

ENTRE DOS MUNDOS: INFANCIA MIGRANTE, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN. EL CASO DE LA ESCUELA DE LA
PAZ DEL BARRIO SAN FELIPE, BOGOTÁ

JHONATAN DAVID FLOREZ CUBIDES

FELIPE SANTAMARIA GIL



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ D.C

2026

Entre Dos Mundos: Infancia Migrante, Identidad y Educación. El Caso de la Escuela de la Paz del Barrio

San Felipe, Bogotá

Jhonatan David Florez Cubides

Felipe Santamaria Gil

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Lina Zoraya Moncada Jaimes

Asesora



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa académico Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C

2026

Dedicatoria

A la profesora Lina Moncada, quien como asesora nos guió con sabiduría y dedicación en este trabajo, y nos acompañó como mentora a lo largo de toda nuestra carrera, inspirándonos con su pasión por la enseñanza. A la Escuela de la Paz y a Paula Nossa, que nos abrieron sus puertas con generosidad y confianza, permitiendo que este proyecto cobrara vida. A nuestros padres y amigos, cuyo apoyo incondicional y presencia constante nos sostuvieron en cada paso de este camino, haciendo posible no solo la finalización de esta tesis, sino el sueño de convertirnos en educadores.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a la profesora Lina Moncada, quien actuó como tutora principal de esta tesis, ofreciendo orientación experta y retroalimentación constructiva en cada etapa, y nos acompañó durante toda nuestra carrera universitaria con consejos valiosos que moldearon nuestra formación profesional. A la Escuela de la Paz y a Paula Nossa, por su colaboración esencial al proporcionar acceso a la comunidad y los participantes, sin cuya apertura y apoyo este estudio no habría sido posible. Finalmente, a nuestros amigos cercanos y familiares, por su apoyo emocional y logístico durante el proceso, ofreciendo aliento en momentos de duda y celebrando cada avance, lo que hizo de esta tesis no solo un logro académico, sino un esfuerzo colectivo lleno de gratitud.

Tabla de contenido

RESUMEN 7

ABSTRACT 8

INTRODUCCIÓN 9

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 11

OBJETIVOS 14

 OBJETIVO GENERAL 14

 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 14

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN 15

 JUSTIFICACIÓN 15

 ANTECEDENTES 16

 MARCO LEGAL 19

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO: NEGOCIACIONES IDENTITARIAS Y MOVILIDAD HUMANA 22

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 35

 PARADIGMA 35

 ENFOQUE 35

 ALCANCE 36

 DISEÑO 36

Fase de acercamiento y confianza: 37

Fase de recolección de datos: 37

Fase de análisis e interpretación: 39

 POBLACIÓN Y MUESTRA 40

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN 42

 MIL MANERAS PARA SOBREVIVIR 42

 ¿BARRERAS? ¿DE QUÉ ME HABLAS VIEJO? 47

LA PAZ COMO PROYECTO INTEGRADOR.....	52
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	58
CONCLUSIÓN	58
RECOMENDACIONES	60
LIMITACIONES.....	62
LISTA DE REFERENCIA O BIBLIOGRAFÍA.....	63
ANEXOS	66

Resumen

La migración de población venezolana hacia Colombia ha generado la necesidad de promover procesos de integración cultural que permitan a los estudiantes migrantes adoptar elementos de la cultura colombiana sin perder sus raíces culturales de origen. La Escuela de la Paz, ubicada en el barrio San Felipe de Bogotá, cumple un rol fundamental al ofrecer apoyo educativo y un espacio de encuentro social para esta población. La presente investigación, de enfoque cualitativo, busca comprender cómo los estudiantes migrantes venezolanos negocian y combinan elementos culturales de ambos países en el contexto escolar. Para ello, se emplearán entrevistas semiestructuradas y grupos focales como principales técnicas de recolección de datos, con el fin de explorar en profundidad las experiencias de los participantes en este proceso de integración. A través del análisis de estas experiencias se espera identificar las estrategias que utilizan los estudiantes y sus familias para enfrentar los desafíos de la integración cultural en el ámbito escolar. Los resultados de este estudio contribuirán a una mejor comprensión de los procesos de integración en contextos de movilidad humana, ofreciendo insumos para el diseño de estrategias educativas y políticas de inclusión que favorezcan una integración respetuosa de la diversidad cultural.

Palabras claves: Migración infantil, integración cultural, identidad cultural, Escuela de la Paz, inclusión educativa.

Abstract

The migration of Venezuelan population to Colombia has generated the need to promote cultural integration processes that allow migrant students to adopt elements of Colombian culture without losing their cultural roots of origin. The Escuela de la Paz, located in the San Felipe neighborhood of Bogotá, plays a fundamental role by providing educational support and a social meeting space for this population. This research, with a qualitative approach, aims to understand how Venezuelan migrant students negotiate and combine cultural elements from both countries in the school context. To this end, semi-structured interviews and focus groups will be used as the main data collection techniques, in order to explore in depth the experiences of the participants in this integration process. Through the analysis of these experiences, it is expected to identify the strategies used by students and their families to face the challenges of cultural integration in the school setting. The results of this study will contribute to a better understanding of integration processes in contexts of human mobility, offering inputs for the design of educational strategies and inclusion policies that favor an integration respectful of cultural diversity.

Keywords: Child migration, cultural integration, cultural identity, Escuela de la Paz, educational inclusion.

Introducción

La migración venezolana hacia Colombia representa uno de los fenómenos migratorios más significativos de la región latinoamericana en las últimas décadas, con más de 2 millones de personas desplazadas por la crisis humanitaria, económica y política que atraviesa Venezuela desde 2015. Entre ellos, un número considerable de niños y adolescentes ha tenido que enfrentar el desafío de insertarse en un nuevo sistema educativo, cultural y social, mientras intentan preservar elementos centrales de su identidad cultural. Este proceso no es solo una cuestión de adaptación escolar, sino un acto complejo de negociación identitaria en contextos marcados por desigualdades estructurales, xenofobia cotidiana y legados históricos de colonialidad. En Bogotá, ciudad en la cual se concentra la mayor población migrante venezolana del país, los niños se encuentran con entornos escolares que, en muchos casos, reproducen prácticas de exclusión, pero también con espacios alternativos que abren posibilidades de resistencia e hibridación cultural.

