes trasciendan la descripción empírica, alcanzando un nivel de abstracción que dota de sentido pedagógico a la convivencia escolar intercultural. Así, el uso de la Teoría Fundamentada garantiza que la teoría resultante a través de categorías centrales permanezca fiel a la vivencia cotidiana en la educación básica secundaria, mientras se fundamenta sólidamente en los principios de justicia, inclusión y reconocimiento del otro que demandan el marco legal colombiano y la ética educativa contemporánea.

La práctica docente orientada a la convivencia escolar intercultural desde la educación básica secundaria constituye una de las tres dimensiones en las que se desarrolla la forma de ser ciudadano en el presente. Esta línea se centra en el planteamiento de los escenarios de formación desde los aprendizajes que producen los sujetos culturales en interacción. Aquí, el docente o un mediador asume una nueva función, al ser requerido para intervenir en la gestión de conflictos por medio de la mediación cultural. La aplicación sistemática de estas estrategias da lugar a que los estudiantes desarrollen competencias sociales cimentadas en la tolerancia y el respeto. El aula se convierte así en una unidad multclasista, caracterizada por una pluralidad identitaria abordada técnicamente. De esta manera, el proceso pedagógico responde a las condiciones históricas del presente.

Las intervenciones pedagógicas de fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural constituyen la segunda columna estructural del modelo teórico. Esta línea busca traducir los principios de igualdad de oportunidades e inclusión educativa en acciones concretas, basadas principalmente en el reconocimiento y validación del capital cultural del educando. La integración transversal de contenidos multiculturales fortalece los vínculos identitarios, disminuyendo las brechas de discriminación institucional. La sistematización de estos procesos permite establecer valoraciones permanentes sobre el clima escolar en contextos migratorios complejos; así, los

sistemas educativos responden con pertinencia ética y rigor a las demandas planteadas por el contexto global. La articulación entre estas dos líneas da paso a un modelo formativo más robusto para todos.

**Figura 17.** *Aristas que fundamentan la estructuración de los constructos teóricos orientados a la educación intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar.*



**Nota.** Elaboración Propia, (2026). Apoyada en la herramienta Canva.

## **Práctica Pedagógica en Fomento de Convivencia Escolar Intercultural en la Educación Básica Secundaria**

Siguiendo la figura anterior, la primera arista de los constructos teóricos representa un aporte de los resultados de la investigación que, bajo el rigor de la Teoría Fundamentada, condensa las concepciones de los actores educativos sobre la práctica pedagógica en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, se estructura en cinco categorías centrales emergentes que aluden a: Fomento de la convivencia escolar intercultural, promoción de la convivencia escolar intercultural, respeto a la identidad cultural del estudiante migrante, convivencia escolar comprendiendo la diversidad cultural y labor docente con estudiantes migrantes. Cabe destacar que estas cinco categorías responden a un grupo de códigos que se obtuvieron de la voz de los Informantes Claves (hallazgos) los cuales se fundamentan teóricamente (episteme) y axiológicamente con el respectivo sustento normativo de las leyes que rigen en Colombia. Tal como se puede apreciar en los párrafos sucesivos, la respectiva fusión de cada uno de ellos.

El primer grupo de códigos referentes a *laboratorio de convivencia, discriminación positiva y traducción de códigos* respaldan a la primera categoría central: fomento de la convivencia escolar intercultural, porque conectan la normatividad legal colombiana con la psicología de la inteligencia emocional y la pedagogía crítica, creando una mezcla sólida para ofertar una práctica pedagógica en fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria. En virtud del laboratorio como nodo sistémico que, al combinarlo con el enfoque de Bronfenbrenner, el aula deja de ser un espacio rígido para ser un "micro-laboratorio de convivencia intercultural"; donde entra en juego la inteligencia emocional de Goleman, porque facilita que los estudiantes gestionen la frustración que surge del choque cultural, transformando el conflicto en una oportunidad de dialógico, hacia una discriminación positiva como eje axiológico que, no se trata solo de "tolerar", sino de aplicar lo que Walsh llama interculturalidad crítica lo cual se ampara en la Ley 1620 de 2013; razones por que el presente constructo propone que la convivencia requiere un esfuerzo activo del Estado y la escuela para nivelar las oportunidades de participación de todos los grupos culturales.

De esta forma, la traducción de códigos como herramienta pedagógica, inspirado en Vygotsky y Moll, le atribuye al docente acciones de mediador que "traduce" los fondos de conocimiento de la familia al lenguaje escolar que, desde práctica de la pedagogía crítica de Freire, permite reconocer que cada estudiante trae una "lectura del mundo" previa que debe ser aceptada y valorada, a lo cual Johnson y Johnson consideran la interdependencia positiva. Lo cual es fundamento en los aportes de los Informantes Clave: IC1: "Comprensión del otro", IC2 e IC3: "Transformar la teoría en práctica", IC1: "Pensamiento crítico", IC3: "Reconocer derechos y deberes", IC4: "Diálogo horizontal y empatía" e IC5: "Necesidad pedagógica y humana".

Como un proceso de construcción colectiva, fundamentado en la cohesión social, el trabajo colaborativo y metodologías participativas a través de la adaptación curricular constituyen el puente técnico de la diversidad cultural, posicionándola como el eje articulador del conocimiento y la vida escolar. Condiciones que se dan del cruce entre las voces de los Informantes Clave con autores como Bandura, Vygotsky y Freire, porque se logra que la promoción de la convivencia escolar intercultural deje de ser un concepto estático y se convierta en un proceso dinámico de construcción colectiva. Como bien señala IC4 y el énfasis de IC2 e IC3 en "transformar la teoría en práctica", la adaptación curricular se convierte en el eje donde la diversidad se fortalece la articulación del conocimiento.

En la consolidación de este constructo con el segundo grupo de códigos concernientes con visión transformadora de la diversidad, modelamiento sociocognitivo y hospitalidad pedagógica, los cuales guardan relación con la segunda categoría central: Promoción de la convivencia escolar intercultural, planteándose aquí un diseño de institución educativa que no solo recibe al diferente, sino que se reconstruye a partir de él a través de una hospitalidad pedagógica que debe trascender de la tolerancia; según se desglosa de las voces de los informantes (IC1, IC4), requiere un diálogo horizontal que, apoyado en el modelamiento sociocognitivo del docente se transforma la escuela en un espacio de cohesión social.

Esta tríada: visión, modelamiento y hospitalidad, encuentra su viabilidad técnica en la adaptación curricular, garantizando que la diversidad cultural sea, en palabras de Freire, la base para una nueva lectura del mundo más justa y equitativa; adaptación

que se sustenta en Vygotsky, en tanto actúa como el "andamiaje" necesario para que el estudiante, desde su propia identidad cultural, alcance los objetivos de aprendizaje. A su vez se apoya en Bandura, en la medida que el currículo incorpora proyectos comunitarios y escuelas de padres (IC4), de modo que el comportamiento prosocial sea modelado por toda la comunidad educativa. Desde la práctica pedagógica relatada por los informantes clave, la Cohesión del grupo (IC1), y las metodologías participativas (IC5) son las que permiten que el currículo sea "vivido" y no simplemente "dictado". Esta articulación teórica, pedagógica y práctica se encuentra en concordancia con la normatividad de inclusión del Decreto 1421 de 2017, en correspondencia con la Constitución Política de Colombia de 1991 en el Artículo 13, referido a la Protección a Discriminados y en la Ley 1620 de 2013, que establece las rutas de convivencia escolar.

En este orden de argumentación, el tercer grupo de códigos referentes a *humanización de la experiencia migratoria, glosarios compartidos y atención psicosocial*, recogen la intención de la tercera categoría central: Respeto a la identidad cultural del estudiante migrante. Esta tríada de códigos: Humanización, Glosarios y Atención; obtenidos de la voz de los Informantes Clave (hallazgos), se mezcla con la episteme y el marco legal si se parte que la Humanización de la experiencia migratoria, responde directamente a la voz de IC5 sobre la "sensibilización" que se conecta con la Inteligencia Social de Goleman porque no se trata solo de registrar un estudiante, sino de gestionar la empatía del grupo, donde el aula deja de ser un espacio físico para ser un refugio de validación emocional, con un vínculo legal sustentado en el Artículo 13 de la Constitución Política, que ordena al Estado (y por ende a las instituciones educativas) proteger especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta.

En razón de los glosarios compartidos que se forma a través de la co-creación del saber, es un hallazgo metodológico valioso que surge de IC1 e IC5, donde se encuentra el fundamento teórico en Freire, como el eje indicador que el conocimiento no se "deposita", entonces el lenguaje del migrante no es un error que debe corregirse, sino un insumo para el aprendizaje, donde los "glosarios" son la prueba de que el saber se co-crea entre docente y estudiante. Contexto que responde al Decreto 1421 de

2017, específicamente en la creación de ajustes razonables que reconozcan las barreras lingüísticas y culturales como puntos de partida pedagógica, así como la nivelación académica. En cuanto a la atención psicosocial y formación docente, basándose en la voz de IC4 ("Formación específica" y "Participación comunitaria"), se fusiona con Bandura cuando se considera que, el respeto se aprende al ser modelado; en otras palabras, si el docente recibe formación y muestra una actitud de acogida, el grupo replicará ese comportamiento prosocial, lo cual se articula con la Ley 1620 de 2013, que sanciona el acoso (bullying) y obliga a crear Rutas de Atención Integral para prevenir la discriminación por origen nacional.

Avanzando con la construcción de esta arista de los constructos teóricos sobre la práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, con base en el cuarto grupo de códigos adecuados a *puentes de entendimiento y diálogo intercultural* porque amparan a la cuarta categoría central: Convivencia escolar comprendiendo la diversidad cultural, la cual actúa como la fuerza centrípeta que une la realidad del aula con el impacto social macroscópico; considera que la convivencia no es solo "estar juntos", sino un ejercicio de comprensión profunda de la diversidad. Al cruzar las respuestas de los Informantes Clave (hallazgos), con el enfoque sistémico de Bronfenbrenner y la pedagogía de la esperanza de Freire, se logra dotar a la práctica pedagógica de una teleología (un fin) transformador, dándose cumplimiento al espíritu del Artículo 13 constitucional y transformando las rutas de la Ley 1620 de 2013 en verdaderas sendas de reconocimiento intercultural.

En este sentido, se comprende que la flexibilidad como puente tomado del IC4 menciona a la "pedagogía flexible", en cuanto esta no es solo un cambio de actividades, viene a ser la aplicación de la alteridad freiriana porque se reconoce que el currículo debe ser flexible para abrazar la particularidad del estudiante, permitiendo que la esperanza sea una posibilidad real y no un concepto abstracto. Es por ello que se da el puente del microsistema al macrosistema (Bronfenbrenner) donde el IC5 define el aula como un "microcosmo", considerándose así una visión potencialmente sistémica. Si en el aula (microsistema) se gestan valores democráticos y se valora la diversidad de IC2, se está enviando un mensaje de choque que altera los prejuicios de la sociedad (macrosistema); por lo que impera la empatía como herramienta de crecimiento (IC3 e

IC1), estableciéndose así, la superación de prejuicios porque se traduce en un "crecimiento para todos". No crece solo el estudiante migrante; crece también la comunidad receptora al expandir su horizonte ético bajo el amparo de la protección a los discriminados que ordena la Constitución Política de Colombia.

En consecuencia, se establece una convivencia escolar, entendida desde la comprensión de la diversidad, puesto que constituye un puente de entendimiento donde la flexibilidad pedagógica (IC4) permite el tránsito del prejuicio a la empatía (IC3) que, al fundamentarse en la Pedagogía de la Esperanza de Freire, esta práctica reconoce al "otro" como un sujeto necesario para el crecimiento colectivo (IC1). Contexto que, bajo el enfoque sistémico de Bronfenbrenner, el aula de secundaria se valida como ese microcosmo democrático (IC5) capaz de trastornar las estructuras de discriminación del macrosistema social, dando cumplimiento al Artículo 13 la Constitución Política de Colombia y convirtiendo las rutas de la Ley 1620 en verdaderas sendas de reconocimiento intercultural.

Lo anteriormente expuesto garantiza la práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, con base en el quinto grupo de códigos oportunos en la labor docente, los cuales se conjugan en *testigo y acompañante de la resiliencia* así como en que *trasciende los contenidos curriculares* porque dan establecimiento a la quinta categoría central: Labor docente con estudiantes migrantes, visualizándose como actor fundamental el docente con base en una misión ética y humana que lo convierte en un puente viviente entre la exclusión y la pertenencia. En tal efectos, esta categoría sintetiza el impacto transformador de la interculturalidad en la identidad del propio docente debido a su capacidad para modelar una ciudadanía global.

Estas condiciones emergen al entrecruzar la transformación del "Yo" Docente (IC1, IC2), revelada en los hallazgos que muestran una labor con población migrante centrada en la pedagogía de la esperanza y la alteridad de Freire. Dicha transformación se hace evidente cuando el docente admite que la presencia del "otro" lo ha transformado, de modo que el éxito de su labor no se mide solo en calificaciones, sino en el "sentido de pertenencia" que, como docente logra instaurar en el grupo. En el mismo orden de ideas, se obtuvo en la voz de los Informantes clave, modelamiento de

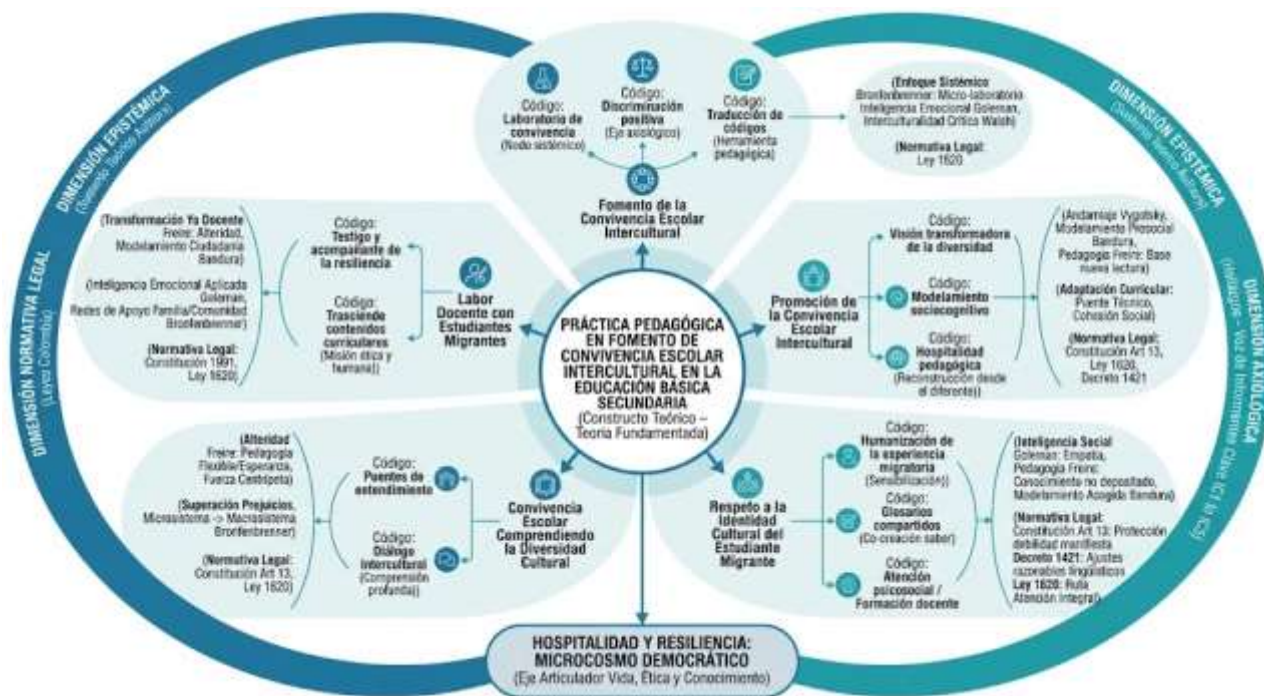
la ciudadanía (IC3, IC4) que, al cruzarse con los aportes de Bandura, el docente es el modelo principal, en virtud de que, si valora el aporte cultural (IC4), el estudiante aprende a valorar su propia identidad y sus derechos, contexto que pasa de una enseñanza mecánica a una técnica didáctica que se encuentra con la ética humana. Circunstancias que establecen las redes sociales que trascienden fronteras (IC5) lo cual se fusiona con el enfoque sistémico de Bronfenbrenner porque está presente en la labor activa del docente con base en redes de apoyo que conectan el aula con la familia y la comunidad migratoria, rompiendo el aislamiento y fortaleciendo el tejido social.

Mediante la Teoría Fundamentada, se comprende que la labor docente con estudiantes migrantes se erige como la arista más humana de este constructo, donde el educador asume el rol de testigo y acompañante de la resiliencia. Al trascender los contenidos curriculares para tejer redes de apoyo emocional (IC5), puesto que la práctica pedagógica se convierte en un ejercicio de inteligencia emocional aplicada (Goleman) y en un modelamiento ético (Bandura) que forma ciudadanos conscientes de sus derechos (IC3). Esta transformación personal del docente (IC1) es la garantía de que el aula de secundaria sea un espacio donde la normativa que parte de la Constitución Política de Colombia de 1991 hasta la Ley 1620, deja de ser letra muerta para convertirse en una vivencia de justicia social, esperanza y alteridad.

La consolidación de estas cinco categorías define la Práctica Pedagógica como un ejercicio de hospitalidad y resiliencia. Al integrar el fomento y la promoción de la convivencia con el respeto profundo a la identidad del migrante, la institución educativa en Cúcuta, se transforma en un “microcosmo democrático”. Aquí, el docente, como modelo sociocognitivo y gestor de inteligencia emocional, logra que la adaptación curricular sea el puente técnico hacia la equidad. En definitiva, esta primera arista teórica demuestra que la educación intercultural no es solo un contenido a enseñar, sino una forma de habitar la escuela, donde la diversidad cultural se posiciona como el eje articulador de la vida, la ética y el conocimiento, cumpliendo así con los propósitos transformadores de la práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria. A manera de cierre, se representa una

triangulación del esquema paradigmático que la estructura, tomándose las dimensiones epistémica, metodológica y axiológica/ legal, tal como se diseña en la siguiente figura:

**Figura 18.** *Práctica Pedagógica en Fomento de Convivencia Escolar Intercultural en la Educación Básica Secundaria*



**Nota.** Elaboración propia, (2026). Apoyada en Notebook LM,

La práctica pedagógica para el fomento de la convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria, basado en la Teoría Fundamentada. Este núcleo se expande en cinco categorías emergentes principales organizadas de manera circular: fomento de la convivencia, promoción, respeto a la identidad del migrante, convivencia comprendiendo la diversidad cultural y labor docente con estudiantes migrantes. Cada una de estas categorías actúa como un nodo sustancial que desglosa códigos específicos y conceptos clave, creando una red analítica integral. La estructura visual facilita la comprensión de cómo cada aspecto se interconecta para formar un enfoque holístico de la educación intercultural, proporcionando una hoja de ruta estructurada para los docentes y las instituciones educativas interesadas en la diversidad.

Un aspecto fundamental representado en la figura anterior es la integración de tres dimensiones envolventes que sustentan el modelo: la dimensión epistémica con bases teóricas, la dimensión normativa legal que incluye leyes colombianas, y la dimensión axiológica derivada de los hallazgos de informantes claves. Estas dimensiones proporcionan el rigor académico y la justificación práctica al conectar explícitamente cada categoría con autores fundamentales como Freire, Vygotsky, Bandura, Goleman y Bronfenbrenner, entre otros. Al mismo tiempo, el modelo se fundamenta en normativas legales vigentes, como la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, lo que asegura su aplicabilidad dentro de un marco jurídico y ético sólido. Esta confluencia de teoría, ley y realidad garantiza que las acciones propuestas no sean meras especulaciones sino prácticas bien fundamentadas.

La parte inferior del diagrama culmina en una síntesis transformadora que define el propósito último del modelo: establecer la hospitalidad y la resiliencia en un microcosmo democrático, entendido como el eje articulador de vida, ética y conocimiento. La figura propone la adaptación curricular como un puente técnico y la labor docente como un ejercicio ético para transformar el aula en un espacio de democracia y equidad. Al promover una ciudadanía global y ecológica, el modelo no solo busca mejorar la convivencia escolar sino también generar un impacto social más amplio. Esta visión teleológica unifica todas las partes del diagrama, mostrando que cada código y categoría es un paso deliberado hacia la creación de una sociedad más justa, inclusiva y capaz de valorar la diversidad cultural como una riqueza.

### **Acciones Pedagógicas en Fomento de la Convivencia Escolar desde la Diversidad Cultural**

Esta segunda arista de los constructos teóricos incorpora el aporte de los resultados de la investigación con base en el rigor de la Teoría Fundamentada que permitió desde los actores educativos, es decir, la voz de los Informantes Clave (hallazgos) conocer de las acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural, los cuales se fundamentan teóricamente (episteme) y

axiológicamente con el respectivo sustento normativo de la legislación colombiana. La estructura se conforma de cinco categorías centrales emergentes que indican: Interculturalidad en la dinámica cotidiana de la convivencia escolar, Estrategias para el intercambio de culturas entre estudiantes, Empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural, Solidaridad intercultural en fomento de la convivencia escolar y, Articulación educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar. Tal como se describen a continuación.

En cuanto al primer grupo de códigos relativos a: nación híbrida y laboratorio de traducción cultural se incorporan en la primera categoría central: Interculturalidad en la dinámica cotidiana de la convivencia escolar, porque conectan la voz de los Informantes Clave con el fundamento teórico (episteme) y el fundamento axiológico a fin de realizar el análisis de la realidad fronteriza que explica cómo se vive la "ciudadanía fronteriza" en la práctica; lo cual conjuga la justicia cognitiva y hospitalidad dentro de un espacio geográfico y social, particularmente en la Ecología de Saberes de Santos, cuando el IC2 habla del intercambio de modismos, expresiones y acentos, así mismo, el IC4 de la gastronomía, no están describiendo anécdotas; están ejerciendo la justicia cognitiva global, puesto que, al permitir que estos saberes entren al aula, se rompe la hegemonía cultural y se da valor a la vida del estudiante migrante.

Las apreciaciones descritas, consideran la Identidad como "Devenir" de Hall, ya que la identidad como proceso, producción y posicionamiento es un "devenir" más que un "ser", se tiene entonces, la "flexibilidad identitaria" que menciona el IC3 como prueba empírica de lo que Hall define como identidad: un proceso que nunca termina. En otras palabras, el estudiante de frontera no es "venezolano" o "colombiano" de forma estática; está en un devenir transfronterizo que la escuela debe abrazar. Lo cual se ampara en la hospitalidad física como respuesta ética al otro que nace de la sensibilidad, tal como refiere Levinas, que se funde con la superación de la discriminación y/o xenofobia, expresado por el IC1. Esta acogida del "otro" nace de la sensibilidad física al verlo, escucharlo y compartir su mesa (gastronomía). Es una ética que antecede a cualquier norma legal. En consecuencias, la interculturalidad en la dinámica cotidiana se manifiesta como un laboratorio de traducción cultural, donde la

nación deja de ser una frontera rígida para convertirse en una comunidad imaginada (Anderson) de identidades híbridas.

En este orden de ideas, al democratizar estas relaciones pedagógicas (IC5), la escuela rompe con la educación bancaria y se alinea con la pedagogía de la libertad de Freire, donde los sujetos se educan entre sí mediatizados por un mundo transfronterizo con base en el intercambio de modismos y vivencias (IC2, IC4) lo cual constituye una verdadera ecología de saberes (Santos), donde la justicia cognitiva es la base para superar la xenofobia o discriminación por la diversidad cultural, al entender que la identidad es un posicionamiento en constante cambio (Hall), y que la convivencia escolar es, ante todo, una respuesta ética de hospitalidad (Levinas) que reconoce al otro como un legítimo compañero de camino en la construcción de una ciudadanía fronteriza resiliente que se apoya en acciones pedagógicas que fomentan la convivencia escolar desde la diversidad cultural.

De este modo, nace el código referente a nuevas expresiones identitarias que atiende a la segunda categoría central: Estrategias para el intercambio de culturas entre estudiantes, aquí la identidad no se enseña como un concepto estático, sino que se "hace" a través de la colaboración y la narrativa compartida dentro de las acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar porque el aula como espacio de co-construcción de identidades híbridas, operacionaliza el intercambio cultural a través de metodologías que transforman el lenguaje y la representación del "otro" consolidándose la amalgama de la razón crítica a la razón cordial, desde la mediación Vygotskyana del lenguaje, especialmente cuando el IC2 menciona a los "modismos compartidos y transformaciones del lenguaje", está describiendo el proceso donde el estudiante local y el migrante crean un tercer espacio lingüístico. No es solo aprender palabras nuevas, es reconfigurar la mente para habitar una realidad fronteriza compartida. Es donde interviene el pensamiento narrativo que, según Bruner, la cultura se negocia a través de las historias, tal como expresan IC3 y IC4, al realizar "obras colectivas" y analizar las representaciones de la migración, los estudiantes están haciendo un análisis crítico de su propia realidad, permitiéndoles desarticular los estigmas y relatos xenófobos que vienen del exterior.

Este contexto de "orientación en valores" según expresa el IC5, se enmarca en la ética de la razón cordial de Cortina cuando sostiene que la justicia sin corazón es incompleta. Puesto que, al orientar en valores, el docente no imparte una lección moralista, sino que cultiva la "cordialidad" (del latín cor, corazón), reconociéndose que la convivencia intercultural florece cuando hay un vínculo emocional de interdependencia como sustenta Santos, porque el "Análisis crítico de representaciones sobre migración y frontera" del IC4, permite que la institución educativa sea el lugar donde la diversidad se convierte en el eje motor de una ciudadanía solidaria y profundamente humana; es decir, mediante la emergencia de nuevas expresiones identitarias, el lenguaje se transforma en una herramienta de mediación sociocultural (Vygotsky), con base en el uso de metodologías colaborativas y la construcción narrativa de obras colectivas (IC1, IC3), porque los estudiantes reconstruyen su realidad (Bruner), posicionando la frontera no como una contusión, sino como una oportunidad de creación.

En por ello que el tercer código alusivo a la vivencia del otro sin que esa vivencia se convierta en la propia, refuerza a la tercera categoría central: Empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural; que, al conectar las voces de todos los informantes clave con la Teoría Fundamentada y la Teoría del Reconocimiento de Honneth, se establece que la empatía en contextos migratorios es un acto de justicia ontológica. Esta afirmación se fundamenta en la captación intuitiva (Stein), en virtud de lo expresado por los informantes (IC1, IC2) puesto que describen una empatía que permite "conseguir el apoyo" para el compañero, lo cual se contextualiza particularmente en el IC2 al afirmar: "Se ponen en la situación de sus compañeros tímidos para dar a conocer sus necesidades y conseguir el apoyo", comprendiéndose según Stein, esta es la esencia de la empatía como captación intuitiva de la vivencia ajena sin perder la propia identidad, en este caso, "se percibe el miedo del estudiante migrante, lo comprende, pero no se hunde en él; más bien, esa comprensión moviliza a la acción solidaria".

La empatía es entonces una herramienta pedagógica contra la indiferencia porque actúa el reconocimiento frente a la discriminación (Honneth), si IC4 menciona que la aceptación previene la discriminación. Para Honneth, el reconocimiento es la

antítesis del desprecio. Cuando un estudiante valida el patrimonio de su par migrante (IC5), le está otorgando una existencia social plena. No es solo "buen comportamiento", es la construcción de la autoestima del estudiante migrante a través del espejo de sus compañeros. Entrando en valor, la razón cordial y el respeto intelectual (Cortina y Walsh) con base en el espíritu de colaboración (IC3) no es solo técnico; es "cordial". Como se describe de Cortina, la razón por sí sola no basta para convivir; se requiere el "vínculo", lo cual se une al pensamiento de Walsh, donde la interculturalidad exige un respeto intelectual, porque el docente y los alumnos validan que el patrimonio cultural del otro para convertirse en un aporte fundamental al aprendizaje.

En tal razonamiento, se concluye en que la empatía entre estudiantes de diverso origen se consolida como una captación intuitiva (Stein) que permite compartir miedos y expectativas sin desdibujar la identidad propia (IC1). Este ejercicio de reconocimiento recíproco (Honneth) actúa como una barrera natural contra la discriminación (IC4), transformando el aula en un espacio de colaboración continua (IC3). Al fundamentarse en la ética de la razón cordial (Cortina) y el respeto intelectual (Walsh), las acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural, logran que la validación del patrimonio cultural (IC5) sea el eje de una convivencia donde el otro es valorado ontológicamente. Así, la empatía deja de ser una emoción pasajera para convertirse en un posicionamiento ético que garantiza la justicia social en la frontera.

En este sentido, se considera el siguiente código: Experiencia intercultural en respuesta a la necesidad del compañero de origen diverso, que atiende a la cuarta categoría central: Solidaridad intercultural en fomento de la convivencia escolar, puesto que representa el paso del "sentir con el otro" (empatía) al "actuar por el otro", por ello, se vincula con la voz de los Informantes clave que la describen como una solidaridad operativa, donde la vulnerabilidad se transforma en una red de apoyo que desafía las fronteras y las jerarquías académicas que, al integrarla con autores como Moll, Dewey y Gilligan, se logra describir de la solidaridad que no es un valor abstracto, sino una práctica situada donde se operacionaliza el apoyo mutuo a través de la vivencia compartida y el reconocimiento de la humanidad universal.

La Interdependencia Positiva en el Juego (IC3): Siguiendo a Johnson & Johnson, los juegos cooperativos que mencionan tus informantes no son simples distracciones. Son la base de la solidaridad porque obligan a los estudiantes a depender unos de otros. De hecho, las expresiones relacionadas con fondos de conocimiento y jerarquías cognitivas (IC5, IC4), se relacionan a la postura de Moll, en cuanto a que los estudiantes migrantes traen "fondos de conocimiento" (experiencias, oficios, historias de viaje) que la escuela tradicional ignora.

En tal efecto, las acciones pedagógicas apoyadas en actividades que se implementan durante la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales, son los "Tableros de Memoria" (IC4) y las "Expediciones" (IC5) porque validan esos saberes. Asimismo, al reconocer que la migración es una experiencia humana universal, se va cambiando la etiqueta del estigma de "excepcionalidad" o "problema", integrándola al currículo como un saber legítimo (Dewey). Tal como se establece en la ética del cuidado de Gilligan frente a la vulnerabilidad (IC1, IC2) donde se propone que la moral nace de la conexión.

De acuerdo a lo descrito, es importante realizar los círculos de diálogo (IC1), ya que permiten descubrir que el miedo o la esperanza son iguales sentimientos en los seres humanos indistintamente de la procedencia, es decir, sin importar la bandera, puesto que descubren vulnerabilidades compartidas más allá de las diferencias nacionales. Esta "vulnerabilidad compartida" es lo que Freire llamaría la base de la esperanza: saber que no se está solo en la lucha por ser más humanos.

Con base en lo expuesto anteriormente, se recapitula de la solidaridad intercultural que se erige como una praxis donde la interdependencia positiva (Johnson y Johnson) transforma la vulnerabilidad en un ciclo virtuoso de apoyo mutuo (IC2). Porque a través de círculos de diálogo y juegos cooperativos (IC1, IC3), se establece una ética del cuidado (Gilligan) que reconoce la migración como una constante de la condición humana (Freire).

Estas acciones pedagógicas trascienden la instrucción al validar los fondos de conocimiento (Moll) de los estudiantes en expediciones y tableros de memoria (IC4, IC5), asegurando que el proceso de vivir y el de aprender sean una sola unidad pedagógica (Dewey). Así, la solidaridad deja de ser una concesión para convertirse en

un acto de justicia cognitiva y razón cordial que sostiene la convivencia escolar ante la diversidad. Por esta razón, la Educación Intercultural debe ser un fundamento curricular esencial en la educación básica secundaria.

Lo descrito ratifica la importancia de verdaderas acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural y, en la misma ruta, se cierra esta segunda arista de los constructos teóricos con la presentación del código: valorando diversidad intercultural en estudiantes migrantes que se fortalece la quinta categoría central Articulación educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar. Es decir, se otorga una sostenibilidad institucional a esta propuesta porque no se expresan acciones aisladas, sino de una articulación sistémica donde la interculturalidad incluye los procesos orgánicos de la escuela, por ejemplo, al comité de convivencia, el currículo ambiental y el servicio a la comunidad, de este modo se logra la transformación de la estructura administrativa y pedagógica de la institución en un sistema de acogida y aprendizaje mutuo.

En esta corriente del pensamiento, los constructos se sustentan en la mediación como empoderamiento (IC1, IC3), en sintonía con la pedagogía crítica planteada por Giroux. Desde esta perspectiva, se busca que los estudiantes se constituyan en agentes de su propia historia; en consecuencia, al formar “mediadores interculturales”, el Comité de Convivencia deja de percibirse como un tribunal punitivo escolar y se configura como un espacio de inteligencia cultural, en el que se negocian significados y se resuelven conflictos desde la comprensión de las diferencias. En esta línea, resulta especialmente relevante lo planteado en el IC1, cuando propone: “Incorporar en el Comité de Convivencia la figura de mediadores interculturales”, seleccionando para ello estudiantes de diversos orígenes culturales.