El presente trabajo se inscribe en esta realidad y busca comprender cómo los niños venezolanos que asisten a la Escuela de la Paz, ubicada en el barrio San Felipe de Bogotá, experimentan la integración cultural en el entorno escolar colombiano, al tiempo que preservan elementos clave de su identidad cultural. La Escuela de la Paz, con su modelo pedagógico inclusivo y comunitario, se presenta como un caso de cómo es posible construir espacios educativos que no solo permiten la adaptación, sino que también fomentan la expresión y el reconocimiento de la diversidad cultural, rompiendo con los patrones de exclusión que predominan en muchas instituciones formales. Este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo fenomenológico, apoyado en historias de vida y entrevistas semiestructuradas realizadas a niños migrantes, a una voluntaria con amplia experiencia en el acompañamiento de estos procesos y a madres de familia, lo que permite captar las vivencias subjetivas y las dinámicas familiares que influyen en la integración cultural.

La investigación se enmarca en un conjunto de teorías que permiten analizar la complejidad del fenómeno: la teoría poscolonial de Stuart Hall (1990) y Homi Bhabha (1994), que concibe la identidad como un proceso dinámico y negociado en contextos de poder desigual; la teoría de la hibridación cultural de Néstor García Canclini (1990), que ve la integración como fusión creativa en escenarios de desigualdad y globalización; y la perspectiva de la aculturación en migración infantil, con aportes de Portes (1993), Suárez-Orozco (2001) y Yoshikawa (2011), que resaltan los costos emocionales y estructurales del proceso migratorio. Estas teorías se complementan para ofrecer una lectura crítica que evita visiones normativas o eurocéntricas y pone el foco en la agencia de los niños y sus familias en contextos de migración forzada.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en el capítulo 1 se presenta el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y las hipótesis; en el capítulo 2 se desarrolla el marco teórico, con énfasis en las tres líneas principales que guían el análisis; en el capítulo 3 se detalla la metodología cualitativa, incluyendo el diseño fenomenológico, los participantes y las técnicas de recolección y análisis de datos; en el capítulo 4 se exponen y analizan los resultados, organizados por objetivos específicos; y en el capítulo 5 se presentan las conclusiones, recomendaciones y limitaciones del estudio. Esta estructura permite avanzar de manera progresiva desde la fundamentación teórica hasta la interpretación de los hallazgos y sus implicaciones prácticas, contribuyendo al entendimiento de la integración cultural infantil en contextos migratorios del Sur Global.

Planteamiento del problema

La migración venezolana hacia Colombia ha generado importantes retos en las dinámicas culturales y sociales, particularmente en el ámbito educativo. Según el Observatorio de Venezuela de la Universidad del Rosario (2024), a febrero de 2024 se estimaba la presencia de 2.845.706 migrantes venezolanos en el país, de los cuales 881.096 eran niños, niñas y adolescentes (menores de 18 años). De estos, según datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), tan solo alrededor de 584.535 se encontraban matriculados en el sistema educativo colombiano.

Esta migración masiva responde principalmente a la profunda crisis económica, política, social y humanitaria que vive Venezuela desde 2014, caracterizada por hiperinflación, escasez de alimentos y medicinas, inseguridad y deterioro de los servicios básicos. Colombia se ha convertido en el principal país receptor de esta población en la región. Dentro del país, Bogotá representa un territorio clave, al concentrar aproximadamente 605.376 migrantes venezolanos (21 % del total nacional), atraídos por las mayores oportunidades económicas, la oferta de servicios y las políticas públicas de inclusión implementadas por el Distrito.

Al ingresar a los entornos educativos colombianos, los estudiantes migrantes venezolanos enfrentan el doble desafío de integrarse a una nueva cultura sin perder sus raíces culturales de origen, al tiempo que deben lidiar con situaciones de discriminación, xenofobia y acoso escolar que pueden dificultar su proceso de adaptación. Estas experiencias de exclusión afectan su bienestar emocional y académico, y resaltan la necesidad de enfoques educativos que promuevan el respeto y la valoración de la diversidad cultural. En este proceso, existen dos elementos que juegan un papel fundamental, la integración y la identidad cultural.

La adaptación de los niños migrantes venezolanos a un sistema educativo y cultural nuevo implica desafíos que van más allá de la integración superficial. Estos niños no solo deben adaptarse a nuevas normas y valores sociales, sino también enfrentar posibles experiencias de exclusión o

diferencias culturales que influyen en cómo perciben y expresan su identidad. De igual manera, la identidad cultural, entendida como un proceso dinámico según Stuart Hall, no es una entidad fija, sino un continuo en el que los individuos negocian y redefinen su sentido de pertenencia a una cultura en función de sus experiencias y contexto. En el caso de los niños migrantes venezolanos en las aulas colombianas, esta identidad está en constante negociación. Los estudiantes, al participar en el sistema educativo colombiano, se encuentran expuestos a normas, símbolos y valores que pueden diferir de aquellos que les son familiares, lo que los lleva a realizar un esfuerzo consciente y constante por mantener prácticas, lenguajes y costumbres heredados de sus familias y cultura venezolana. Así, su identidad se encuentra influenciada tanto por los valores y prácticas culturales de su país, que son parte fundamental de su formación, como por la realidad escolar colombiana que diariamente experimentan.

Como estrategia para hacer frente a este contexto, está la propuesta de la Escuela de la Paz, ubicada en el barrio San Felipe de Bogotá. Este centro gratuito ofrece apoyo escolar y fomenta valores como la solidaridad y la lucha contra la discriminación, desempeñando un papel potencialmente crucial en el proceso de integración cultural de los niños migrantes. A través de actividades lúdicas y educativas, la escuela busca brindarles herramientas para enfrentar los desafíos de su entorno, promoviendo su bienestar y la defensa de sus derechos. El estudio se ubica en el barrio San Felipe, perteneciente a la localidad de Barrios Unidos, en el noroccidente de Bogotá. Esta elección es particularmente relevante porque la Escuela de la Paz se encuentra muy cerca del barrio 7 de agosto, una zona caracterizada por la presencia de múltiples “paga diarios”: modalidades de arrendamiento informal y precario donde se alquilan habitaciones o camas por días, semanas o meses. Esta dinámica habitacional concentra a un gran número de familias migrantes venezolanas en condiciones de alta vulnerabilidad, lo que permite a la Escuela de la Paz tener un acceso directo y cotidiano a los niños y niñas de estas familias, diferenciándose así de otras iniciativas de Escuelas de Paz que operan en contextos más formales o alejados de los núcleos de mayor concentración migrante. En este contexto, resulta relevante explorar

de qué manera los estudiantes logran ajustarse a las normas y prácticas escolares colombianas, y hasta qué punto logran preservar las costumbres y valores transmitidos por sus familias.