Otro de los aportes obtenidos de la voz del IC4: “Saberes ambientales interculturales, para articular la educación ambiental con la convivencia intercultural”, condiciones que atienden a la sustentabilidad y justicia ecológica, considerándose un aporte innovador en esta investigación, en virtud de cruzar los aportes de Leff con la visión de este Informante Clave, se propone una la convivencia intercultural que no termina en el trato humano, sino que se extiende al cuidado del territorio compartido. De esta manera, la senda biocéntrica de Gudynas aduce a lo valores intrínsecos,

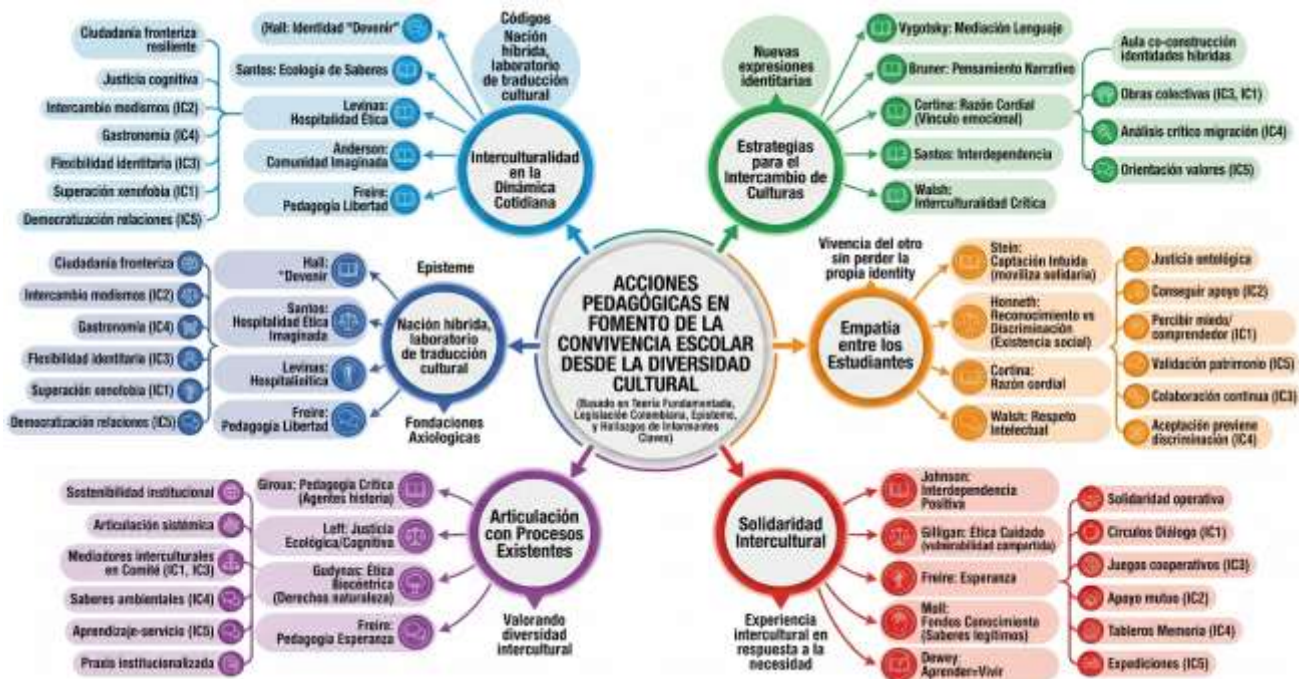
derechos de la naturaleza y justicia ecológica, en otras palabras, infiere que la justicia social y la justicia ambiental son caras de la misma moneda; es decir, al respetar la cultura del migrante, también se está respetando la naturaleza que ambos habitan.

Dentro de los aportes para el presente estudio, se obtuvo del IC5: "Aprendizaje-servicio para desarrollar iniciativas que respondan a necesidades reales de la comunidad de origen culturalmente diverso" vistas como acciones pedagógicas en favor de la comunidad, lo cual refleja la Pedagogía de la Esperanza de Freire. En virtud que no es una práctica de laboratorio, sino un compromiso real con las necesidades de la población diversa. Aquí se concreta la valoración ontológica de Walsh porque el estudiante se reconoce a sí mismo como valioso al transformar la realidad de su entorno.

Es decir, que la articulación de la educación intercultural con los procesos de convivencia escolar constituye la fase superior de esta segunda arista de los constructos teóricos, donde la interculturalidad deja de ser un evento para convertirse en una praxis institucionalizada. A través de figuras como la mediación intercultural (IC1) y el aprendizaje-servicio (IC5), se materializa una pedagogía crítica (Giroux) que desafía las jerarquías tradicionales. Esta visión se expande hacia una ética biocéntrica (Gudynas), donde los saberes ambientales interculturales (IC4) permiten que la escuela sea el escenario de una justicia ecológica y cognitiva (Leff).

A manera de cierre, esta segunda arista demuestra que la convivencia intercultural como enfoque pedagógico se fundamenta en acciones pedagógicas hacia una construcción colectiva de razón cordial, esperanza y respeto absoluto por la vida en todas sus manifestaciones culturales y naturales, como un modelo que se muestra en la institución Colegio Misael Pastrana Borrero de Cúcuta Norte de Santander, Colombia. En tal efecto, se hace una representación de la estructura con base en la triangulación del esquema paradigmático en las dimensiones epistémica, metodológica y legal/axiológica, tal como se diseña en la siguiente figura referida a las acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural.

**Figura 19. Acciones pedagógicas**



**Nota.** Elaboración propia, (2026). Apoyada en Notebook LM,

La red categorial organiza los hallazgos científicos sobre las estrategias didácticas para favorecer la convivencia escolar multicultural. En el esquema se sistematizan cinco categorías centrales que emergieron de la Teoría Fundamentada y de la voz de los informantes claves entrevistados. Se detecta interrelación entre interculturalidad dinámica y estrategias de mediación lingüística para la construcción de identidades híbridas en el aula. Los hallazgos se apalancan en un sustento epistémico que fundamentados en Vygotsky, Bruner y la mediación lingüística. La estructura permite observar que la interacción intercultural no es coexistencia sino práctica educativa institucionalizada, dinámica e interculturalista ética. El modelo analítico propone un camino para gestar la transformación de las realidades escolares en contextos de frontera.

Así mismo, se presenta la captación intuitiva e interdependencia positiva la cual favorece las redes de apoyo instrumentalizando los fondos epistemológicos accediendo a la población migrante; en articulación con procesos preexistentes garantiza la

sostenibilidad del enfoque a través del ingreso progresivo de mediadores interculturales y proyectos de aprendizaje servicio comunitario. El sustento legal colombiano corresponde a la normativa vigente y la propuesta ética biocéntrica, por justicia social y justicia ecológica integral. El docente, como agente transformador, desafía el sistema excluyente del modelo escolar tradicional a través del modelado prosocial. Esto permite la creación de un microespacio democrático fundamentado en la esperanza y el respeto profundo hacia el otro.

### **Ruta para la transición escolar en fomento de la convivencia escolar: “Sin Fronteras”**

Presentación: La interculturalidad y la migración van de la mano, mientras la una es el proceso, la otra es el escenario donde ésta se pone a prueba. Para un estudiante en situación de migración o desplazamiento, al escenario educativo representa mucho más que un trámite administrativo y es en éste donde se presenta el primer encuentro con un territorio que le puede ofrecer refugio o, por el contrario, repetir el ciclo de exclusión. Con el propósito de superar esta brecha se diseñó a partir de los hallazgos de la investigación realizada, un protocolo modelo como ruta para transición escolar de los estudiantes migrantes y/o desplazados, en fomento de la convivencia escolar, en la que se traduce la interculturalidad en acciones concretas para implementar durante el proceso de adaptación al entorno escolar y se convierta en una experiencia digna, empática y de reconocimiento mutuo.

La ruta que se propone a continuación no pretende ser una estructura rígida, por el contrario, es un instrumento flexible que permite a las instituciones educativas su ajuste según el contexto territorial (urbano o rural), los recursos y el porcentaje de población migrante y desplazada que atiende, convirtiéndose en una herramienta práctica para prevenir la xenofobia, aporofobia, los prejuicios, estereotipos o manifestaciones de exclusión al recién llegado, a fin de convertir los contextos escolares en verdaderos territorios de paz, donde la diversidad cultural se celebre como el mayor activo para la convivencia en armonía.

La ruta se articula en tres planos: (a) fases temporales de transición escolar, (b) dimensiones del enfoque de derechos, y (c) marcos internacionales de UNICEF, UNESCO, ACNUR, OIM y OEI, junto con la normativa colombiana vigente. El propósito es garantizar una transición digna, equitativa y transformadora para estudiantes migrantes, desplazados y locales en contextos fronterizos.

Estructura: La ruta se estructura en una matriz tridimensional así:

- Eje temporal: fases (Acogida, Mediación, Consolidación);
- Eje estructural: Siete dimensiones del enfoque de derechos;
- Eje normativo: Marcos internacionales y nacionales (Constitución Política)

**Tabla 32. Marco de referencia normativa de la ruta de transición escolar intercultural**

<b>Organismo / Norma</b>	<b>Aporte</b>
<b>Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989)</b>	Principios: no discriminación, interés superior, participación, supervivencia/desarrollo.
<b>UNICEF (2007, 2017, 2021)</b>	Escuelas Protectoras; <i>Educación en Emergencias</i> ; <i>MHPSS</i> .
<b>UNESCO (2001, 2017, 2019, 2020). CAST (2024).</b>	Diversidad cultural; Inclusión y equidad; Educación en DDHH y Diseño Universal para el Aprendizaje – DUA (Vr. 3.0)
<b>ACNUR (2019)</b>	Integración educativa de población refugiada y migrante.
<b>OIM (2020)</b>	Gobernanza migratoria escolar.
<b>OEI (2021)</b>	Metas Educativas 2030: ciudadanía global.
<b>Constitución Política de Colombia (1991)</b>	Art. 13, 22, 44, 67, 68.
<b>Ley 1098/2006</b>	Código de Infancia y Adolescencia.
<b>Ley 1620/2013 y Decreto 1965/2013</b>	Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
<b>Decreto 1421/2017</b>	Educación inclusiva.

Organismo / Norma	Aporte
Decreto 1288/2018 y Circular 16/2018	Acceso educativo de población venezolana.
Decreto 216/2021	Estatuto Temporal de Protección.

**Nota:** Elaboración propia (2026).

- FASE 1: ACOGIDA Y CARACTERIZACIÓN EMPÁTICA (Semana 1)

Propósito: Garantizar el ingreso digno y sin barreras, activando los derechos fundamentales del estudiante migrante o desplazado.

**Tabla 33.** Acciones de acogida escolar

Dimensión	Acciones / orientaciones principales
Jurídico-Normativa	- Matrícula sin barreras documentales, conforme al Decreto 1288 de 2018 y la Circular 16 de 2018. - Activación del SIMAT con código transitorio. - Entrega del Manual de Convivencia traducido a lenguaje ciudadano, si se requiere, y con enfoque de derechos.
Ética y Axiológica	- Elaboración de una carta de bienvenida intercultural firmada por rectoría, que reconozca la dignidad del recién llegado. - Realización de un ritual simbólico de acogida (no folclórico) que afirme la alteridad, en línea con Lévinas y Cortina (2007).
Pedagógica y Curricular	- Aplicación de un diagnóstico pedagógico inicial sin estigma, mediante el enfoque DUA Vr. 3.0 (CAST, 2024). - Identificación de saberes previos, lenguas y trayectorias escolares.
Socioemocional y sicosocial	- Desarrollo de una entrevista de caracterización empática que incluya el mapeo de la ruta migratoria y el estado emocional del estudiante (UNICEF - MHPSS, 2021). - Detección temprana de duelo migratorio, ansiedad o trauma. - Activación de orientación escolar y, si es necesario, del ICBF.
Participativa y Democrática	- Garantía de la voz del estudiante y la familia en la entrevista de ingreso, conforme a la CDN, artículo 12. - Presentación del estudiante al Consejo Estudiantil y al Comité de Convivencia.
Restaurativa	- Construcción de acuerdos iniciales de convivencia con el estudiante, en lugar de imponerlos. - Información clara sobre las rutas de atención frente a discriminación o xenofobia.

Dimensión	Acciones / orientaciones principales
Comunitaria-Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de un recorrido amigable por la institución, identificando “zonas seguras”.</li> <li>- Asignación de un Embajador de Bienvenida o padrinazgo por parte de un par local previamente formado.</li> <li>- Articulación con la Secretaría de Educación Municipal y, si aplica, con ACNUR/OIM.</li> </ul>

**Nota:** Elaboración propia, (2026).

Responsables: Rectoría, Secretaría académica, Orientación escolar, Docente tutor y Comité de Convivencia.

- FASE 2: MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y NIVELACIÓN DIALÓGICA (Meses 1–3)

Propósito: Materializar la equidad pedagógica y construir vínculos interculturales sólidos.

**Tabla 34.** *Acciones orientadas a fortalecer procesos de inclusión, convivencia e interculturalidad.*

Dimensión	Acciones / orientaciones principales
Jurídico-Normativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación efectiva de la Ley 1620 de 2013 y del Decreto 1421 de 2017.</li> <li>- Garantía del derecho a la educación con calidad y permanencia.</li> </ul>
Ética y Axiológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transversalización de la razón cordial, propuesta por Adela Cortina, y de la justicia cognitiva, planteada por Boaventura de Sousa Santos.</li> <li>- Realización de una reflexión docente mensual sobre prácticas de hospitalidad, en relación con la Categoría I de la investigación.</li> </ul>
Pedagógica Curricular y	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), versión 3.0, en todas las áreas del currículo (CAST, 2024).</li> <li>- Desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo (Johnson &amp; Johnson, 2014), así como Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje-Servicio.</li> <li>- Elaboración de glosarios compartidos que valoren</li> </ul>

Dimensión	Acciones / orientaciones principales
	<p>regionalismos venezolanos, colombianos u otras variantes regionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de una evaluación narrativa formativa durante los primeros 90 días, sin calificación punitiva.</li> <li>- Realización de círculos de diálogo semanales.</li> <li>- Fortalecimiento de los Proyectos Transversales en Educación.</li> </ul>
Socioemocional y Psicosocial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de competencias socioemocionales, con base en los aportes de Goleman y CASEL.</li> <li>- Implementación de un protocolo de detección de duelo migratorio y xenofobia (UNICEF–OMS, 2021).</li> <li>- Prestación de atención psicosocial individual y grupal, según las necesidades identificadas.</li> </ul>
Participativa y Democrática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de asambleas de aula quincenales con voz vinculante.</li> <li>- Activación del Comité Escolar de Convivencia con presencia del Mediador Intercultural.</li> <li>- Vinculación de la familia en el seguimiento académico.</li> </ul>
Restaurativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementación de mediación entre pares y círculos restaurativos (Zehr, 2015; UNESCO, 2019).</li> <li>- Aplicación pedagógica y no punitiva de las situaciones Tipo I, II y III, conforme al Decreto 1965 de 2013.</li> <li>- Desarrollo de capacitación docente, con una recomendación mínima de 40 horas.</li> </ul>
Comunitaria-Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementación de un Padrinazgo Protector (Peer Buddy System), inspirado en Welcoming Schools (UNICEF).</li> <li>- Organización de stands de tradiciones, intercambios gastronómicos, expresiones artísticas y musicales, así como creación de una “lengua híbrida fronteriza”, entre otras prácticas vinculadas con la Categoría II.</li> <li>- Establecimiento de alianzas con universidades para el acompañamiento psicosocial.</li> </ul>

**Nota.** Elaboración propia, (2026).

Responsables: Docentes de área, Orientación escolar, Comité de Convivencia, Mediador Intercultural y Familias o cuidadores.

- FASE 3: CONSOLIDACIÓN COMUNITARIA Y SEGUIMIENTO PERMANENTE

Propósito: Institucionalizar la interculturalidad como eje transversal del PEI y construir cultura escolar sostenible.

**Tabla 35.** Consolidación comunitaria y seguimiento permanente para la institucionalización de la interculturalidad escolar

<b>Dimensión</b>	<b>Acciones / orientaciones principales</b>
Jurídico-Normativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resignificación del PEI y del Manual de Convivencia con enfoque intercultural y de derechos.</li> <li>- Inclusión formal del rol de Mediador Intercultural en el Comité de Convivencia.</li> </ul>
Ética y Axiológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción participativa del horizonte axiológico institucional.</li> <li>- Adopción de la pedagogía de la esperanza como marco identitario de la institución, en diálogo con Freire (1992).</li> </ul>
Pedagógica y Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de Olimpiadas Interculturales, como transformación pedagógica de los juegos deportivos.</li> <li>- Realización de Expediciones Interculturales sobre saberes ancestrales y biodiversidad fronteriza.</li> <li>- Creación de Murales de Memoria Migrante, integrados al currículo de Ciencias Sociales y Artes.</li> <li>- Implementación de Aprendizaje-Servicio en proyectos de impacto comunitario.</li> </ul>
Socioemocional y Psicosocial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación de un programa permanente de bienestar emocional para docentes y estudiantes.</li> <li>- Desarrollo de formación continua en Inteligencia Intercultural y Gestión del Duelo Migratorio.</li> <li>- Articulación con el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (ICBF) y las entidades competentes.</li> </ul>
Participativa y Democrática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementación de Escuelas Familiares Interculturales mensuales (UNICEF–LACRO, 2020).</li> <li>- Fortalecimiento del Gobierno Escolar con representación de estudiantes migrantes.</li> <li>- Creación o fortalecimiento de un Observatorio Escolar de Convivencia con participación de familias y comunidad.</li> </ul>

Restaurativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institucionalización de prácticas restaurativas en todos los niveles de la vida escolar.</li> <li>- Registro y seguimiento de la reducción documentada de sanciones.</li> <li>- Creación de una Comisión de Reparación Simbólica para casos de discriminación por diversidad cultural o xenofobia.</li> </ul>
Comunitaria-Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de articulación intersectorial con Alcaldía, Secretaría de Salud, ICBF, ACNUR, OIM y ONG.</li> <li>- Implementación de procesos de educación ambiental con ética biocéntrica, a partir de Boff (2002), orientados al cuidado del territorio compartido.</li> <li>- Fortalecimiento de la memoria histórica binacional Colombia–Venezuela.</li> <li>- Realización de una evaluación bianual del clima escolar.</li> </ul>

**Nota.** Elaboración propia, (2026).

Responsables: Comité de Convivencia • Rectoría • Familias • Aliados externos • Comunidad académica

**Tabla 36.** *Indicadores de Seguimiento y Evaluación.*

Dimensión	Indicador Clave	Instrumento
1. Jurídico-Normativa	% de matrículas sin barreras	Reporte SIMAT
2. Ética-Axiológica	Apropiación de valores institucionales	Encuesta cualitativa
3. Pedagógica	Aplicación efectiva del enfoque de educación Intercultural a través del DUA	Observación de aula
4. Socioemocional	Reducción de duelo migratorio reportado	Tamizaje psicosocial
5. Participativa	N° de asambleas con decisiones vinculantes	Actas escolares
6. Restaurativa	Reducción de sanciones y expulsiones	Registro de convivencia
7. Comunitaria	N° de alianzas activas	Convenios firmados

**Nota.** Elaboración propia, (2026).

Principios Transversales (Innegociables): Principios éticos derivados de la CDN y del marco teórico:

- Interés del niño (Convención de los Derechos del Niño CDN, art. 3).
- No discriminación por origen, lengua o estatus migratorio (CDN, art. 2).
- Participación efectiva de niñas, niños y familias (CDN, art. 12).
- Justicia cognitiva: validación de los saberes "del otro" (De Sousa Santos, 2010).
- Pedagogía de la esperanza: la escuela como territorio de humanización (Freire, 1992).