En este sentido, surge la inquietud de cómo los niños venezolanos que asisten a la Escuela de la Paz experimentan este proceso de integración cultural sin perder los elementos clave de su identidad cultural. ¿Qué estrategias utilizan estos niños para adaptarse a la vida escolar colombiana mientras mantienen vivas y vigentes sus culturas venezolanas? ¿Qué papel juega la escuela y la comunidad en este proceso de integración? Estas preguntas nos llevan a formular el problema central de la investigación: **¿De qué manera los niños venezolanos de la Escuela de la Paz, ubicada en el barrio San Felipe de Bogotá, experimentan la integración cultural en el entorno escolar, mientras preservan elementos clave de su identidad cultural?**

Este problema es relevante para entender cómo las instituciones educativas pueden fomentar una integración cultural que no implique la pérdida de identidad, sino que permita una coexistencia armoniosa de culturas. Desde esta perspectiva, se plantea como primera hipótesis que la manera en que los niños migrantes venezolanos experimentan la integración cultural a través de sus relaciones cotidianas, prácticas escolares y procesos de adaptación influye directamente en el desarrollo de una identidad cultural que articula tanto elementos del país de origen como del nuevo entorno de acogida. La segunda hipótesis sostiene que, en espacios educativos alternativos como la Escuela de la Paz, donde se promueven valores como la inclusión, la solidaridad y la reflexión cultural, es posible y viable facilitar procesos de integración cultural más respetuosos y enriquecedores para los niños migrantes. Además, el análisis de este fenómeno permitirá identificar los principales desafíos que enfrentan estos niños en su proceso de integración y adaptación, lo que puede contribuir al diseño de políticas educativas más inclusivas y sensibles a la diversidad cultural.

Objetivos

Objetivo General

Analizar de qué manera los niños venezolanos de la Escuela de la Paz, ubicada en el barrio San Felipe de Bogotá, experimentan la integración cultural en el entorno escolar, mientras preservan elementos de su identidad cultural, entre los meses de marzo a noviembre del año 2025

Objetivos Específicos

1. Identificar las estrategias que utilizan los niños venezolanos de la Escuela de la Paz para adaptarse a las normas y dinámicas escolares colombianas, sin perder su identidad cultural.
2. Reconocer las barreras que tienen los niños venezolanos en su proceso de integración al contexto escolar colombiano.
3. Analizar el papel de la Escuela de la Paz y la comunidad educativa en el apoyo a la integración cultural de los niños migrantes venezolanos.

CAPÍTULO I: Fundamentos de la Investigación

Justificación

La presente investigación es de gran relevancia social, ya que aborda un tema crítico en el contexto de la migración venezolana hacia Colombia, particularmente en relación con los niños migrantes y su integración en el sistema educativo. Colombia ha recibido una de las mayores olas de migración de venezolanos en los últimos años, y muchos de los migrantes son niños que se ven en la dura tarea de adaptarse a una nueva cultura y sociedad sin perder su identidad cultural. Este fenómeno plantea importantes desafíos para las instituciones educativas y para la sociedad en general, al requerir enfoques pedagógicos inclusivos que promuevan la integración sin provocar la asimilación cultural forzada.

La investigación se centra en la experiencia de los niños venezolanos en la Escuela de la Paz, ubicada en el barrio San Felipe de Bogotá. Este espacio educativo comunitario resulta especialmente relevante porque se encuentra próximo al barrio 7 de agosto, zona caracterizada por “paga diarios” (modalidades de arrendamiento informal), donde se concentra un alto número de familias migrantes en condiciones de alta vulnerabilidad. Esta ubicación permite un acceso directo y cotidiano a los niños y niñas migrantes, diferenciándose de otras iniciativas educativas más formales o alejadas de estos núcleos.

La población objeto de estudio está conformada por cuatro niños venezolanos de entre 5 y 14 años, pertenecientes a distintos grados escolares. Debido al desplazamiento y al cambio de sistema educativo, algunos de estos niños se encuentran en grados inferiores a los que corresponderían por su edad cronológica, principalmente por deficiencias en habilidades básicas como la lectoescritura. Aunque la Escuela de la Paz atiende a un mayor número de niños migrantes, este estudio se centra exclusivamente en estos cuatro participantes, seleccionados porque son los de mayor edad y poseen recuerdos más claros y vividos de su vida en Venezuela. Esta característica facilita el contraste entre los

elementos culturales de su país de origen y los del contexto colombiano actual, permitiendo un análisis más profundo del proceso de integración y preservación identitaria.

Entender cómo estos estudiantes experimentan el proceso de integración cultural —negociando elementos de la cultura colombiana mientras preservan sus raíces venezolanas— resulta clave para diseñar políticas y prácticas educativas más efectivas. Los hallazgos de este estudio aportarán insumos prácticos a comunidades educativas, docentes, directivos y autoridades locales encargadas de programas de inclusión migrante. Al identificar las estrategias que facilitan o dificultan una integración respetuosa de la diversidad, se contribuirá a la creación de entornos escolares más inclusivos, culturalmente sensibles y propicios para una convivencia armónica, fortaleciendo tanto el bienestar de los niños migrantes como la cohesión social en las comunidades de acogida.

Antecedentes

La migración venezolana hacia Colombia ha generado un fenómeno social complejo que ha sido abordado desde diversas perspectivas, especialmente en el ámbito escolar. Aunque las investigaciones existentes aportan valiosas aproximaciones teóricas y metodológicas, también revelan vacíos importantes en la comprensión profunda de las dinámicas cotidianas de integración cultural y preservación de la identidad de los niños migrantes venezolanos.

En el contexto bogotano, Tanis (2024) realiza un estudio cualitativo exploratorio titulado “Explorando la integración educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos a través de actores clave del sistema educativo público de Bogotá”. Mediante entrevistas a trece actores clave de la Secretaría de Educación del Distrito y de escuelas públicas, la autora analiza los conceptos de acceso, asistencia, logro y xenofobia en el proceso de integración. Sus hallazgos evidencian esfuerzos importantes de regularización temporal y permanencia escolar, pero destacan limitaciones en la

participación de las familias y en los entornos extraescolares. Este trabajo inspira la necesidad de una mirada más integral que incorpore las voces de padres y voluntarios, tal como se propone en la presente investigación en la Escuela de la Paz.