**Cierre Académico.** La ruta integrada conformada por las tres fases temporales, las siete dimensiones del enfoque de derechos y los marcos internacionales que sustentan la Educación Intercultural contemporánea reside en tres cualidades esenciales:

- Integralidad: cubre desde la matrícula hasta la resignificación del PEI y manual de convivencia.
- Trazabilidad: cada acción tiene fundamento normativo y teórico explícito.
- Replicabilidad: puede ser adaptada a otras instituciones multiculturales o fronterizas.

**Figura 20.** Integración de la ruta para la transición escolar en fomento de la convivencia escolar “sin fronteras”



**Nota.:** Elaboración propia (2026). Apoyada en Nano Banana I.A

La ruta propuesta demuestra que la educación intercultural no es una pedagogía aislada, sino una herramienta de garantía de derechos humanos en contextos de movilidad humana.

## SECCIÓN VI

### REFLEXIONES FINALES

#### A manera de acotación

Culminada la investigación, es pertinente precisar los planteamientos que aportaron la base para la elaboración de los constructos teóricos del presente estudio y orientaron el cumplimiento de los objetivos específicos:

1. En relación al primer objetivo, direccionado a develar el significado que los docentes otorgan a las prácticas pedagógicas con enfoque intercultural, los hallazgos derivados de las entrevistas realizadas a los informantes clave, permitieron identificar los códigos: Fomento, Promoción, Respeto, Comprensión y Labor docente. A partir de estos, se estructuraron las categorías emergentes que dieron paso a la categoría central. Este proceso de síntesis, al fusionarse con los aportes epistémicos y axiológicos de la investigación, permiten sostener la producción de un conocimiento transformador sobre la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural.

Respecto al código fomento, emergieron categorías clave que configuran la práctica docente, tales como el pensamiento crítico, el lenguaje común basado en la comprensión del otro y la discriminación positiva, entendida esta última como el reconocimiento equitativo de derechos y deberes. En este escenario, la teoría se transforma en práctica mediante acciones que movilizan la inteligencia emocional, el trabajo cooperativo y el diálogo horizontal, estableciendo una cultura de paz como una necesidad tanto pedagógica como humana, donde el docente actúa como modelo de respeto. Como síntesis de este entramado relacional, se establece la categoría central: Fomento de la convivencia escolar intercultural, la cual se sustenta en tres pilares fundamentales: el laboratorio de convivencia (como espacio de experimentación social), la discriminación positiva (como garantía de equidad) y la traducción de códigos (como puente para la inteligibilidad cultural).

En este orden de ideas, la investigación profundizó en los elementos de la

práctica docente que actúan como dinamizadores de la convivencia. Las categorías emergentes revelaron un enfoque multidimensional que trasciende el aula para permear la cultura institucional; estos incluyen desde la adaptación curricular y el aprendizaje basado en proyectos, hasta la mediación de conflictos y el uso de un lenguaje inclusivo que rescate los regionalismos. Se destaca la necesidad de transformar la diversidad en una oportunidad de aprendizaje, donde el docente, a través de la formación continua, se convierta en un referente de solidaridad y empatía.

Como resultado de la red de hallazgos, se consolidó la categoría central: Promoción de la convivencia escolar intercultural, la cual se articula mediante tres ejes o códigos esenciales: Visión transformadora de la diversidad, que supera la simple tolerancia para alcanzar el reconocimiento activo del otro, el modelamiento sociocognitivo, donde el docente enseña no solo contenidos, sino actitudes y valores mediante el ejemplo y la interacción y la hospitalidad pedagógica que viene a ser como la apertura ética para convertir el aula en un auténtico espacio de encuentro y hermandad.

Se continuó la indagación relacionada con la preservación de la identidad cultural del estudiante migrante dentro de la práctica pedagógica. Los hallazgos subrayan la importancia de un enfoque integral que incorpore contenidos inclusivos que abarquen desde la geografía hasta la literatura regional y la adaptación de materiales didácticos que reflejen la diversidad del aula. Se identificó que la gestión de la convivencia requiere no solo de normativas claras sobre la discriminación, sino de un soporte interdisciplinario que incluya atención psicosocial, el vínculo con las familias y alianzas estratégicas con universidades de la región.

De este análisis emergió la categoría central: Respeto a la identidad cultural del estudiante migrante, sustentada en tres categorías selectivas transversales como son la humanización de la experiencia migratoria, basada en el uso de narrativas personales que permiten al grupo comprender la historia de vida del estudiante migrante, transformando esta narrativa a una vivencia compartida, así mismo, los glosarios compartidos, vistos como una herramienta pedagógica que valida las variaciones lingüísticas y regionalismos, elevándolos de “barreras” a fuentes de riqueza cultural y pertenencia y, la atención psicosocial, que debe ser comprendida como el

soporte emocional y técnico necesario para abordar el duelo migratorio facilitando una integración sana en la comunidad educativa.

Se continuó exploración con la comprensión ontológica de la convivencia escolar en contextos de diversidad, donde las categorías emergentes revelaron que la convivencia no es vista como la ausencia de conflicto, sino como una oportunidad de crecimiento colectivo donde la diversidad deja de ser un obstáculo para convertirse en una riqueza pedagógica, lo cual permite inferir la necesidad de una pedagogía flexible donde el docente asume el rol de mediador intercultural, capaz de adaptar los procesos a una realidad estudiantil en constante transformación. De este modo, se concluye que la escuela actúa como un microcosmo social donde se gestan valores democráticos y una ciudadanía global, extendiendo su impacto más allá de los muros institucionales mediante la participación comunitaria.

De acuerdo con el análisis, se perfiló la categoría central: Convivencia escolar comprendiendo la diversidad cultural, apoyada en los códigos: Puentes de entendimiento, los cuales representan las conexiones cognitivas y afectivas que permiten superar prejuicios y estigmas, facilitando el tránsito hacia una cultura de paz, así como el diálogo intercultural visto como la herramienta fundamental para generar empatía y reconocimiento mutuo, permitiendo que las diferencias culturales sean la base de una sociedad más equitativa y respetuosa.

Se finalizan las contrataciones de este primer objetivo con base en la dimensión ontológica de la labor docente, explorando lo que otorga sentido al ejercicio profesional en contextos migratorios. Las categorías emergentes revelaron una transformación en la identidad del docente, quien deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador de aprendizajes y arquitecto de espacios de construcción colectiva. Los hallazgos indican que el sentido de su labor reside en la capacidad de la educación para reconstruir proyectos de vida interrumpidos y formar ciudadanos críticos, capaces de agenciar la justicia y la innovación. Se destaca la satisfacción que genera observar cómo los estudiantes recuperan la confianza y el sentido de pertenencia, creando redes de apoyo que trascienden las fronteras físicas. De esta vivencia, se consolidó la categoría central: Labor docente con estudiantes migrantes, la cual se cimienta en el código: Testigo y acompañante de la resiliencia donde muestra al

docente como un observador activo y un apoyo constante en el proceso de formación del estudiante, de este modo, se reconoce que el verdadero impacto educativo ocurre cuando el docente valida la capacidad del estudiante migrante para sobreponerse al desarraigo y al trauma, transformando la resiliencia en el motor que dota de propósito a la práctica pedagógica.

Estos resultados obtenidos de la triangulación de herramientas y procedimientos permitieron concebir desde la perspectiva de los informantes clave, la práctica pedagógica a partir del enfoque interculturalidad fundamentado en el respeto a la identidad cultural del estudiante migrante, lo cual ha convertido en gratificante la experiencia docente en un contexto de diversidad cultural en fomento de convivencia escolar en la educación básica secundaria, concluyéndose en que la práctica pedagógica desde la interculturalidad en el Colegio Misael Pastrana Borrero trasciende lo académico para convertirse en una “Pedagogía de la Esperanza”. Al valorar la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo, el docente no solo educa ciudadanos preparados para la ciencia y la tecnología, sino seres humanos capaces de habitar un mundo globalizado con justicia, respeto y profunda hermandad.

De esta manera, se les confiere la validez pertinente a los resultados obtenidos al contrastarlos con la literatura científica actual, específicamente con la tesis doctoral de Tarazona (2023), donde se planteó que la convivencia escolar es un asunto socio-existencial con el incentivo de los fundamentos de la pedagogía social, lo cual reafirma que la convivencia plena solo es alcanzable mediante una actitud de apertura comunicativa y respeto mutuo. Así, la práctica pedagógica transversal que se propone en esta investigación se valida como el motor para consolidar escenarios educativos amenos, donde la aceptación de las particularidades individuales de cada integrante de la comunidad educativa no sea la excepción, sino la norma fundamental del quehacer pedagógico.

2. En respuesta al interrogante: ¿Cuáles acciones pedagógicas son implementadas por los docentes en su rol de facilitadores de escenarios de diálogo y respeto entre culturas en fomento de la convivencia escolar?, pregunta que orientó el desarrollo del segundo objetivo específico propuesto para la investigación; surgieron los códigos siguientes: Dinámica cotidiana, intercambio de culturas, empatía,

solidaridad y articulación; se obtuvieron resultados a través de las siguientes categorías emergentes que dieron curso a códigos que perfilaron la categoría central de cada tema en cuestión, a saber:

En cuanto a la dinámica de la convivencia escolar cotidiana, los hallazgos revelan una profunda conversión en el ecosistema del aula. Las categorías emergentes sugieren que las divergencias culturales han dejado de ser barreras para convertirse en detonantes pedagógicos. Este proceso facilita la creación de un “lenguaje híbrido fronterizo” y rituales de reconocimiento mutuo, como el intercambio de folckor y gastronómico, que permiten a los estudiantes negociar sus identidades nacionales hacia formas más flexibles y transfronterizas. Un hallazgo de gran valor axiológico es la democratización de las relaciones pedagógicas, donde el estudiante migrante y los que están en condición de desplazamiento transitan de la vulnerabilidad al empoderamiento, actuando como poseedores de saberes específicos. Esta inversión de roles consolida la categoría central: Interculturalidad en la dinámica cotidiana de la convivencia escolar, la cual se articula mediante dos códigos: Nación híbrida, la cual es concebida como el espacio social y simbólico donde se superan los nacionalismos rígidos para construir una ciudadanía fronteriza resiliente y el laboratorio de traducción cultural entendido como la praxis constante de interpretar, valorar y fusionar los códigos del “otro” para enriquecer la comunicación y fortalecer los vínculos afectivos.

Respecto a las estrategias pedagógicas para el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes, los hallazgos revelan el uso de metodologías activas que trascienden la enseñanza tradicional. Los docentes informantes clave implementan el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el trabajo cooperativo y colaborativo a través de espacios multiculturales que integran la música, el arte, la literatura y la gastronomía, permitiendo que la diversidad sea palpable y celebrada. En este orden, se destaca de manera especial el uso de lenguajes expresivos y herramientas digitales; la creación de obras de teatro colectivas que permite a los estudiantes verbalizar experiencias complejas de migración y frontera. Estas intervenciones, que se extienden a espacios como la emisora escolar y las horas de tutoría, no solo integran contenidos, sino que facilitan el análisis crítico de la realidad social. Por tal motivo, se consolida la categoría central: Estrategias para el intercambio de culturas entre estudiantes,

sustentada en el código: Nuevas expresiones identitarias, porque representa el surgimiento de una identidad renovada en el estudiante, quien, a través de la creación artística y el uso de las TIC, logra sintetizar su cultura de origen con su nuevo contexto, construyendo una narrativa propia y empoderada.

Respecto a la empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural, los hallazgos presentan una cotidianidad marcada por el trato horizontal, donde los estudiantes se reconocen como pares en sus triunfos, miedos y expectativas. La investigación destaca la existencia de un espíritu de colaboración continuo porque los estudiantes no solo comparten saberes académicos, sino que actúan como gestores de apoyo emocional y material para sus compañeros en situaciones de vulnerabilidad. Destaca, así mismo, la configuración de una institución educativa como un espacio seguro, donde la narración voluntaria de la experiencia migratoria, acompañada de procesos de las acciones de sensibilización docente, previene la discriminación y fomenta la aceptación.

De este modo, se valida el patrimonio cultural de todos, se logra que el estudiante “se ponga en el lugar del otro” sin perder su propia esencia. Lo cual avaló la categoría central: Empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural, respaldada en el código: Vivencia del otro sin que esa vivencia se convierta en la propia como una forma superior de empatía donde existe un reconocimiento al sufrimiento o la alegría ajena, pero respetando la alteridad; es decir, comprender la realidad del migrante sin desvanecer la identidad propia, permitiendo una ayuda efectiva y un respeto fidedigno.

Respecto al fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales, los resultados indican que esta no se construye desde discursos abstractos, sino a partir de la experiencia corporal y emocional compartida. Los docentes implementan acciones pedagógicas a través de estrategias como los “Juegos Cooperativos Interculturales”, donde el éxito grupal depende de la colaboración transfronteriza y la rotación de liderazgos, permitiendo que el estudiante migrante dirija actividades basadas en sus saberes tradicionales. Así mismo, se destacan hallazgos que aluden a el uso de herramientas innovadoras como los “Tableros de Memoria Migrante” y el periodismo digital, lo cual permite contextualizar la migración como una experiencia humana universal, desmitificando estigmas. Igualmente, se ofrecen

estrategias basadas en “expediciones interculturales” porque desafían las jerarquías cognitivas al validar saberes ancestrales sobre la biodiversidad, reconociendo que cada cultura aporta un sistema de conocimiento legítimo.

Conjuntamente refieren los informantes clave, la creación de la figura de “Embajadores de Bienvenida” porque se formaliza la solidaridad en redes de apoyo y primeros auxilios emocionales. En virtud de estos hallazgos se consolida la categoría central: Solidaridad intercultural en fomento de la convivencia escolar, fundamentada en el código: Experiencia intercultural en respuesta a la necesidad del compañero de origen diverso, lo que viene a fortalecer una solidaridad consonante a través de virtudes axiológicas porque se reconoce la vulnerabilidad compartida y la añoranza común, transformando la ayuda en un intercambio horizontal de saberes y apoyo mutuo.

Para cerrar el ciclo del segundo objetivo específico, se plantean los hallazgos relacionados con las acciones pedagógicas hacia la articulación entre la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar, donde se revela una transición hacia la institucionalización de la diversidad, porque los informantes clave proponen entre otras acciones, como la incorporación de Mediadores Interculturales en el Comité de Convivencia, formados específicamente en resolución de conflictos con perspectiva de alteridad. También, se destaca la transformación de las jornadas deportivas en Olimpiadas Interculturales, donde el éxito se mide a través de indicadores de comunicación efectiva y liderazgo compartido. Aportan, así mismo, la creación de espacios de Inteligencia Cultural mediante metodologías experienciales (simulaciones y juegos de roles) y la implementación de proyectos de Saberes Ambientales Interculturales.

Estas iniciativas articulan el cuidado del territorio escolar compartido con el reconocimiento de conocimientos tradicionales, fortaleciendo el sentido de pertenencia. Por otro lado, se propone mediante la pedagogía crítica y el aprendizaje-servicio, el análisis de estereotipos que consoliden protocolos de acogida donde se valore a la migración como un activo pedagógico. Este conjunto de acciones asienta la categoría central: Articulación de la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar, apoyada en el código: Valorando la diversidad intercultural en

estudiantes migrantes, en virtud de que se establece la capacidad de la institución educativa para integrar la diferencia de manera armónica en sus estructuras de gobierno, evaluación y cuidado ambiental, convirtiendo la diversidad en el eje articulador de convivencia escolar intercultural.

De esta manera, se evidencia en estos resultados obtenidos con base en la triangulación de herramientas y procedimientos que las acciones pedagógicas en el Colegio Misael Pastrana Borrero han trascendido la instrucción tradicional para convertirse en un ejercicio de interculturalidad crítica. A través de la triangulación de los hallazgos, se interpreta una dinámica cotidiana e intercambio de culturas con base en la alteridad, permitiendo que el estudiante local y el migrante se reconozcan como pares en vulnerabilidad y fortaleza. Estos hallazgos adquieren una sólida validez externa al contrastarse con la investigación doctoral de Galeano (2022), titulada “La convivencia escolar en Colombia: Discursos, Prácticas y usos 1991-2019”.

La convergencia entre ambos estudios ratifica que la convivencia no es un concepto estático, sino un fenómeno en constante evolución que demanda una revisión crítica de sus prácticas de enseñanza. Tal como sostiene Galeano, reconocer las condiciones de emergencia de estos discursos es vital para adaptar la escuela a las demandas contemporáneas. En consecuencia, esta investigación subraya que, ante los cambios en las dinámicas sociales y migratorias, el Estado y las instituciones educativas deben mediar y proponer acciones pedagógicas renovadas que transformen el espacio educativo en un verdadero escenario de aprendizaje mutuo y producción de conocimiento social.