Complementariamente, Barrera García y López Villamil (2024) en el capítulo “Educación más allá del aula: los entornos extraescolares y los retos para la inclusión de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Bogotá” examinan los espacios comunitarios y familiares durante y después de la pandemia de COVID-19. Utilizando un enfoque cualitativo, las autoras describen cómo estos entornos extraescolares son fundamentales para la inclusión social y educativa, pero señalan un vacío significativo en la articulación entre escuela y comunidad. Este estudio resalta el rol de las redes familiares y comunitarias en la preservación de la identidad cultural, dejando abierta la oportunidad de analizar cómo las prácticas pedagógicas escolares interactúan cotidianamente con estas dinámicas.

Desde la perspectiva docente, Aliaga Sáez et al. (2022) en “Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes” realizaron grupos focales con 28 profesores de colegios públicos en Bogotá y Cúcuta. El estudio cualitativo revela una buena acogida inicial, pero identifica barreras persistentes como discriminación, brechas idiomáticas, xenofobia y falta de herramientas institucionales para la convivencia intercultural. Aunque se centra en políticas y percepciones docentes, no profundiza en las prácticas concretas dentro del aula ni en la interacción diaria entre estudiantes migrantes y locales, aspecto central que la presente investigación busca explorar en profundidad en la Escuela de la Paz.

A nivel nacional, Otero (2021) en “Experiencias de niños venezolanos en Colombia” analiza, desde un enfoque cualitativo en Envigado (Antioquia), las vivencias de estudiantes migrantes considerando su curso de vida y condición migratoria. El estudio destaca las tensiones emocionales y culturales en el proceso de adaptación escolar, pero omite un análisis detallado de las estrategias pedagógicas específicas para conciliar integración y preservación de la identidad venezolana. Este

aporte complementario subraya la relevancia de incluir perspectivas familiares y comunitarias junto a las escolares.

Asimismo, Buitrago Ruiz (2023) en su trabajo sobre “Adaptación académica de estudiantes migrantes venezolanos” en instituciones de Medellín realiza un análisis cualitativo de las interacciones cotidianas y procesos de cambio cultural. Utilizando entrevistas y observación, identifica las dinámicas de aculturación, pero señala la necesidad de mayor profundidad en las tensiones entre adopción de la cultura receptora y mantenimiento de elementos culturales de origen. Este vacío teórico y metodológico refuerza la importancia de enfoques más específicos en contextos escolares urbanos como el de Bogotá.

En Bogotá, Sánchez López (2023) presenta un estudio de caso en la Institución Educativa Distrital San Pedro Claver, analizando fortalezas y barreras en la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos desde la perspectiva docente. Mediante entrevistas semiestructuradas y observación, identifica estrategias inclusivas efectivas y desafíos relacionados con la discriminación, pero reconoce la limitación de no profundizar en cómo las experiencias individuales de los estudiantes influyen en su proceso de integración e identidad cultural. Este trabajo aporta elementos prácticos valiosos para la presente investigación.

A nivel internacional, Berry et al. (2006/2017) en el libro *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts* ofrecen un marco teórico robusto sobre aculturación e identidad mediante una metodología comparativa que integra datos cuantitativos y cualitativos de múltiples países. Berry enfatiza el equilibrio entre adoptar elementos de la cultura receptora y preservar la identidad de origen. Por su parte, Portes y Rumbaut (2001/2019), a través del *Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)* en Estados Unidos, destacan el rol de las políticas públicas y el contexto social en la integración de la segunda generación. Aunque estos estudios son fundamentales, su enfoque general no aborda las especificidades del contexto colombiano ni las

dinámicas escolares urbanas en Bogotá, lo que subraya la importancia de localizarlos en el marco de la presente investigación.

Finalmente, estudios fronterizos y de resiliencia (como los reportados por R4V y UNICEF, 2023-2024, y trabajos como el de Rodríguez-Lizarralde, 2022) examinan la resiliencia de niños y adolescentes venezolanos en contextos de movilidad humana, resaltando el rol de espacios comunitarios y educativos informales en la mitigación del desarraigo y la preservación de elementos culturales. Estos aportes empíricos son valiosos, pero dejan un vacío importante en las dinámicas escolares cotidianas de entornos urbanos consolidados como los de Bogotá.

En conjunto, estos antecedentes destacan tendencias comunes como la importancia de las estrategias inclusivas, el rol central de la familia y la comunidad, y las tensiones entre integración y preservación de la identidad cultural. Sin embargo, revelan vacíos significativos en la exploración profunda de las prácticas pedagógicas cotidianas dentro del aula, la interacción entre actores clave (docentes, estudiantes, familias y voluntarios) y la aplicación concreta en instituciones específicas. La presente investigación contribuye a llenar estos vacíos al analizar, mediante un estudio de caso en la Escuela de la Paz, cómo las prácticas pedagógicas impactan en la integración y la preservación de la identidad cultural de los niños migrantes venezolanos.

Marco legal

La integración y preservación de la identidad cultural en niños venezolanos migrantes en Colombia está enmarcada dentro de diversas normativas nacionales que garantizan sus derechos fundamentales, con especial énfasis en la educación, la cultura y la inclusión social. Entendiendo lo previamente mencionado, a continuación, se presentarán las diversas leyes y decretos que regulan este ámbito en el contexto colombiano.

Como base fundamental para este marco legal tenemos la Constitución Política de Colombia, esta establece los principios fundamentales para la protección de los derechos de los niños y niñas, así como de los migrantes. Específicamente, el Artículo 13 garantiza la igualdad y prohíbe cualquier forma de discriminación, incluyendo aquella basada en la nacionalidad. A su vez, el Artículo 70 reconoce la cultura como fundamento de la nacionalidad y fomenta la preservación y promoción de la diversidad cultural dentro del país.

Por otro lado, la ley 115 de 1994 de la Ley General de Educación establece el marco normativo para la educación en Colombia y resalta la importancia de la interculturalidad en los procesos educativos. El Artículo 14 promueve una educación basada en la identidad cultural, permitiendo la integración de diferentes expresiones culturales en los currículos escolares. Asimismo, el Artículo 55 garantiza el acceso a la educación para todos los niños, sin distinción de nacionalidad, asegurando así la inclusión de la población migrante en el sistema educativo colombiano.

Otra de las leyes pertinentes a nuestra investigación es la Ley 1804 de 2016, la cual establece la política pública para la primera infancia en Colombia, reconociendo a los niños como sujetos de derechos. Esta normativa enfatiza la necesidad de garantizar el desarrollo integral de los menores de edad, incluyendo aquellos en condición de migración. En este sentido, se prioriza la inclusión educativa y la protección cultural de los niños migrantes, permitiéndoles preservar su identidad dentro del contexto colombiano.