A partir de lo expuesto, se procedió a realizar la generación de constructos teóricos orientados a la formación intercultural para la educación secundaria. Los mismos emergen de la fusión dialógica entre la realidad empírica y un robusto andamiaje interdisciplinario; es decir, desde una dimensión socio-cognitiva y emocional porque se fundamentan en los postulados de Goleman, Bandura y Vygotsky para entender la convivencia como un proceso de aprendizaje social mediado por la inteligencia emocional y el modelamiento, en una dimensión ético-filosófica que se basa en la fusión con la axiología apoyada en Levinas (alteridad), Honneth (reconocimiento) y Cortina (para la ética), la interculturalidad se redefine como una

hospitalidad pedagógica y una responsabilidad con el otro.

En el marco de la dimensión crítica y política están fusionados con los referentes de: Freire, Giroux y Walsh, al asumir la educación como una herramienta de emancipación que desafía las jerarquías coloniales y promueve la justicia social (Santos); y, desde una dimensión sistémica-ecológica que se fusiona con los aportes de Bronfenbrenner y Dewey puesto que se comprende del aula como un microcosmo conectado con el entorno familiar y comunitario, en estricto cumplimiento del marco legal colombiano según se establece en la Ley 1620 (2013), el Decreto 1965 (2013) y el Decreto 1421 (2027). Por tal razón, los constructos teóricos se diseñaron en dos aristas fundamentales: Prácticas Pedagógicas como eje de fomento y, las Acciones Pedagógicas como dinamizadoras de la diversidad; fortaleciendo así las líneas de investigación de la UPEL en materia de innovación y cambio educativo.

Acciones propositivas finales:

En razón de que los constructos responden a la necesidad de la educación básica secundaria en Colombia, ésta debe transitar hacia un modelo donde la frontera geográfica no sea un límite, sino un puente de entendimiento cordial, donde la justicia ecológica y la justicia cognitiva garanticen la dignidad humana de todos los estudiantes, sin distinción de origen, de allí, que son el reflejo de la densidad teórica y empírica que se ha construido para transitar hacia el fortalecimiento de una educación intercultural colombiana transformadora y humanista, con base en las siguientes líneas sugeridas desde la experiencia obtenida durante el proceso investigativo y que son divididas por niveles de impacto.

Para la Acción Pedagógica y Administrativa a nivel de política educativa (Ministerio de Educación y Secretarías de Educación), debe trascender el "Día del Folclor", por tal razón, se recomienda que las políticas de convivencia escolar trasciendan de eventos aislados para promover una interculturalidad estructural, lo cual implica revisar los lineamientos de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de la Institución para que el enfoque de Educación Intercultural sea transversal. Hacia tal efecto, es oportuno realizar ajustes razonables, porque es importante que en cumplimiento del Decreto 1421 (2017) se cuente con estrategias propuestas a través

del DUA para que la población migrante (y no solo en condición de discapacidad) pueda tener inclusión con equidad, permitiendo la contratación de mediadores interculturales que faciliten la comunicación entre la escuela y las familias extranjeras.

En virtud de la Gestión Institucional (Rectores y Directivos), es importante la creación de "Círculos de Acogida", a través de la implementación de protocolos o rutas de bienvenida que vayan más allá de acto administrativo y sea un apoyo emocional y pedagógico, integrando a los "Embajadores de Bienvenida" (estudiantes pares) y el apoyo de la orientación escolar. Ante este hecho, se recomienda un espacio de inducción donde se valide la identidad del estudiante y se le asigne un "par mentor" local (colombiano) para facilitar su integración social. De este modo, se consolida la justicia restaurativa en los Manuales de Convivencia, los cuales se deben actualizar con base en las exigencias de la Ley 1620 y el Decreto 1965 (2013), apoyándose del enfoque preventivo y restaurativo. Adicionalmente, ante incidentes de discriminación cultural o xenofobia, se deben generar espacios de diálogo donde se deconstruyan prejuicios en lugar de señalar al agresor. En este sentido, se propone la creación del "Consejo de Saberes Transfronterizos": Un espacio donde padres de familia y acudientes de diversos orígenes participen activamente en la vida escolar, validando sus "fondos de conocimiento" (Moll), rompiendo las jerarquías cognitivas que suelen marginar al migrante o al desplazado. Del mismo modo, considerar un eje de la transversalidad en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) que permita integrar el enfoque de Interculturalidad Crítica (Walsh) como un eje que permea todas las áreas del conocimiento, no solo en Ética o Sociales, asegurando que el currículo responda a la realidad de una "nación híbrida".

En cuanto a la Práctica Pedagógica (docentes de secundaria), es oportuno que se implemente la Ecología de Saberes a través de acciones pedagógicas donde el docente integre a su planeación curricular, estrategias comparativas entre la historia, geografía y literatura, entre otras, de ambos países. No se trata de dar una "clase extra", sino de enriquecer la clase actual con los saberes que trae el estudiante migrante. Por tal motivo, se recomienda la evaluación formativa inicialmente, no por estandarización, para que exista coherencia con la axiología de la justicia, en este sentido, es necesario evaluar el proceso de adaptación y el progreso individual del

estudiante, evitando la estandarización que mencionaba Saldarriaga, la cual invisibiliza las desventajas del joven migrante o del desplazado.

A nivel de la Convivencia Escolar (acciones pedagógicas) se recomienda la implementación de Olimpiadas Interculturales de Convivencia con la intencionalidad de sustituir los modelos competitivos tradicionales por dinámicas de aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson), donde el éxito dependa de la comunicación efectiva y la solidaridad entre estudiantes de distintos orígenes. Ante esta sugerencia, cabe destacar el uso de Herramientas Digitales para la Memoria: Crear "Tableros de Memoria Migrante" o repositorios digitales, mural colectivo con preguntas como: "¿Qué traemos con nosotros cuando migramos?", donde se documenten las historias de vida, utilizando las TIC para humanizar la migración y generar una empatía de alteridad en la comunidad educativa, concertando en la mediación Intercultural de Pares, a fin de fortalecer el Comité de Convivencia (Ley 1620 de 2013) mediante la formación de estudiantes mediadores que comprendan los códigos culturales de sus compañeros, aplicando la justicia restaurativa.

A nivel de Formación Docente (Universidades y Facultades de Educación), es fundamental que exista un verdadero desarrollo de la Inteligencia Cultural con base en la incorporación a los programas de licenciatura y posgrado con módulos específicos sobre competencias interculturales. En virtud de que el docente del siglo XXI en Colombia, debe estar formado no solo en su área específica, también en mediación de conflictos culturales y pedagogías de la hospitalidad. En este contexto, se destaca al laboratorio de Formación en Inteligencia Cultural con base en la implementación de talleres de formación continua para docentes basados en la Inteligencia Emocional (Goleman) y la Pedagogía Crítica (Giroux), que les brinden herramientas para sobrellevar el duelo migratorio y transformar el conflicto en un "laboratorio de traducción cultural". Estos aspectos redundan en el fomento de la Pedagogía de la Alteridad, puesto que se incentiva en los docentes una práctica de Hospitalidad Pedagógica (Levinas), donde el diseño de planeación de las clases incluya narrativas, lenguajes expresivos y arte que permitan a los estudiantes expresar experiencias complejas de movilidad.

Ante estas recomendaciones, es importante aclarar de esta investigación no

termina con un diagnóstico, sino con un llamado a la acción. Las recomendaciones aquí presentadas buscan que el compromiso axiológico-legal se convierta en una vivencia cotidiana. Si la escuela secundaria logra ser un espacio donde el respeto a la diferencia sea el eje transversal, no solo se está aportando a lo propuesto en la Ley 1620 de 2013, sino que se estará formando a los ciudadanos de la Colombia diversa y globalizada que la humanidad necesita.

## REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2021). Constructos teóricos del proceso Intercultural en escolares Inmigrantes y desplazados en Instituciones Educativas Públicas de Medellín. [Trabajo de Grado para optar a Doctor en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/269/268>.
- Aguirre, F., Díaz, A., Quense, M., Marchant, J., y Paredes, R. (2016). Nivelación de competencias básicas y acompañamiento integral para estudiantes de primer año destacados en contexto de la UNAB. Congreso CLABES VI. Quito, Ecuador. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1421>
- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74).
- Alcivar, J., y Zambrano, L. (2021). Estrategias didácticas interdisciplinarias en el aprendizaje significativo a los estudiantes de la escuela unidocente. *Dominio de Las Ciencias*, 7(6), 1144–1165. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i6.2387>.
- Aliaga, F.; De la Rosa, L.; Baracaldo, P., y Romero, L. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes. 20(2), pp. 159-184. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1006>.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2025). *Global trends report 2024*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Arellano, J. (2019). *Educación y Ética: Una mirada desde la axiología contemporánea*. Editorial Universitaria. Colombia.

- Arellano, M. (2019). Investigar Sin Traumas: Enfoques Cuantitativo y Cualitativo. Metodología de la Investigación: Compendio didáctico. Editorial Académica Española.
- Arias V., M., y Giraldo M., C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. Investigación y Educación en Enfermería, 29 (3), 500-514.
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (5ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Ausubel, D. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Martínez Roca.
- Baquero, C., Garzón, J., y García, P. (2024). Interculturalidad: un análisis a partir de los desafíos docentes en escuelas públicas. ProQuest.
- Barreto Pilco, Z. F. (2025). Educación y movilidad humana: conflictos entre requisitos burocráticos y derechos fundamentales en el Ecuador. Revista Colincing de Estudios Multidisciplinarios, 1(1). Recuperado de <https://doi.org/10.61347/rcem.v1i1.e6>
- Bravo Villa. N. C. (2023). Educación intercultural inclusiva en contexto escolar mapuche-lafkenche en Chile. Tesis de Grado. Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar. Universidad de Valladolid (España).
- Briones, G. (2017). Epistemología de las ciencias sociales. Editorial Trillas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós. (Obra original publicada en 1979)

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buendía, G y Lezama, J. (2012). Epistemología del saber matemático escolar: una experiencia didáctica. *Revista Universidad Autónoma del Caribe*, 21 (42), 86-111.
- Bustamante, P. (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. Universidad Veracruzana. México. [https://www.uv.mx/pdie/files/2022/01/Tesis\\_Porfiria-Bustamante\\_20-enero-2022.pdf](https://www.uv.mx/pdie/files/2022/01/Tesis_Porfiria-Bustamante_20-enero-2022.pdf)
- Cáceres, L. (2023). “Competencias interculturales y desempeño escolar en Instituciones Distritales de la localidad de Fontibón en Bogotá”. [Trabajo de Grado para optar a Doctor en Educación para la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología en Panamá]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/16fe01a4-8512-4dfb-8d79-b32001fbc341/content>.
- Castillo, E., y Caicedo, J. (2008). La educación intercultural en Colombia: un dispositivo para la diferencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 85-105. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Chavarro, L. Capella, C., Chiva, O. y Pallarès, M. (2021). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano. *Revista Lasallista de Investigación*. 17 (2). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-44492020000200256#B16](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492020000200256#B16)
- Clavijo Cáceres, D. G., y Yáñez Meza, D. A. (2025). Educación y migración como ejes para la integración y el desarrollo. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 17(2). Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2422-42002025000200118&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2422-42002025000200118&script=sci_arttext)

- Comboni, S. y Núñez, J. (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas. Universidad Autónoma Metropolitana. ISBN 978-607-28-1792-0. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad>.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República de Colombia. Bogotá, Colombia: Gaceta Constitucional.
- Contreras Bustamante, Raúl. (2021). La educación: hacia un derecho humano. Cuestiones constitucionales, (44), 91-114. Epub 21 de enero de 2022. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2021.44.16159>.
- Cortez, L. (2022). La educación intercultural en Chile Competencias y Saberes del profesorado Rural nortino. Educando alumnos extraordinarios, en contextos vulnerables. [Trabajo de Grado para optar a Doctor en Educación para la Universidad de Barcelona. España]. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/212440/1/LCA\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/212440/1/LCA_TESIS.pdf)
- Cortina, A. (2007). Ética de la razón cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Paidós.
- Cortina, A. (2010). Justicia cordial. Madrid: Alianza Editorial.
- Cruz, I. (2021). Prácticas pedagógicas docentes con población migrante venezolana a la luz de la educación inclusiva: Un estudio de caso en el colegio República Bolivariana de Venezuela. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/7cc9483e-f627-4e47-9339-47b72a74718b/content>

- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Durango H. Z. (2013). *¿Por qué es importante la investigación cualitativa en la educación?* Cartagena: Corporación universitaria Rafael Núñez.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217031054004.pdf>
- Espinoza, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379.
- Esperiella, R., y Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Estupiñán, L (2024). *Estrategias interculturales en las aulas asturianas y actitudes de aculturación: una mirada desde las segundas generaciones*. Tesis Doctoral. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo.
- Fermoso, P. (2019). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Revista Educar*, 14(15), 121-136. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.541>
- Fernández, T. (2024). Para transformar hay que transformarse primero: la toma de riesgos en educación. *Revista Cognosis*, 9(1), 27-35. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v9i1.6197>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. Editorial Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1966).
- Galeano, E. (2022). *Convivencia Escolar en Colombia: Discursos, Prácticas y usos 1991-2019*. [Trabajo de grado para optar a Doctor de la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/10574/Tesis%20Convivencia%20Escolar%20en%20Colombia-%20Eliana%20%20Galeano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Gamboa Suárez, et al. (2021). Percepción de jóvenes escolarizados sobre el éxodo de migrantes venezolanos: análisis de las actitudes xenofóbicas en contextos fronterizos desde lo sutil y lo manifiesto. En: *Redipe*: 10 (7): 399-413 - julio 2021 - ISSN 2256-1536. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1378/1290>
- Gámez, W. (2024). La interculturalidad en un país multicultural, una realidad no ejercida en el sistema educativo colombiano. *EducAcción Sentipensante*, 3(2), 121-128. <https://doi.org/10.22490/28057597.7250>.
- García, O. (2023). *La convivencia escolar a la luz de la interacción social desde la voz del estudiante*. [Trabajo de Grado para optar a Doctor Educación para la Universidad Simón Bolívar]. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/2580a866-33d3-47c4-b739-e2501a658281/content>.
- Gil, I. (2010). Diversidad cultural en la educación obligatoria: una visión general del contexto de Madrid. *Educación Intercultural*, 21(4), 299-315. doi: 10.1080/14675986.2010.506022. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682020000200240](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682020000200240).

- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas.
- Giroux, H. (1997). Cruzando límites: Escritura pedagógica y cultura posmoderna. Barcelona: Paidós.
- Glasser, B., y Strauss A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. Chicago: Illinois. Aldine.
- González, Y. (2014). Los procesos de integración de personas migrantes: límites y nuevas aportaciones para un estudio más integral. Athenea Digital 14(1). <https://atheneadigital.net/article/view/v14-n1-gonzalez>.
- Gudynas, E. (2010). La senda biocéntrica: Valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica. Tabula Rasa.
- Guido, P. (2010). Interculturalidad y educación en la ciudad. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Bogotá, Colombia.
- Guido, P. (2015). Experiencias de educación intercultural en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, J.; Romero, J.; Arias, S.; y Briones, X. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXVI, núm. 2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28063431024>.
- Gutiérrez, P. (2014). La Investigación Social y Educativa. Bogotá. Colombia. Editorial: SECAB
- Guzmán, N. Muñoz, A. y García, E. (2020). Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos. Foro Educativo. 35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7703924.pdf>.

- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay (Comps.). Cuestiones de identidad cultural (pp. 13-39). Amorrortu Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera, M. (1993). Modernización y escuela nueva en Colombia: Plaza y Janés. Colombia.
- Higuera., E. (2014). Negación del ser para el reconocimiento del otro. Sophia 17, 39-58.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales. Crítica: Grijalbo Mondadori. Barcelona, España.
- Hurtado, J. y Toro, I. (2017). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios. (8va. Edición) Valencia. Carabobo. Venezuela: Episteme consultores asociados. C.A.
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2025). *Global report on internal displacement 2025 (GRID)*. IDMC. <https://www.iom.int/news/idmc-report-record-83-million-people-living-internal-displacement-worldwide>
- Jiménez J., y Tejada F. (2004). Procesos y métodos de investigación. Cataluña: Centro de Innovación y Formación Ocupacional CIFO
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. AIQUE.
- Jordán, A., Ortega, P., y Mínguez, R. (2002), «Educación intercultural y sociedad plural», en Teoría de la Educación, 14, 93-119.

- Leal Pabón, J. L.; Leal Pabón, Y. L. y Ordoñez Andrade, A. M. (2025). Inclusión educativa: desafíos y oportunidades en la niñez migrante, Cúcuta Norte de Santander. *Dialéctica*, 2(25). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.4013>
- Leal Villamizar, L. M. (2024). Escuelas colombianas, a renovarse para recibir a niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos. *Revista Divulgación Científica Universidad del Rosario*. Núm. 7 (2023-2024). p.p. 116-120. [https://doi.org/10.12804/dvcn\\_10336.42349\\_num7](https://doi.org/10.12804/dvcn_10336.42349_num7)
- Leal Villamizar, L. M. (2024). Escuelas colombianas, a renovarse para recibir a niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos. *Revista Divulgación Científica Universidad del Rosario*. Núm. 7 (2023-2024). p.p.116 -120. [https://doi.org/10.12804/dvcn\\_10336.42349\\_num7](https://doi.org/10.12804/dvcn_10336.42349_num7)
- Leff, E. (2004). *Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI.
- León Sánchez, M. (2024). Inclusión en la escuela secundaria: perspectivas y voces de familias inmigrantes. *Linhas Críticas* [online]. 2024, vol.30, e51489. Epub 19-Ago-2024. ISSN 1981-0431. <https://doi.org/10.26512/lc30202451489>.
- León, O. y Montero, I. (2014). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill-Interamericana de España, S.A.U. Madrid.
- Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI Editores.
- Ley General de Educación, Ley 115 (1994). Congreso de la República. Bogotá, Colombia
- Lineamientos para la Reglamentación y Orientación de la Política Integral Migratoria del Estado Colombiano – PIM. (2021) (Ley 2136 de 4 de agosto 2021). Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente.