El decreto 1288 de 2018 establece medidas de regularización migratoria para la población venezolana en Colombia, permitiéndoles acceder a derechos fundamentales como la educación y la salud. A través del Permiso Especial de Permanencia (PEP), los niños venezolanos pueden ser matriculados en instituciones educativas oficiales sin necesidad de contar con documentos migratorios definitivos, lo que facilita su integración en el sistema educativo y su adaptación cultural.

Siguiendo el camino de los decretos, el Decreto 1000 de 2022 regula el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV), el cual permite a los niños y sus familias acceder a derechos fundamentales en Colombia. Este mecanismo busca facilitar la integración de los menores en la sociedad colombiana, garantizando su acceso a educación, salud y protección social, sin barreras de nacionalidad o estatus migratorio.

CAPÍTULO II: Marco Teórico: Negociaciones Identitarias y Movilidad Humana

Para comprender el fenómeno de la integración cultural y su relación con la identidad cultural en los niños migrantes, abordamos los aportes de varios autores que ofrecen distintas perspectivas sobre cómo los migrantes mantienen o adaptan su identidad en un nuevo contexto cultural. Estos conceptos se entrelazan con la categoría de migración infantil, la cual permite analizar de manera específica las dinámicas de los menores de edad en un proceso migratorio.

Los conceptos clave usados en esta investigación provienen principalmente de la teoría de la hibridación cultural y la teoría poscolonial; estas teorías nos ayudan a entender las negociaciones identitarias en contextos de movilidad humana. De esta manera, las teorías centrales guían el análisis, mientras los debates con otros autores permiten una comprensión multifacética y contextualizada a la realidad migratoria infantil en Bogotá. Para comprender el fenómeno de la integración cultural y su relación con la identidad cultural en los niños migrantes, abordamos los aportes de varios autores que ofrecen distintas perspectivas sobre cómo los migrantes mantienen o adaptan su identidad en un nuevo contexto cultural. Estos conceptos se entrelazan con la categoría de migración infantil, la cual permite analizar de manera específica las dinámicas de los menores de edad en un proceso migratorio. La base fundamental en el que el trabajo se ve proyectado proviene principalmente de la teoría poscolonial, la teoría de la hibridación cultural y la aculturación en migración infantil; estas teorías nos ayudan a entender las negociaciones identitarias en contextos de movilidad humana.

Para la integración cultural, seleccionamos la teoría de la hibridación cultural, un enfoque que analiza cómo las culturas se entremezclan en contextos de globalización, migración y desigualdad, generando formas nuevas y mixtas que trascienden fronteras tradicionales sin asimilación completa (García Canclini, 1990; Nederveen Pieterse, 2009). Esta teoría, arraigada en estudios culturales latinoamericanos y poscoloniales, resalta la creatividad y la resistencia en procesos de fusión cultural,

ocurridos en escenarios urbanos y transnacionales influenciados por dinámicas de poder socioeconómico. Dentro de esta perspectiva, Néstor García Canclini (1990), en su obra *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, define la integración como un proceso dinámico de fusión cultural en contextos de globalización y desigualdad, donde elementos de diferentes culturas (por ejemplo, tradiciones venezolanas y normas colombianas) se entrelazan para generar formas nuevas y mixtas, sin asimilación completa ni segregación. Canclini (1997), enfatiza que esta hibridación ocurre en escenarios urbanos y migratorios influenciados por desigualdades socioeconómicas y flujos transnacionales, lo que resulta particularmente relevante para la integración de niños migrantes venezolanos en entornos educativos como la Escuela de la Paz, donde la hibridación permite una adaptación creativa que respeta la diversidad sin imponer uniformidad. Los otros autores citados en esta sección, como Berry (1997), con su aculturación bidimensional o Eriksen (2001), con su enfoque en la fluidez etnocultural, se utilizan para debatir y enriquecer este concepto central. Por ejemplo, Berry (1997) ofrece un marco psicológico estructurado que complementa el concepto de hibridación al introducir las estrategias adaptativas de aculturación. Sin embargo, su modelo ha sido criticado por su tendencia normativa, ya que propone categorías ideales de adaptación que no siempre logran capturar las desigualdades estructurales y de poder que Canclini (1990) enfatiza en los procesos culturales. Por su parte, Eriksen (2001) aporta dinamismo social al resaltar la fluidez y el cambio constante en las interacciones culturales, aunque su perspectiva —con frecuencia calificada de eurocéntrica— contrasta con el enfoque latinoamericano de Canclini (1990), al subestimar los contextos postcoloniales y las dinámicas de migración forzada. Es decir, Eriksen, desde una perspectiva noroccidental, prioriza procesos de globalización generales sin profundizar en legados coloniales específicos, como el racismo histórico o las desigualdades económicas que obligan a migraciones involuntarias en el Sur Global, subestimando así el impacto de estructuras de poder postcoloniales en casos como la migración venezolana.

La teoría de la hibridación cultural también se extiende a través de autores como Jan Nederveen Pieterse (2009), quien en *Globalization and Culture: Global Mélange* argumenta que la hibridación es un fenómeno inevitable en la modernidad tardía, donde las fronteras culturales se disuelven por flujos migratorios y tecnológicos, permitiendo que los migrantes, incluidos niños, actúen como agentes de cambio cultural al fusionar tradiciones en contextos desiguales. Pieterse resalta que esta fusión no es neutral, sino marcada por asimetrías de poder, donde las culturas periféricas (como la venezolana) resisten dominación mediante estrategias híbridas que reclaman espacio en el centro (e.g., sociedades receptoras como Colombia). En debate, autores como Milton Gordon (1964) con su modelo de asimilación se critican por promover una integración unidireccional que ignora la creatividad híbrida, abogando por segregación o uniformidad en lugar de mezcla. De manera similar, Thomas Eriksen (2001) en *Ethnicity and Nationalism* explora la fluidez etnocultural en sociedades multiétnicas, pero su énfasis en dinámicas sociales europeas subestima las desigualdades postcoloniales del Sur Global, donde la hibridación es a menudo una respuesta a crisis económicas y políticas. Estos aportes enriquecen la teoría al mostrar cómo la hibridación facilita adaptaciones infantiles en entornos urbanos como Bogotá, donde niños migrantes fusionan elementos culturales para navegar barreras socioeconómicas, promoviendo una integración que valora la diversidad sin homogeneización.