- Luis Ayala, M. Y. (2023). Análisis descriptivo de la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en una municipalidad colombiana. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(3), 1645–1659. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1187>.
- Maldonado, M. E. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.822>.
- Mancera, E. (2021). La migración venezolana y sus consecuencias desde la óptica coaccionada de los medios de comunicación. *Revista IUSTA*, N° 55. <https://www.redalyc.org/journal/5603/560368678010/html/>.
- Martín, J. (2003). De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía. Convenio Andrés Bello.
- Martínez, M. (2015). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Editorial Trillas. México.
- Merchán, G. (2024). La Interculturalidad: Currículo y praxis docente en la Institución Etnoeducativa e internado Zharneka, Pueblo Wiwa. [Trabajo de grado para optar a Doctor de la Universidad Simón Bolívar en Pereira-Colombia]. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/4035a7cf-41ac-4fdb-a5ef-b02137a396d0/content>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018) Interculturalidad. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de grupos étnicos. <https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>.
- Moll, L. (2005). Fondos de conocimiento. Lawrence Erlbaum Associates.

- Monroy, N. (2024). Prácticas de enseñanza de la filosofía en contextos de diversidad cultural: un estudio de caso en la IE Monseñor Jaime Prieto Amaya de Cúcuta. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
- Morales García, L. (2001). Cultura, educación e integración en América Latina. *Frónesis*: Vol. 8, No. 2, 2001: 55-79.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. España.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO: ISBN: 950-602-422-7.
- Mosquera, M., y García, Z. (2024). Incidencia del desplazamiento forzado en el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes de una Institución Educativa del Municipio de Istmina–Chocó. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9778893>
- Mota, A. (2021). Aspectos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación. *Educere*, vol. 25, núm. 81, pp. 345-351, 2021 . Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225002/html/>.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. . Recuperado de <https://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Narváez, C. (2023) *Educación inclusiva desde el sistema educativo colombiano: migrantes venezolanos*. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT Bogotá–Colombia. . Recuperado de <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/839/1121>.
- Olivares, S. (2007). El derecho a la educación como un derecho humano fundamental a la luz de la Constitución de 1999. *Frónesis*, 14(2), 11-36. . Recuperado de

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-62682007000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682007000200002&lng=es&tlng=es).

Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2025). International Migrant Stock 2024. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Key facts and figures. Recuperado de [https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesapd\\_2025\\_intlmigstock\\_2024\\_key\\_facts\\_and\\_figures\\_advance-unedited.pdf](https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesapd_2025_intlmigstock_2024_key_facts_and_figures_advance-unedited.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

Organización de las Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. (2025). *International migrant stock 2024: Key facts and figures*. UN DESA. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>

Ormaza, P. y Zambrano, L. (2022). La educación intercultural y estrategias y creativas en el subnivel bachillerato del circuito C05 del cantón Chone". *Dom Ciencias* 8 (2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8637964.pdf>.

Ortega, L. (2024). Logros de aprendizaje de estudiantes en situación de movilidad: Los casos de Colombia, Ecuador y Perú. Research Gate.

- Ortiz Leal, J. P. (2022). La educación intercultural, un referente curricular desde las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar transfronterizo [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Recuperado de [https://www.monicachatpdf.com/\\_TESIS+JESSICA+ORTIZ.pdf](https://www.monicachatpdf.com/_TESIS+JESSICA+ORTIZ.pdf)
- Ortiz, J. (2021). Educación Intercultural, Un referente curricular desde las Prácticas Pedagógicas en el Ámbito Escolar Transfronterizo [Trabajo de Grado para optar a Doctor en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/191/192>.
- Paredes, A. y Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en Educación Básica en Países Latinoamericanos: Una Revisión Sistematizada. Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades, 17, 203-216. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>. Recuperado de <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/702>.
- Paz, B., Alpala, O. y Villota, E. (2021). Análisis de la migración venezolana en la ciudad de Pasto: características y percepciones de los migrantes. Tendencias, 22(1), 71-94. Recuperado de <https://doi.org/10.22267/rtend.202102.155>.
- Pérez, C. (2016). La Educación Intercultural. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC. 1 (2). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/328890108\\_La\\_Educacion\\_Intercultural](https://www.researchgate.net/publication/328890108_La_Educacion_Intercultural).
- Pino, C., y Nagles, M. (2024). Estado del arte sobre el desarrollo de la educación intercultural y sus prácticas educativas en Colombia durante los años 2002-2023. Repository Libertadores
- Piñero, M., Rondón, L. y Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL Laurus, 13 (24), 173-194.
- Quichimbo, F. Florez, L. Tuapante, G. y Condo, M. (2024). Interculturalidad y Educación Superior en el contexto latinoamericano: una revisión sistemática. Universidad y

Sociedad, 16(2). . Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v16n2/2218-3620-rus-16-02-203.pdf>.

Quichimbo, F. Verdugo, M. Sánchez, S. y Mendieta, P. (2022). ¿Qué es interculturalidad? Reflexiones en el contexto ecuatoriano a partir de las voces y visiones de los docentes. *Revista Killkana Sociales*. 6 (1). . Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8476717.pdf>.

Revelo, O, Collazos, C. y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Revista TecnoLógicas*, Vol. 21, N° 41,115-134. . Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>.

Rodrigo, N. y Fernández, J. (2020). Análisis comparativo entre la enseñanza tradicional matemática y el método ABN en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación*.

Rodríguez G.; Gil, F. y García J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, S. L.

Romero R., J. M. (2016). Estilos de profesorado: ¿y tú con cual te identificas? *REVISTA DIGITAL UNESEM*. . Recuperado de <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/tipos-de-profesores-y-tu-con-cual-te-identificas/>.

Ruiz, J., Castellanos, E. y Cristancho, C. (2023). Caracterización de la migración de Venezuela hacia Colombia y su influencia en la reunificación familiar. *Población y Salud en Mesoamérica*, 20(2). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/psm.v20i2.52287>.

Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico: El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. El Áncora Editores. Colombia.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Sánchez. M. y Olivety, M. (2015). La fenomenología hermenéutica. *Revista portales médicos*

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

- Sarmiento C. A. (2005). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Revista Respuestas - Universidad Francisco de Paula Santander*, 9 (2), 41-48
- Siles, J. (2016). La utilidad práctica de la Epistemología en la clarificación de la pertinencia teórica y metodológica en la disciplina enfermera. *Index Enferm* 25 (1-2): 86-92. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962016000100020&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100020&lng=es).
- Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. (Ley 1620 de 20 de marzo de 2013). Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Editorial Trotta.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Tarazona, C. (2023). *Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social*. Trabajo de Grado para optar a Doctor en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2015). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid. Edit. La Muralla. S.A.
- Taylor, W. (2005). La ética del respeto a la naturaleza. En M. Valdés (Ed.), *Naturaleza y valor: Una aproximación a la ética ambiental* (pp. 167-188). Fondo de Cultura Económica.
- Torres, A. (2020). "la Educación Intercultural y la Inclusión Social en la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional del Callao - 2018" [Trabajo de grado para optar a Doctor en la Universidad Nacional Federico Villareal en Lima-Perú]. .

Recuperado de  
<https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/4458/TORRES%20QUIROZ%20ALMINTOR%20GIOVANNI-%20DOCTORADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

UNESCO (2021). La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: Recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina” Imagen: ONU Brasil. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378629/PDF/378629spa.pdf.multi>.

UNESCO (2021). La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: Recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina” Imagen: ONU Brasil. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378629/PDF/378629spa.pdf.multi>

Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. Cuicuilco, 17(48), 133-147. . Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&tlng=es).

Viera, T., (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Universidades, (26), 37-43.

Vygotsky, L. (2000). Pensamiento y lenguaje. Trad. de Francisco Martínez. Barcelona: Editorial Paidós. (Obra original publicada en 1934).

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. . Recuperado de [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf).

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación decolonial. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. Bolivia.

## **ANEXOS**

## ANEXOS A - 1.

### *Cartas para gestión de permiso en la Institución Educativa para aplicación de instrumentos*

San José de Cúcuta, 18 de septiembre de 2025

SEÑOR  
MG. PABLO GUILLERMO SILVA MELO  
RECTOR - COLEGIO MISAEL PASTRANA BORRERO  
CIUDAD

Asunto: Solicitud de autorización para el desarrollo de investigación doctoral con participación voluntaria de docentes como informantes clave,

Respetado señor Rector:

Yo, Luz Elena Pedraza Rincón, identificada con cédula de ciudadanía No. 60.380.784 de Cúcuta, candidata al Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela, me permito dirigirme a usted en su calidad de representante legal de la institución, con el fin de solicitar respetuosamente su autorización para desarrollar en el Colegio Misael Pastrana Borrero el trabajo de campo correspondiente a mi investigación doctoral que tiene como objetivo general: Generar constructos teóricos orientados a la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en educación básica secundaria, desde la perspectiva docente del Colegio Misael Pastrana Borrero, ubicado en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

El interés investigativo surge del reconocimiento de la realidad social y educativa del contexto fronterizo cucuteño, caracterizado por la atención a un alto porcentaje de estudiantes migrantes, desplazados y pertenecientes a diversos entornos socioculturales. En este marco, la convivencia escolar y la educación intercultural adquieren especial relevancia como ejes para la construcción de ambientes pedagógicos inclusivos, respetuosos y democráticos.

Acudo de manera particular a esa institución por considerar que constituye un referente significativo en el tema objeto de estudio, y porque en ella convergen experiencias valiosas que, desde la perspectiva docente, pueden aportar de forma sustantiva a la comprensión y construcción de conocimiento en torno a la convivencia escolar desde el enfoque intercultural.

En razón de lo anterior, solicito su autorización para que docentes de educación básica secundaria que voluntariamente deseen participar puedan hacerlo en calidad de informantes clave, teniendo en cuenta su conocimiento, trayectoria y experiencia en relación con la temática expuesta. Su participación se orientaría exclusivamente a fines académicos e investigativos.

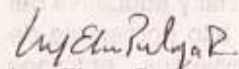
18-09-25  
*Talita Pastrana*

Es importante señalar que durante todo el proceso se garantizarán plenamente los principios éticos de la investigación, en especial la participación voluntaria, el consentimiento informado, la confidencialidad de la información suministrada, la protección de la identidad de los participantes mediante el uso de anonimato y reserva, así como la utilización de la información únicamente con fines académicos y científicos.

Mi interés, como investigadora en formación doctoral, es aportar en la construcción de conocimiento que pueda convertirse en una herramienta para promover la convivencia escolar desde el enfoque intercultural, especialmente en contextos de frontera como el de la ciudad de Cúcuta, donde las dinámicas migratorias y de desplazamiento demandan respuestas pedagógicas sensibles, pertinentes y contextualizadas.

Agradezco de antemano la atención prestada a la presente solicitud y la disposición institucional que pueda brindarse al desarrollo de este estudio, el cual aspira a generar aportes significativos tanto para la reflexión académica como para el fortalecimiento de prácticas educativas orientadas al reconocimiento de la diversidad y la convivencia escolar.

Atentamente,



Luz Elena Pedraza Rincón  
C.C. 60.380.784 de Cúcuta  
Candidata a Doctora en Educación  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL (Venezuela)  
Email: lepedraza.10@gmail.com

## *Carta de aceptación y autorización para realizar la investigación:*

San José de Cúcuta, 22 de septiembre de 2025

SEÑORA

LUZ ELENA PEDAZA RINCÓN

CANDIDATA AL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR – UPEL (VENEZUELA)

Asunto: Aceptación y autorización para el desarrollo de investigación doctoral en la institución

Reciba un cordial saludo.

En atención a la solicitud presentada por usted, mediante la cual requiere autorización para desarrollar el trabajo de campo de su investigación doctoral que tiene por objetivo: “Generar constructos teóricos orientados a la Educación Intercultural como enfoque pedagógico en fomento de la convivencia escolar en educación básica secundaria, desde la perspectiva docente del Colegio Misael Pastrana Borrero, ubicado en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia”, me permito manifestar que, revisado el propósito y alcance académico de la misma, esta Rectoría autoriza su realización en la institución.

En consecuencia, el Colegio Misael Pastrana Borrero expresa su aceptación para que, en el marco de dicho estudio, puedan participar docentes de educación básica secundaria en calidad de informantes clave, siempre que esta participación sea de carácter voluntario y se encuentre debidamente sustentada en los principios éticos correspondientes.

Esta autorización se concede teniendo en cuenta la pertinencia del tema investigado, su relevancia para el contexto educativo de frontera y el valor que puede representar para la comprensión y fortalecimiento de la convivencia escolar desde un enfoque de la educación intercultural, particularmente en una realidad institucional y territorial en la que confluyen estudiantes migrantes, desplazados y pertenecientes a diversos contextos socioculturales.

De igual manera, esta institución reconoce la importancia de generar conocimiento académico que contribuya al análisis y consolidación de prácticas pedagógicas orientadas al respeto por la diversidad, la inclusión y la construcción de ambientes escolares armónicos.

La presente autorización se otorga bajo el entendido de que:

La participación de los docentes sea libre y voluntaria; se garantice el consentimiento informado de los participantes; se proteja plenamente la identidad y confidencialidad de quienes intervengan en el estudio; la información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos; y el desarrollo del proceso investigativo no afectará el normal funcionamiento institucional ni las dinámicas académicas de la Institución.

Agradecemos que haya considerado al Colegio Misael Pastrana Borrero como escenario para el desarrollo de su investigación doctoral, y valoramos el interés de su estudio por aportar a la construcción de conocimiento en un campo de especial relevancia para nuestra comunidad educativa.

Cordialmente,

  
**MG. PABLO GUILLERMO SILVA MELO**  
Rector, Colegio Misael Pastrana Borrero  
Email: colmisaelpastranaborrero@yahoo.es  
Cel.: (+57) 318-4871971

## ANEXOS A- 2.

### *Validación de los instrumentos*

Rubio, 05 de diciembre de 2025

Dra. Yanis Nieto

Presente.

Por medio de la presente me dirijo a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación del contenido al guión de la entrevista dirigido a docentes. Esta se aplicará para la recolección de información en el desarrollo de la Tesis Doctoral que lleva por Título LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA, como requisito exigido, para optar por el Título de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

De antemano gracias por su colaboración

Atentamente,



MSc. Luz Elena Pedraza Rincón

Se anexa:

Resumen

Objetivos de la Investigación

Guion de entrevista para docentes, en formato de valoración a juicio del experto

Constancia de validación

## CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Dra. Yanis Arahis Nieto Teran, con cédula de identidad **V-13352428**, por medio de la presente, manifiesto que he revisado el guión de entrevista para docentes, diseñado por la participante Luz Elena Pedraza Rincón, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, cuya Tesis tiene por título: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA.

Considero que el guión de entrevista para docentes, reúne los siguientes requisitos:

Se evidencian los ajustes en el planteamiento de los objetivos replanteados que permiten considerar la pertinencia con el objeto de estudio.

En Rubio, a los 19 días del mes de diciembre de 2025.

*Yanis Arahis Nieto Teran*

Rubio, 05 de diciembre de 2025

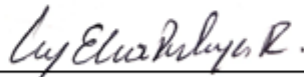
Dr. José Armando Santiago

Presente.

Por medio de la presente me dirijo a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación del contenido al guion de la entrevista dirigido a docentes. Esta se aplicara para la recolección de información en el desarrollo de la Tesis Doctoral que lleva por Título: **LA FORMACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL, DESDE LA PERSPECIVA DE DOCENES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**, como requisito exigido, para optar por el Título de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

De antemano gracias por su colaboración

Atentamente,



MSc. Luz Elena Pedraza Rincón

Se anexa:

Resumen

Objetivos de la Investigación

Guion de entrevista para docentes, en formato de valoración a juicio del experto

Constancia de validación

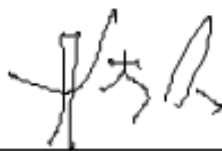
## CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Dr. José Armando Santiago Rivera, con cédula de identidad N° 3269641, por medio de la presente, manifiesto que he revisado el guion de entrevista para docentes, diseñado por la participante MSc. Luz Elena Pedraza Rincón, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, cuya Tesis tiene por título: **LA FORMACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL, DESDE LA PERSPECIVA DE DOCENES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.**

Considero que el guion de entrevista para docentes, reúne los siguientes requisitos:

- Es apropiada para lograr el propósito de la investigación.
- Es posible el logro de los objetivos del estudio.
- Las interrogantes están en la capacidad de recolectar la información requerida por el estudio.

En Rubio, a los 17 días del mes de diciembre de 2025.



---

Dr. José Armando Santiago Rivera

## **ANEXOS A- 1.**

*Entrevista Aplicada a cada Informante Clave*

### **EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN BÁSICA SECUNDARIA**

#### **INFORMANTE CLAVE: IC1**

**Categoría descriptiva inicial:** Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria.

**Códigos:** fomento, promoción, respeto, comprensión, labor docente.

**P1: En su opinión, ¿Cómo se fomenta la convivencia escolar, desde la interculturalidad?**

**R1:** En esta institución no sólo “damos clases” sino que generamos espacios donde la diversidad cultural es lo que promueve el pensamiento crítico, donde los docentes somos mediadores, fomentamos la convivencia al demostrar que la inteligencia no tiene un solo origen o procedencia. También mantenemos un clima escolar positivo a través del respeto para ello se traducen códigos, así ninguno es juzgado injustamente por su forma de interactuar... “La traducción de códigos es crear un lenguaje común basado en la comprensión del otro”.