Para la identidad cultural, adoptamos la teoría poscolonial, un enfoque crítico que examina las consecuencias culturales, sociales y psicológicas del colonialismo histórico, enfatiza cómo las identidades se forman en contextos de poder desigual, resistencia cultural y negociación constante entre el colonizador y el colonizado (Said, 1978; Spivak, 1988). Esta teoría es idónea para nuestro estudio porque aborda dinámicas de exclusión y adaptación en migraciones contemporáneas, como la venezolana en Colombia, promoviendo una visión transformadora de la identidad que cuestiona esencialismos y resalta la fluidez. Dentro de esta perspectiva, Stuart Hall (1996) y Homi Bhabha (1994) sirven como autores centrales. Hall (1990), en su ensayo *Cultural Identity and Diaspora*, define la

identidad cultural como un proceso dinámico y negociado influenciado por relaciones de poder históricas y postcoloniales, donde los individuos redefinen su sentido de pertenencia a través de experiencias contextuales en las cuales se cuestionan esencialismos culturales. Hall (1990) argumenta que la identidad no es una esencia fija, sino un posicionamiento sujeto a transformaciones constantes, particularmente en diásporas donde los migrantes confrontan narrativas hegemónicas que marginalizan sus orígenes. Bhabha, en *The Location of Culture*, complementa esto con el "tercer espacio" de hibridez, donde identidades se forman en zonas de ambigüedad cultural, resistiendo estructuras coloniales residuales. Bhabha propone que este espacio es un sitio de enunciación donde se produce lo nuevo, permitiendo la resignificación de signos culturales y la subversión de binarismos como "nosotros/ellos". Esta conexión se enriquece en debate con otros autores: Geertz (1973), aporta su antropología simbólica para enriquecer el simbolismo cultural, entendiendo la identidad a través de sistemas de símbolos y significados interpretativos que dan coherencia a las experiencias humanas, pero se critica por una visión potencialmente estática que ignora el poder dinámico de las relaciones postcoloniales; mientras que Phinney (2012), con su modelo de identidad étnica, añade una dimensión psicológica del desarrollo, proponiendo etapas de exploración y compromiso que actúan como amortiguador contra el estrés migratorio, aunque su normatividad debate con el enfoque crítico poscolonial de Hall (1996) y Bhabha (1994) al subestimar interrupciones causadas por desigualdades estructurales como el racismo o la xenofobia.

La teoría poscolonial también permite explorar cómo las migraciones contemporáneas, como la venezolana, reproducen legados coloniales en forma de desigualdades económicas y culturales, donde los niños migrantes se posicionan en espacios liminales que desafían identidades nacionales fijas.

Autores como Aníbal Quijano (2000), con su concepto de colonialidad del poder, extienden esta teoría al contexto latinoamericano, argumentando que las estructuras coloniales persisten en la clasificación racial y cultural que afecta la integración de migrantes, obligándolos a negociar su visibilidad en

sociedades receptoras. De manera similar, Gloria Anzaldúa (1987) en *Borderlands/La Frontera* contribuye con la idea de "mestizaje" como una identidad fronteriza que resiste opresiones múltiples, enriqueciendo el "tercer espacio" de Bhabha al incorporar dimensiones de género y etnicidad en la experiencia infantil migratoria. Estos aportes subrayan que la identidad poscolonial no es pasiva, sino un acto de agencia donde los niños, a través de prácticas cotidianas, desafían narrativas dominantes y construyen resistencias culturales. En debate, autores como Erik Erikson (1950), cuya teoría del desarrollo identitario influye en Phinney (2012), se critican por su universalismo que no considera contextos postcoloniales específicos, donde traumas como el desarraigo interrumpen etapas lineales. Así, la teoría poscolonial ofrece un lente integral para entender cómo los niños venezolanos en Bogotá reconfiguran su identidad en medio de tensiones globales y locales, priorizando la agencia sobre la victimización.

Según John W. Berry (1997), la integración cultural se fundamenta en la "aculturación bidimensional", un término que proviene de la teoría de la aculturación dentro del ámbito de la psicología intercultural. Según esta teoría, los migrantes consiguen un equilibrio entre el contacto intercultural y la preservación de su cultura a través de la adopción de aspectos de la nueva cultura sin renunciar a los propios. Esta definición, aunque centrada en un equilibrio estratégico y bidimensional, se asemeja conceptualmente a la noción de hibridez cultural, como la propuesta por Homi Bhabha (1994), en la teoría poscolonial donde las culturas no solo coexisten o se equilibran, sino que se entrelazan para generar identidades nuevas y transformadas, cuestionando fronteras culturales fijas y resaltando procesos creativos de negociación. La similitud radica en que ambos enfoques evitan la asimilación completa o la separación absoluta, promoviendo una coexistencia que enriquece la identidad; sin embargo, mientras Berry (1997), enfatiza un marco psicológico estructurado y empírico (basado en estrategias adaptativas), la hibridez añade una dimensión crítica al incorporar relaciones de poder y resistencia cultural, lo que evita una visión puramente equilibrada y reconoce la transformación activa

en contextos de desigualdad, como la migración venezolana a Colombia influida por xenofobia o barreras socioeconómicas. Esta conexión es valiosa para la investigación, ya que permite usar el modelo bidimensional de Berry (1997), como base operativa para analizar estrategias de integración en niños migrantes, complementándolo con la hibridez para capturar la fluidez creativa y las dinámicas de poder en entornos escolares como la Escuela de la Paz. Cuatro tácticas de aculturación emergen de la intersección de estas dimensiones: marginación (bajo contacto y bajo mantenimiento), separación (alto mantenimiento y bajo contacto), asimilación (alto contacto y bajo mantenimiento) e integración (alto contacto y alto mantenimiento). Berry (1997), cree que la clave para un proceso de integración constante y tranquila reside en el apoyo institucional, que permite a los niños consolidar una identidad dual sin conflictos, reduciendo riesgos como el estrés aculturativo o la alienación.

Esta perspectiva se complementa con el trabajo de Seth J. Schwartz (2010), quien en su revisión de la teoría de la aculturación, propone un modelo multidimensional que amplía el enfoque bidimensional de Berry al enfatizar que la aculturación no es un proceso uniforme, sino que varía según los contextos vitales específicos (p. ej., público, como la escuela, frente a privado, como el hogar). Schwartz, junto con colaboradores como Unger (2010), Zamboanga (2010) y Szapocznik (2010), argumenta que los migrantes, especialmente, los jóvenes pueden adoptar estrategias diferenciadas en cada contexto, lo que facilita una adaptación más flexible y reduce el conflicto de identidad. En el caso de los niños migrantes venezolanos en entornos educativos colombianos, esto implica que pueden integrar elementos culturales en el aula (como el idioma o las normas sociales) a la vez que preservan las tradiciones familiares en casa, promoviendo así un rico biculturalismo.