**P2: ¿Qué elementos se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se promueva la convivencia escolar intercultural?**

**R2:** Utilizo círculos de diálogo y trabajo en equipo y colaborativo, para que todos se relacionen entre sí y compartan sin importar la procedencia, igualmente esta metodología les permite comprender que unos necesitamos de los otros, cada uno tiene su función dentro del equipo y por tanto su aporte, además se hace responsable

de su función para el logro de los objetivos, con esta metodología a su vez se hace prevención del bullying y se fortalece la cohesión del grupo. Reconozco a los estudiantes como personas que traen presaberes que deben ser respetados y les fortalezco en las debilidades académicas que identifiqué explicando para todos, no refiriéndome específicamente al quien tiene menos comprensión de los temas.

**P3: ¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con respeto a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica?**

**R3:** Fundamentalmente reconocimiento las Identidades culturales, creando espacios durante la clase con actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse y compartir aspectos y vivencias relacionadas con la cultura como gastronomía, música y tradiciones, entre otras, valorando sus raíces y tradiciones como parte del proceso formativo. Buscando siempre que nuestras aulas sean espacios seguros donde todos los estudiantes se sientan acogidos, respetados y valorados independientemente de su origen.

**P4: A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su comprensión del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?**

**R4:** Mi práctica pedagógica siempre la he realizado en Cúcuta, zona de frontera, donde prima la cultura colombo venezolana, donde se practican y comparten costumbres, valores y tradiciones comunes, por lo tanto, la convivencia en la escuela siempre la he considerado como oportunidad de inclusión y crecimiento para todos los estudiantes. El reto es ayudar a los jóvenes a superar día a día las dificultades que se presentan entre ellos, tanto en el aula como en sus interacciones en sus redes sociales.

**P5: Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor? ¿Por qué?**

**R5:** Lo que más sentido ha dado a mi labor docente es ser testigo y acompañante de la resiliencia de nuestros estudiantes migrantes. Muchos de ellos han enfrentado situaciones muy difíciles: separación familiar, travesías peligrosas y discriminación; pero el ver que día tras día, llegan al aula con una sonrisa y con hambre, pero de aprendizaje es muy gratificante. La resiliencia de los estudiantes me ha transformado profundamente como educadora y como persona. Recuerdo una niña que llegó sin documentación, tras caminar durante días con su familia desde Venezuela. A pesar de las dificultades, en poco tiempo logró ponerse al día académicamente logro ser una de estudiantes destacadas en mi curso. Su capacidad para convertir la adversidad en motivación me enseña diariamente que la educación es, ante todo, un acto de esperanza. La resiliencia de estos jóvenes da sentido a mi labor porque me muestra que el verdadero aprendizaje trasciende los contenidos curriculares. Como afirma Boris Cyrulnik, la resiliencia no es solo resistir, sino también crecer a partir de la adversidad. Acompañar este proceso de crecimiento personal es el privilegio más grande que tengo como docente.

**Categoría descriptiva inicial:** Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural.

**Códigos:** Dinámica cotidiana, intercambio de culturas, empatía, solidaridad, articulación.

**P1: Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la dinámica de la convivencia escolar cotidiana?**

**R1:** La interculturalidad en el Colegio Misael Pastrana se manifiesta como una dinámica de reintegración dentro de una "nación híbrida" compartida por estudiantes de la región andina colombo-venezolana, quienes, pese a tener una raíz cultural común, evidencian en la convivencia diaria diferencias marcadas en su vocabulario, su

percepción del rol del Estado y su susceptibilidad religiosa. Estas divergencias no actúan como barreras, sino como detonantes pedagógicos que transforman el aula en un laboratorio de traducción cultural, donde el contraste entre las visiones políticas y sociales recientes se aprovecha para fomentar el pensamiento crítico, la empatía y una ciudadanía fronteriza resiliente, superando así la discriminación y más aún la xenofobia mediante el reconocimiento de una identidad histórica conjunta.

**P2: ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes?**

**R2:** En los proyectos de aula con metodologías de aprendizaje colaborativo se han trabajado los intercambios culturales, se realizaron stands de diferentes culturas donde los estudiantes compartieron diversidad de tradiciones, gastronomía, trajes típicos, música, arte, literatura y demás. En las temáticas trabajadas se han presentado textos y películas que promueven el fortalecimiento intercultural; puedo decir que, en mi práctica pedagógica he fortalecido el intercambio de culturas mediante proyectos colaborativos, actividades de narración de experiencias y la integración de contenidos multiculturales en clase. Estas estrategias han permitido que los estudiantes de diversos orígenes compartan sus tradiciones, se reconozcan mutuamente y construyan una convivencia escolar basada en el respeto y la empatía.

**P3: ¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural?**

**R3:** La empatía se observa a diario, los estudiantes se tratan como pares, de igual a igual, comparten sus saberes, experiencias, triunfos, miedos y expectativas no solo en lo académico, también en su crecimiento personal, social.

**P4: ¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?**

**R4:** Los círculos de diálogo Intercultural. Crear espacios para que semanalmente, los estudiantes de diferentes orígenes compartan experiencias

personales vinculadas a un tema específico (tradiciones familiares, celebraciones, etc.). Para el esto es necesario establecer reglas claras de escucha respetuosa y turnos equitativos de participación. Estos círculos generan conexiones emocionales cuando, por ejemplo, un estudiante venezolano comparte la nostalgia por sus tradiciones navideñas y estudiantes colombianos reconocen sentimientos similares respecto a sus propias experiencias de añoranza familiar. La solidaridad surge naturalmente cuando descubren vulnerabilidades compartidas más allá de las diferencias nacionales.

**P5: ¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar?**

**R5:** Incorporar en el Comité de Convivencia la figura de Mediadores Interculturales, seleccionamos estudiantes de diversos orígenes culturales que reciben formación específica en resolución de conflictos con perspectiva intercultural.

Informante CLAVE: IC1

# **EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN BÁSICA SECUNDARIA**

## **INFORMANTE CLAVE: IC2**

**Categoría descriptiva inicial:** Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria.

**Códigos:** Convivencia escolar desde la interculturalidad, práctica pedagógica intercultural, respeto a la identidad cultural, actividades, evaluación.

**P1: En su opinión, ¿Cómo se fomenta la convivencia escolar, desde la interculturalidad?**

**R1:** Considero que no basta con hablar de interculturalidad; hay que llevarla a la práctica en mi caso particular por ejemplo en los proyectos escolares, donde invito a los estudiantes a conocer su comunidad, a que identifiquen los aportes culturales de sus vecinos y luego lo socializamos en las clases. De esta manera los estudiantes comprenden y valoran su nuevo entorno y se respetan las raíces de sus compañeros, así se disminuye la discriminación por su origen geográfico o incluso por el nivel socioeconómico. El corazón de una sana convivencia es el reconocimiento de que todos somos diversos, en esta institución predominan los estudiantes migrantes venezolanos por tanto acá vivimos en un espacio que celebra y refleja todas las identidades presentes, se respetan los símbolos patrios de su país.

**P2: ¿Qué elementos se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se promueva la convivencia escolar intercultural?**

**R2:** La convivencia escolar desde la interculturalidad en este contexto de frontera requiere un enfoque multidimensional que integre tanto reconocimiento activo de la diversidad presente en el aula, evitando la invisibilización y la estigmatización. También estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa, la interacción,

el conocimiento mutuo y la valoración de las diferentes culturas. Un elemento clave es que los docentes seamos modelo de respeto y constructores de espacios seguros para todos los estudiantes. Otro elemento clave es involucrar a la familia y cuidadores de nuestros estudiantes en general, tanto de nuestro territorio como venezolanos en el proceso educativo. Tener una visión transformadora que convierta los desafíos de la diversidad en oportunidades para enseñar valores de solidaridad, respeto, empatía y hermandad.

**P3: ¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con respeto a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica?**

**R3:** Incorporando contenidos inclusivos haciendo referencias a la historia, literatura y geografía de las diferentes regiones y del hermano país Venezuela, teniendo en cuenta que muchos de nuestros estudiantes provienen de allí. Durante la práctica pedagógica utilizo estrategias para el manejo de conflictos, escuchándolos y orientándolos para llegar acuerdos, se realiza mediación entre pares para resolver conflictos menores, porque como tal no se evidencia problemas por la procedencia.

**P4: A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su comprensión del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?**

**R4:** La concepción inicial de convivencia escolar considero que se basaba en lograr cierta homogeneidad y cumplimiento de normas. Sin embargo, la práctica en este contexto intercultural me ha enseñado que la verdadera convivencia florece cuando reconocemos y valoramos las diferencias culturales como oportunidades de aprendizaje colectivo. Es importante reconocer que la diversidad no es un obstáculo sino una riqueza que potencia el desarrollo integral de todos los estudiantes.

**P5: Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor? ¿Por qué?**

**R5:** Algunos estudiantes llegaron al Colegio con historias de desarraigo, traumas y pérdidas significativas. Verlos florecer gradualmente, recuperar la confianza en sí mismos y desarrollar un sentido de pertenencia en su nuevo entorno educativo me hace sentir feliz y orgullosa del aporte que he dado. El éxito de los estudiantes porque pueden tener un mejor futuro. Por ejemplo, el reconocimiento por puntajes altos en pruebas ICFES y hasta ganadores Programas del Estado como como “SER PILO PAGA” accediendo a cupos para continuar sus estudios de pregrado en Universidades prestigiosas de Colombia como la Nacional. Hay que reconocer que esta transformación no ocurre de la noche a la mañana, requiere un trabajo constante de acompañamiento emocional y en el Colegio apoyados de un equipo interdisciplinar donde han participados diferentes instituciones y Universidades de la región se les pudo brindar, reconociendo sus capacidades y la creación de espacios donde se expresan libremente. Recuerdo especialmente el caso de una estudiante venezolana que llegó completamente retraída y con un rendimiento académico muy bajo, tras implementar estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades, que incluían valorar sus conocimientos previos y su bagaje cultural, ella mejoró académicamente, además se convirtió en una líder positiva dentro en el salón de clases. Este tipo de transformaciones dan sentido a mi labor porque confirma que la educación es una herramienta poderosa para la reconstrucción de proyectos de vida interrumpidos por la migración forzada.

**Categoría descriptiva inicial:** Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural.

**Códigos:** Dinámica cotidiana, intercambio de culturas, empatía, solidaridad, articulación.

**P1: Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la dinámica de la convivencia escolar cotidiana?**

**R1:** La interculturalidad se revela en el cotidiano vivir en el intercambio de modismos, expresiones y acentos que en algunos estudiantes generan curiosidad. Este fenómeno ha propiciado la creación de un "lenguaje híbrido fronterizo" donde términos venezolanos como "chamo", "pana" o "chévere" se mezclan con colombianismos, enriqueciendo la comunicación y creando códigos compartidos que fortalecen los vínculos entre estudiantes.

**P2: ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes?**

**R2:** Se realizan actividades de identificación del léxico particular de otras regiones de Colombia y la región fronteriza, modismos compartidos y transformaciones del lenguaje. Como estrategia, se utilizan entrevistas para hacer exploración lingüística donde los estudiantes documentan el léxico tanto de colombianos como fronterizo a partir de preguntas informales a diferentes miembros de la comunidad tanto colombianos procedentes de varias regiones como migrantes venezolanos. Los hallazgos se comparten en clase a través de socializaciones dinámicas, creando una especie de diccionario vivo, que valoriza expresiones tradicionalmente estigmatizadas tanto colombianas (ej: dar papaya, póngase mosca, lambón, fino fino) como venezolanas (Ej: chamo, guachimán, Jalabola: eres jalabola con el profesor)..

**P3: ¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural?**

**R3:** Como docente evito generalizaciones sobre nacionalidades y utilizo un lenguaje que no refuerce estereotipos: "Cada persona tiene su propia historia y experiencia, independientemente de su país de origen". También es notable la empatía cuando algunos estudiantes se ponen en la situación de sus compañeros y se me acercan en la clase para hablar por los compañeros más tímidos para dar a conocer sus necesidades y conseguir el apoyo ya sea académico, emocional o material.

**P4: ¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?**

**R4:** Redes de Apoyo entre pares, donde formamos a estudiantes como embajadores de bienvenida que acompañan a los recién llegados durante sus primeras semanas. Estos embajadores deben recibir capacitación específica en comunicación intercultural y primeros auxilios emocionales apoyados de la orientadora escolar. Además, realizar seguimiento semanal con reuniones de retroalimentación, creando un ciclo virtuoso de solidaridad.

**P5: ¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar?**

**R5:** Transformar un día tradicional de la convivencia, en un proceso sostenido de Olimpiadas Interculturales para la Convivencia. Este implementado durante por lo menos un mes, organizando competencias deportivas donde los equipos están intencionalmente conformados por estudiantes de diversos orígenes culturales. En esta semana se incorporan juegos tradicionales de diferentes culturas, y los puntajes no solo reflejan el desempeño deportivo sino también indicadores de convivencia intercultural como la comunicación efectiva, la resolución pacífica de conflictos y el liderazgo compartido. En esta los estudiantes demostraran habilidades excepcionales para tender puentes entre diferentes grupos culturales.

Informante CLAVE: IC2

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN  
FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE  
EN BÁSICA SECUNDARIA**

**INFORMANTE CLAVE: IC3**

**Categoría descriptiva inicial:** Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria.

**Códigos:** Convivencia escolar desde la interculturalidad, práctica pedagógica intercultural, respeto a la identidad cultural, actividades, evaluación.

**P1: En su opinión, ¿Cómo se fomenta la convivencia escolar, desde la interculturalidad?**

**R1:** Tratando a todos los estudiantes por igual, aunque se hace lo se puede llamar una discriminación positiva, prestando toda la atención que requieren los migrantes, sin descuidar a los nuestros, reconociendo que todos tienen los mismos derechos y deberes para que ellos se sientan representados y valorados conscientes de que hacen parte de un mundo globalizado y sean capaces de convivir sin perder su esencia. La convivencia escolar se vuelve entonces un ejercicio de libertad y reconocimiento del otro. Durante las clases se transforma la teoría en práctica, implementando acciones que involucran la inteligencia emocional, donde los estudiantes pueden gestionar sus emociones y no actuar a la defensiva, lo que a su vez favorece las interrelaciones, reflejando en el trabajo en equipo durante los momentos pedagógicos de la clase.

**P2: ¿Qué elementos se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se promueva la convivencia escolar intercultural?**

**R2:** La práctica pedagógica en estos contextos de diversidad migratoria debe trascender la tolerancia para avanzar hacia el reconocimiento activo del otro, la valoración y la integración efectiva de todos los estudiantes, lo que implica transformar

no solo las metodologías de enseñanza, sino las actitudes, los espacios, las relaciones y la cultura institucional. En este contexto educativo donde las familias, las historias y los sueños no conocen límites ni fronteras, los escenarios educativos se convierten en un escenario de convivencia que enseña a las nuevas generaciones que son más los aspectos que nos unen que las que nos separan. Esta es, una de las lecciones más valiosas que puede ofrecer la educación en tiempos de movilidad humana.

**P3: ¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con respeto a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica?**

**R3:** Los conflictos interculturales deben verse como oportunidades de aprendizaje, donde a través del diálogo se construyan nuevas formas de convivencia. Fortalecimiento del Lenguaje Inclusivo, reconocimiento y valorando las diferentes formas de expresión en las diferentes regiones de Colombia y Venezuela. En la convivencia es normal que surjan conflictos, por tanto, fomento narrativas personales que humanizan la experiencia migratoria, así mismo, la adaptación de materiales didácticos con referencias culturalmente diversas, y el reconocimiento de variaciones lingüísticas mediante glosarios compartidos que valoran los regionalismos como riqueza cultural. Reconociendo las diferentes formas de expresión como riqueza cultural. Otro aspecto es que se establecen sistemas de mediación entre pares que empoderan a los estudiantes como constructores activos de convivencia intercultural, junto con normas claras, el liderazgo del Sr. Rector ha sido fundamental porque tenemos cultura de no tolerancia a la discriminación, los casos que se presenta no son precisamente por la procedencia sino de su cotidianidad, en el colegio vivamos en un ambiente de armonía, permitiendo trascender del multiculturalismo superficial para alcanzar una verdadera interculturalidad donde la identidad del estudiante migrante es valorada como fuente de enriquecimiento para toda la comunidad educativa.

**P4: A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su comprensión del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?**

**R4:** En mi caso he comprendido que la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural requiere crear espacios de diálogo donde todas las voces sean escuchadas y valoradas. Este diálogo intercultural permite construir puentes de entendimiento, superar prejuicios y generar empatía entre estudiantes de diferentes orígenes. La práctica pedagógica me ha mostrado que estos espacios dialógicos son esenciales para una convivencia armónica.

**P5: Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor? ¿Por qué?**

**R5:** El objeto de un maestro es la formación de un niño, venga de donde venga, el nacionalismo es un mito, los docentes vamos hacia la consecución de un ciudadano capaz de interpretar sus derechos y volverse un agente en la búsqueda de la justicia y la intervención en los ámbitos científico y tecnológico del modelo actual, esto es lo que da sentido a la labor que realizamos.

**Categoría descriptiva inicial:** Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural.

**Códigos:** Dinámica cotidiana, intercambio de culturas, empatía, solidaridad, articulación.

**P1: Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la dinámica de la convivencia escolar cotidiana?**

**R1:** Hay un reconocimiento y reconfiguración de identidades nacionales, se observa una interesante evolución en cómo los estudiantes negocian sus identidades nacionales. Muchos desarrollan identidades transfronterizas donde no se definen exclusivamente como colombianos o venezolanos, sino como "habitantes de frontera".