Esta perspectiva difiere de la de Milton Gordon (1964), quien sugirió que el proceso de integración puede conducir a una "asimilación segmentada", un concepto originado en la teoría de la asimilación dentro de la sociología de la migración. Según esta teoría, algunos migrantes no logran una integración equilibrada y se enfrentan a la exclusión o la marginación, dependiendo de factores como la

clase social, la raza y el contexto de acogida. En el contexto escolar colombiano, esto se observa cuando algunos niños migrantes experimentan xenofobia, lo que limita su capacidad para mantener una identidad equilibrada y los lleva a adoptar sólo aquellos elementos culturales que les permiten ser aceptados.

Para Eriksen (2001), el cambio cultural no implica la pérdida de una identidad, sino la creación de una identidad que responde a las interacciones sociales del momento. En este sentido, los niños migrantes en Colombia no estarían simplemente adaptándose a las normas y valores locales, sino que estarían construyendo continuamente una identidad nueva que responde a sus experiencias en el contexto escolar colombiano y en sus hogares venezolanos. Este enfoque dinámico resalta la capacidad de los niños para adaptarse sin tener que encajar estrictamente en un modelo de identidad fijo.

Sin embargo, la teoría de Eriksen (2001), ha sido fuertemente criticada por su visión eurocentrista, que privilegia perspectivas y ejemplos de contextos europeos occidentales (como Noruega o el norte global), ignorando o subestimando dinámicas culturales en regiones postcoloniales o del Sur Global como América Latina donde la migración involucra legados de colonialismo, desigualdades raciales y flujos transfronterizos no centrados en Europa. Además, se le reprocha una concepción de la cultura y la etnicidad como fija y homogénea, ya que, a pesar de su énfasis en la fluidez, sus definiciones de grupos étnicos a menudo asumen fronteras culturales estables y uniformes, reduciendo la diversidad interna de los grupos y obviando interseccionalidades como género, clase o racismo estructural. Estas críticas, planteadas por autores como Rogers Brubaker (2004), en su análisis de la etnicidad como "groupismo" (la tendencia a tratar grupos étnicos como entidades homogéneas y coherentes), y por perspectivas poscoloniales como las de Arjun Appadurai (1996), quien argumenta que teorías como la de Eriksen (2001) fallan en capturar la "desterritorialización" cultural en flujos globales, surgen porque su marco teórico influido por la antropología escandinava, prioriza procesos sociales

internos a los grupos sin suficiente atención a las relaciones de poder desiguales que moldean la etnicidad en contextos de migración forzada o desigualdad global.

A pesar de estas críticas que son válidas para cuestionar su universalidad y para evitar una aplicación acrítica, la teoría de Eriksen (2001), sigue siendo relevante y útil en esta investigación porque ofrece un lente dinámico para analizar cómo los niños migrantes venezolanos negocian su identidad en entornos como la Escuela de la Paz, enfatizando la agencia individual y social en la construcción cultural sin asumir una asimilación total. Para mitigar las limitaciones eurocentristas y la percepción de cultura fija, en este estudio complementamos su teoría con perspectivas no europeas, como la transculturalidad de Wolfgang Welsch (1999), que enfatiza la permeabilidad cultural en la globalización o enfoques latinoamericanos como el de Néstor García Canclini (1990), sobre hibridez cultural en contextos de desigualdad, asegurando una aplicación contextualizada al caso colombiano que incorpora relaciones de poder, como la xenofobia y las barreras migratorias reportadas en Bogotá. De esta manera, Eriksen (2001), contribuye a entender la integración como un proceso negociado, pero adaptado a un marco más inclusivo y crítico que evita reduccionismos y se alinea con los objetivos de promover entornos educativos respetuosos de la diversidad cultural.

Stuart Hall (1996), aporta otra perspectiva crucial al señalar que la identidad cultural es un proceso en construcción constante que depende de las experiencias personales y contextuales, idea central en la teoría de la identidad cultural desarrollada en los estudios culturales poscoloniales. En el caso de los niños migrantes, Hall (1996), enfatiza que su identidad no es una entidad establecida de antemano, sino que se define y redefine a través de sus experiencias en las aulas. Esta perspectiva de identidad dinámica no solo resalta la fluidez cultural, sino que también se entrelaza con la teoría de la aculturación, la cual examina cómo los individuos adaptan y negocian cambios culturales al contactar con sociedades nuevas, promoviendo estrategias como la integración bidimensional donde se equilibra el mantenimiento de la cultura originaria con la adopción de elementos del contexto receptor. Esta

teoría, ampliamente aplicada en contextos migratorios, subraya que la aculturación no es un proceso lineal de asimilación, sino un intercambio mutuo que puede generar identidades híbridas, especialmente en niños que enfrentan presiones escolares y sociales para adaptarse sin perder sus raíces.

Esta conexión se enriquece con el trabajo de Jean Phinney (2012), quien en su modelo de desarrollo de la identidad étnica dentro del marco de la psicología del desarrollo y la aculturación, propone que los jóvenes migrantes, incluyendo niños, atraviesan etapas de exploración y compromiso con su herencia cultural para formar una identidad étnica sólida. Phinney (2012), colaborando con autores como Motti-Stefanidi (2012) y Berry (1997), integra la aculturación al enfatizar que un fuerte sentido de identidad étnica actúa como amortiguador contra el estrés migratorio, permitiendo a los niños migrantes venezolanos en entornos colombianos explorar activamente sus orígenes mientras se integran, lo que fomenta un desarrollo psicológico positivo y reduce riesgos de marginación. Sin embargo, este modelo ha recibido críticas por su visión un tanto normativa, que presenta el desarrollo identitario como un proceso lineal y secuencial de etapas (inspirado en modelos como el de Erikson), lo que puede resultar en una percepción estática de la cultura y la identidad, asumiendo un "progreso ideal" hacia una resolución madura sin considerar suficientemente la variabilidad contextual, las interrupciones causadas por traumas migratorios o la influencia de factores externos como el rechazo social. Estas críticas se acentúan en enfoques poscoloniales, donde el modelo de Phinney riñe con conceptos como la identidad híbrida (Bhabha, 1994; Hall, 1996), que enfatizan la fluidez, la negociación constante y las relaciones de poder en contextos migratorios, rechazando etapas lineales en favor de procesos impredecibles e interrumpidos por desigualdades como el racismo o la xenofobia. Estas críticas, provenientes de enfoques más dinámicos en la psicología cultural y los estudios poscoloniales (por ejemplo, autores como Umaña-Taylor, 2004, quien extiende el modelo para incluir interseccionalidad), destacan que el enfoque normativo de Phinney (2012) podría subestimar la fluidez

de la identidad en contextos reales de migración, donde los niños no siguen un camino predecible sino que responden a presiones impredecibles.