Esta flexibilidad identitaria les permite adaptarse mejor al contexto escolar y desarrollar lealtades múltiples que trascienden los nacionalismos rígidos.

**P2: ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes?**

**R2:** Se realizan estrategias en equipo de exploración de lenguajes expresivos como música, danza y artes visuales. También la creación de obras colectivas que reflejan la diversidad cultural que permite expresar experiencias complejas difíciles de verbalizar y construir nuevas expresiones identitarias.

**P3: ¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural?**

**R3:** Entre los niños se ve un espíritu de colaboración continuo, no se han presenciado actos de xenofobia dentro de la Institución, todos saben que son una sola familia. Considero las diferencias en trayectorias educativas previas, ofreciendo apoyos adicionales y adaptando evaluaciones cuando veo necesario. Les pregunto qué métodos han utilizado para resolver ciertos problemas o actividades y les solicito que demuestren cómo lo harían y luego comparamos ambas aproximaciones.

**P4: ¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?**

**R4:** Actividades físicas donde el éxito depende necesariamente de la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes, a partir de Juegos Cooperativos Interculturales. La metodología consiste en rotar los roles de liderazgo, asegurándonos que estudiantes migrantes tengan oportunidades de dirigir actividades y compartir juegos tradicionales de sus territorios. En esta se observa que el lenguaje corporal compartido trascienda barreras culturales y lingüísticas. Después de estas actividades, la integración se extiende naturalmente a otros espacios escolares. La solidaridad se construye desde la experiencia corporal compartida, no desde el discurso abstracto sobre tolerancia.

**P5: ¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar?**

**R5:** Crear espacios de Inteligencia Cultural, para trabajar sistemáticamente el desarrollo de competencias específicas para navegar entornos culturalmente diversos. Para este se modifica el currículo de habilidades socioemocionales para incluir competencias como la tolerancia a la ambigüedad, la empatía cultural, la comunicación intercultural efectiva y la flexibilidad cognitiva. Se propone utilizar metodologías experienciales como simulaciones, juegos de roles y análisis de incidentes críticos interculturales.

Informante CLAVE: IC3

# **EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN BÁSICA SECUNDARIA**

## **INFORMANTE CLAVE: IC4**

**Categoría descriptiva inicial:** Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria.

**Códigos:** Convivencia escolar desde la interculturalidad, práctica pedagógica intercultural, respeto a la identidad cultural, actividades, evaluación.

**P1: En su opinión, ¿Cómo se fomenta la convivencia escolar, desde la interculturalidad?**

**R1:** Como docente que vivo desde la realidad los procesos migratorios en esta Institución, fomentar la convivencia escolar desde la interculturalidad implica transformar la frontera en lo que llamo un puente de encuentro, donde la diversidad binacional se celebra como nuestra mayor riqueza pedagógica. Este proceso se fundamenta en la "traducción de códigos" culturales para armonizar los modismos y gestos entre estudiantes colombianos y venezolanos, eliminando prejuicios y xenofobia a través de una práctica docente que prioriza la empatía y el diálogo horizontal. Al integrar metodologías activas como el aprendizaje cooperativo en el aula, logramos que los jóvenes no solo coexistan, sino que interactúen en equipo de forma creadora, reconociendo sus historias compartidas y fortaleciendo un sentido de comunidad donde el respeto mutuo es la base fundamental para construir una cultura de paz duradera en nuestro territorio.

**P2: ¿Qué elementos se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se promueva la convivencia escolar intercultural?**

**R2:** Considero que es fundamental implementar diversas estrategias pedagógicas para fomentar la convivencia intercultural, estas incluyen el

reconocimiento de las identidades culturales mediante espacios de expresión y celebración de tradiciones de las diferentes regiones de Colombia y de los dos países hermanos: Colombia y Venezuela; la adaptación curricular con contenidos inclusivos que representen la diversidad presente en el aula; estrategias para el manejo de conflictos como la mediación entre pares y el diálogo; el fortalecimiento de un lenguaje inclusivo que valore los regionalismos. Otro elemento es la vinculación activa con familias, cuidadores y comunidad educativa a través de escuelas de padres y proyectos comunitarios; la formación docente continua en educación intercultural.

**P3: ¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con respeto a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica?**

**R3:** En el Colegio utilizamos un enfoque integral que incluye la vinculación con familias y acudientes de los estudiantes mediante escuelas de padres y proyectos comunitarios de apoyo. Es fundamental incluir a la familia para sensibilizar y realizar trabajo colaborativo. Cuando se inició el proceso masivo de migración, se implementaron metodologías participativas como aprendizaje basado en proyectos y la creación de espacios seguros a través de acuerdos de convivencia colectivos, atención psicosocial apoyados de un equipo interdisciplinar con el apoyo de las Universidades de la región y acogida a estudiantes migrantes. Este trabajo no se realizó de forma aislada, sino que demandó de la participación de toda la comunidad educativa, formación específica para docentes más allá de la buena voluntad, y la construcción de entornos donde todos los estudiantes se sintieran acogidos y valorados independientemente de su origen. Siempre se promueve la convivencia escolar con respeto a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica.

**P4: A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su comprensión del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?**

**R4:** He comprendido que más allá de orientar hacia la construcción del conocimiento, es coadyuvar en la formación integral de los niños y niñas, se debe

asumir el rol de mediador intercultural, facilitando el encuentro entre diferentes perspectivas culturales y promover un clima de respeto y valoración de la diversidad. Esta mediación es esencial para construir una convivencia escolar armónica en contextos multiculturales, este ha sido un pilar en esta Institución. De otra parte, la pedagogía debe ser flexible, capaz de adaptarse a las particularidades del contexto. Las prácticas pedagógicas estandarizadas resultan insuficientes, se requieren estrategias que respondan a las necesidades específicas de una población estudiantil diversa y en constante cambio.

**P5: Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor? ¿Por qué?**

**R5:** Trabajar con estudiantes migrantes me permite ver que cada cultura aporta algo nuevo, otras perspectivas, muchos valores y nuevas formas de aprender, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva, el maestro que no aprende de sus estudiantes, no será un buen maestro, decía Aristóteles. Los estudiantes se apoyan entre sí, aparece la fuerza de grupo, la empatía se convierte en un valor que transforma la convivencia escolar, la labor del docente toma más sentido, es decir, el maestro ha dejado de ser un transmisor de contenidos y se ha convertido en un facilitador de aprendizajes.

**Categoría descriptiva inicial:** Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural.

**Códigos:** Dinámica cotidiana, intercambio de culturas, empatía, solidaridad, articulación.

**P1: Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la dinámica de la convivencia escolar cotidiana?**

**R1:** Durante los descansos se ve el intercambio de alimentos típicos (arepas venezolanas, pasteles colombianos, entre otros) y se vuelve tema de un ritual de

reconocimiento mutuo. La comida actúa como vehículo cultural que facilita conversaciones sobre tradiciones familiares y genera apreciación por la diversidad gastronómica fronteriza.

**P2: ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes?**

**R2:** Dentro de las estrategias utilizadas tenemos: trabajo cooperativo para creación de historias audiovisuales cortas sobre aspectos de identidad cultural, la utilización de herramientas digitales accesibles (celulares, aplicaciones gratuitas), el análisis crítico de representaciones sobre migración y frontera.

**P3: ¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural?**

**R3:** La empatía se evidencia al crear espacios seguros donde los estudiantes migrantes pueden compartir voluntariamente sus experiencias sin ser juzgados. Cuando un estudiante migrante relata las dificultades del proceso migratorio, como docente valido esas emociones y realizo sensibilización para que todos podamos comprender el porqué de sus actitudes o comportamientos y sea aceptado por sus pares, previniendo la discriminación.

**P4: ¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?**

**R4:** Implementar “Tableros de Memoria Migrante” donde los estudiantes documentan historias de migración de sus familias utilizando herramientas digitales accesibles. Para esto se deben crear equipos mixtos (estudiantes locales y migrantes) que trabajen como “periodistas digitales”, entrevistando a miembros de la comunidad sobre sus experiencias de movilidad. Estos testimonios se comparten en una plataforma digital que se deben crear. Este proyecto desmitifica la migración al contextualizarla en patrones históricos más amplios. Cuando descubren que muchas familias “locales” también tienen historias migratorias, se genera una comprensión más

compleja y empática del fenómeno. La solidaridad emerge del reconocimiento de la migración como experiencia humana universal, no excepcional.

**P5: ¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar?**

**R5:** Implementamos la iniciativa saberes ambientales interculturales, para articular la educación ambiental con la convivencia intercultural. Para esto se crea un consejo de saberes donde estudiantes y familias de diferentes orígenes culturales comparten conocimientos tradicionales sobre sostenibilidad ambiental y los ponemos en diálogo con conocimientos científicos escolares. A partir de ésta se articula con el sistema de convivencia escolar a través del concepto de un territorio escolar compartido. Se utilizan prácticas de cuidado ambiental colaborativo como estrategia para construir sentido de pertenencia compartida al espacio escolar.

Informante CLAVE: IC4

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO EN  
FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE  
EN BÁSICA SECUNDARIA**

**INFORMANTE CLAVE: IC5**

**Categoría descriptiva inicial:** Práctica pedagógica en fomento de convivencia escolar intercultural en la educación básica secundaria.

**Códigos:** Convivencia escolar desde la interculturalidad, práctica pedagógica intercultural, respeto a la identidad cultural, actividades, evaluación.

**P1: En su opinión, ¿Cómo se fomenta la convivencia escolar, desde la interculturalidad?**

**R1:** Esta pregunta me toca muy de cerca porque la vivimos los docentes a diario en esta Institución que un espejo de la realidad fronteriza: en un mismo salón conviven estudiantes colombianos que también han dejado su territorio por diferentes motivos, algunos positivos buscando superación y oportunidades laborales y otros con historias tristes desplazados por la violencia, y estudiantes en su mayoría venezolanos, algunos que llevan varios años acá, otros son péndulos, familias que van y vienen. Fomentar la convivencia desde la interculturalidad no es un concepto abstracto para nosotros “es una necesidad pedagógica y humana”, lo que implica, ante todo: reconocer y valorar la diversidad que ya existe en nuestras aulas, sus historias, acentos y saberes distintos. Esto se logra a través de estrategias concretas como el trabajo en cooperativo, proyectos que involucran la identidad familiar, el uso de literatura y música de nuestras regiones y de ambos países, jornadas de formación para el crecimiento personal de nuestros estudiantes; sobre todo, se construye día a día cuando los docentes modelamos en las clases el respeto, creamos espacios seguros donde ningún estudiante sienta que su nacionalidad es un problema, e insisto involucramos a toda la comunidad de familia y cuidadores de nuestros estudiantes, recordándoles a nuestros chicos que son más las cosas que nos unen que las que nos separan.

**P2: ¿Qué elementos se pueden considerar desde la práctica pedagógica para que se promueva la convivencia escolar intercultural?**

**R2:** Dentro de los elementos destaco el uso de metodologías participativas es decir activas como el aprendizaje basado en proyectos; y la creación de espacios seguros con protocolos de acogida para nuevos estudiantes migrantes provenientes de otras regiones del País y otros Países, específicamente atendemos población venezolana. Estas acciones buscan transformar nuestras aulas en espacios de encuentro donde las diferencias culturales son valoradas como oportunidades de aprendizaje y enriquecimiento mutuo, contribuyendo así a la construcción de una sociedad globalizada más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

**P3: ¿Cómo considera Usted, que se promueve la convivencia escolar con respeto a la identidad cultural del estudiante migrante durante la práctica pedagógica?**

**R3:** En el momento no hay como tal, problemas de convivencia, por el tema de la identidad cultural. Inicialmente cuando se empezó a recibir gran número de migrantes especialmente venezolanos se realizó sensibilización sobre el contexto migratorio para que hubiera comprensión de las realidades específicas de este fenómeno, a su vez para reconocer y valorar la diversidad cultural. La formación de los docentes también es muy importante, no basta con la buena voluntad, se requieren herramientas pedagógicas concretas. Se han realizado talleres donde las familias en general pudieran compartir experiencias y se apoyaran. Bueno, el uso de metodologías activas y participativas permiten que los estudiantes construyan conocimiento desde sus propias realidades, valorando la diversidad como fuente de aprendizaje.

**P4: A partir de su práctica pedagógica ¿Cómo considera que ha transformado su comprensión del significado de convivencia escolar, al laborar en un contexto de diversidad cultural?**

**R4:** La experiencia me ha mostrado que la convivencia escolar trasciende los muros del colegio. Involucra a las familias y a la comunidad en general en el proceso educativo fortalece los vínculos interculturales y enriquece la experiencia formativa. La

práctica pedagógica me ha llevado a desarrollar estrategias que fomentan esta participación comunitaria como pilar de una convivencia escolar inclusiva. He aprendido que educar en contextos de diversidad cultural implica un compromiso con la construcción de una sociedad más equitativa. La práctica pedagógica me ha permitido comprender que la convivencia escolar intercultural es un microcosmos donde se gestan los valores democráticos que necesitamos para transformar nuestra realidad social más amplia.

**P5: Desde su experiencia como docente que desarrolla prácticas pedagógicas con estudiantes migrantes ¿Qué es lo que le ha dado mayor sentido a su labor? ¿Por qué?**

**R5:** Hay algo que ha dejado gran huella en mi trabajo en Colegio Misael Pastrana y que ha dado gran significado a mi labor y es observar cómo la educación intercultural transforma tanto a estudiantes como a sus familias, creando redes de apoyo emocional que trascienden fronteras. Al inicio de la migración implementamos espacios dignificantes para acercar a los niños y niñas con sus familias que para entonces se desintegraron viajando a diversos países y no tenían la manera de comunicarse, entonces se creó un espacio de comunicación telefónica con estos padres y madres. Este rincón de conexión familiar se convirtió en un puente afectivo esencial, permitiendo que familias separadas geográficamente mantuvieran vínculos emocionales significativos. El impacto fue notable en la mejora del rendimiento académico, disminución de problemas conductuales y fortalecimiento de la resiliencia en nuestros estudiantes. Estas conexiones permitieron que las familias construyeran nuevas formas de presencia y cuidado a pesar de la distancia física. Esta dimensión afectiva de la práctica pedagógica me enseñó que la educación intercultural debe contemplar no solo la diversidad cultural sino también las diversas configuraciones familiares que emergen en contextos migratorios. Facilitar estos puentes afectivos transformó nuestra comprensión de la comunidad educativa, que ahora se extiende más allá de las fronteras nacionales.

**Categoría descriptiva inicial:** Acciones pedagógicas en fomento de la convivencia escolar desde la diversidad cultural.

**Códigos:** Dinámica cotidiana, intercambio de culturas, empatía, solidaridad, articulación.

**P1: Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo se revela la interculturalidad en los estudiantes en la dinámica de la convivencia escolar cotidiana?**

**R1:** Estudiantes venezolanos que inicialmente eran percibidos desde la vulnerabilidad, ahora son reconocidos por sus saberes específicos (hay muchos buenos en matemáticas, arte, literatura). Esta inversión de roles donde todos pueden ser aprendices y maestros ha democratizado las relaciones pedagógicas. La frontera, lejos de ser una línea divisoria, se revela como un espacio de encuentro donde emergen nuevas formas de convivencia basadas en el reconocimiento mutuo y la valoración de la diversidad como recurso pedagógico y social.

**P2: ¿Qué estrategias implementadas en su práctica pedagógica han fortalecido el intercambio de culturas entre estudiantes de diversos orígenes?**

**R2:** Se ha implementado el trabajo en equipo, trabajo por proyectos, dinámicas de grupo para mejorar la convivencia, orientación en valores en horas de titulación, presentaciones en izadas se bandera, intervenciones en la emisora del colegio, entre otras.

**P3: ¿En qué momentos de su práctica pedagógica se ha evidenciado empatía entre los estudiantes de diferente origen cultural?**

**R3:** Al incorporar referencias culturales diversas en los materiales, incluyendo ejemplos, imágenes y casos que representen tanto la realidad colombiana como la venezolana. Por ejemplo, en la clase se hace referencia en lo posible mencionando autores de ambos países para fundamentar un tema, validando el patrimonio cultural de todos los estudiantes.

**P4: ¿Qué actividades considera que se pueden implementar desde la convivencia escolar en fomento de la solidaridad hacia los estudiantes de diferentes orígenes culturales?**

**R4:** Diseñar expediciones interculturales, donde estudiantes investiguen saberes tradicionales sobre la biodiversidad local desde diferentes perspectivas culturales. En esta se integran conocimientos científicos formales con saberes ancestrales y familiares sobre plantas medicinales, agricultura tradicional y sostenibilidad. Para ello se forman equipos interculturales que entrevistan a adultos mayores de diferentes orígenes sobre sus conocimientos del entorno natural. A través de este proyecto visibiliza cómo diferentes tradiciones culturales desarrollan conocimientos valiosos sobre el mismo territorio. En este proyecto la solidaridad surge al reconocer mutuamente la validez de diversos sistemas de conocimiento, desafiando jerarquías cognitivas que suelen marginalizar saberes no académicos.

**P5: ¿Qué acciones pedagógicas considera pertinentes para que la institución articule la educación intercultural con procesos existentes de convivencia escolar?**

**R5:** Implementar metodologías como el aprendizaje-servicio para desarrollar iniciativas que respondan a necesidades reales de la comunidad de origen culturalmente diverso; así mismo la pedagogía crítica para promover el análisis de estereotipos y prejuicios relacionados con la migración. Estas metodologías activas y participativas permiten que los estudiantes construyan conocimiento desde sus propias realidades, valorando la diversidad como fuente de aprendizaje. También mantener los protocolos de acogida, para procesos de bienvenida y adaptación para nuevos estudiantes migrantes.

Informante CLAVE: IC5