A pesar de estas limitaciones, el modelo de Phinney (2012) aún resulta valioso para esta investigación, ya que proporciona un marco estructurado para analizar cómo los niños migrantes venezolanos en la Escuela de la Paz exploran y comprometen su identidad híbrida en entornos educativos, especialmente cuando se complementa con perspectivas que incorporan relaciones de poder y contextos estructurales. Por ejemplo, al integrarlo con enfoques sociológicos como el de Portes (1996), se puede mitigar su normatividad al considerar cómo barreras externas, como la discriminación o las políticas migratorias, interrumpen o modifican esas etapas de desarrollo, permitiendo una aplicación más holística y crítica al caso de integración cultural en Bogotá, y evitando caer en una visión estática de la cultura que ignore las relaciones de poder inherentes al proceso migratorio, como el racismo institucional o las desigualdades socioeconómicas que limitan la adaptación individual. Esta perspectiva de identidad dinámica se conecta con la de Clifford Geertz (1973), quien entiende la identidad cultural a través de los sistemas de símbolos y significados, concepto proveniente de la antropología interpretativa o simbólica. Para Geertz (1973), el mantenimiento de una identidad depende de que los elementos simbólicos como el idioma, las costumbres y tradiciones tengan un lugar en el contexto receptor. En el ambiente escolar colombiano, Geertz sugeriría la importancia de permitir que los niños expresen y mantengan su identidad cultural a través de prácticas que incluyan o respeten su cultura de origen

Homi Bhabha (1994), expande esta noción con su concepto del "tercer espacio", donde se encuentran y entrelazan las culturas de origen y receptora para formar algo nuevo. Este concepto surge de la teoría poscolonial de la hibridez cultural, que critica las estructuras de poder coloniales y enfatiza cómo las identidades se negocian en zonas de ambigüedad y resistencia, cuestionando binarios culturales fijos. Bhabha (1994) argumenta que este espacio híbrido es un terreno donde los niños

migrantes no solo adaptan elementos de la cultura colombiana, sino que reconfiguran activamente su identidad integrando ambos contextos. Este proceso crea una identidad cultural única y enriquecida que no se ve obligada a renunciar a las raíces venezolanas. En el contexto colombiano, este "tercer espacio" se convierte en un recurso para que los niños puedan ser aceptados en las aulas sin renunciar a su cultura.

Esta noción se complementa con la teoría de la transculturalidad de Wolfgang Welsch (1999), quien propone que en la era globalizada, las culturas se permeabilizan mutuamente, generando "espacios transculturales" donde las identidades no son estáticas ni opuestas, sino fluidas y entrelazadas, promoviendo la creatividad y la adaptación sin jerarquías culturales rígidas. Welsch (1999), extendiendo ideas de hibridez poscolonial, enfatiza cómo estos espacios facilitan la resiliencia en migrantes jóvenes, equilibrando demandas del contexto receptor con la preservación de orígenes, lo que enriquece el "tercer espacio" de Bhabha(1994) al agregar un enfoque en la globalización contemporánea y la permeabilidad cultural en entornos educativos multiculturales.

El concepto de migración infantil aporta una perspectiva sobre los desafíos emocionales y sociales a los que los niños se enfrentan al migrar. Alejandro Portes (1996), introduce la idea de "aculturación selectiva" en niños migrantes, donde los menores adoptan elementos de la cultura local mientras preservan aquellos aspectos de la cultura de origen que consideran significativos. Este concepto se deriva de la teoría de la asimilación segmentada en la sociología de la migración, la cual a su vez se relaciona con la teoría de la aculturación al enfatizar que los migrantes no asimilan de manera uniforme, sino que seleccionan estratégicamente elementos culturales basados en contextos sociales y económicos, permitiendo una adaptación diferenciada que evita la pérdida total de la identidad originaria. Para Portes (1996), esta estrategia es crucial en la formación de una identidad sana, ya que permite a los niños ajustarse al entorno escolar colombiano sin perder por completo sus costumbres venezolanas.

Esta noción se complementa con el trabajo de Frosso Motti-Stefanidi et al. (2012), quienes proponen un modelo integrador de aculturación y desarrollo infantil que destaca cómo los niños migrantes utilizan estrategias aculturativas para fomentar la resiliencia, equilibrando demandas del contexto receptor con su desarrollo psicológico y social en entornos migratorios. Sin embargo, este modelo ha sido criticado por su enfoque normativo, que enfatiza la adaptación individual y la resiliencia sin suficientemente abordar las relaciones de poder desiguales y el racismo estructural que moldean las experiencias migratorias, perpetuando así una visión que ignora cómo el racismo sistémico actúa como determinante clave de las dificultades adaptativas de los jóvenes inmigrantes. Esta crítica resalta la necesidad de incorporar perspectivas que consideren estructuras opresivas en los procesos de aculturación. Por su parte, Carola Suárez-Orozco (2001), agrega que el proceso de migración puede tener un alto costo emocional, especialmente en los menores, quienes experimentan desarraigo y, en algunos casos, rechazo por parte de sus compañeros. Suárez-Orozco resalta la importancia de ofrecer apoyo emocional a los niños migrantes dentro de las aulas, ya que un entorno escolar sensible y empático facilita la adaptación e integración cultural, minimizando los efectos negativos de la migración en su autoestima y bienestar. Este enfoque proviene de la psicología del desarrollo en contextos migratorios.

Hirokazu Yoshikawa (2011), contribuye a este debate destacando que la integración de los niños migrantes depende no sólo de factores individuales y familiares, sino también de factores estructurales, como la situación económica y las políticas migratorias. Este concepto se enmarca en la teoría estructural de la migración infantil dentro de la psicología del desarrollo y las políticas públicas. En el caso de Colombia, donde los niños venezolanos a menudo enfrentan recursos y oportunidades limitados, Yoshikawa (2011), sugiere que la integración efectiva al sistema educativo requiere superar las barreras estructurales para garantizar que estos niños tengan acceso equitativo a las oportunidades educativas y de integración. Este enfoque estructural ofrece una visión amplia de la migración infantil,

enfaticando que la adaptación cultural y de identidad de los niños depende tanto de factores internos como de condiciones externas que facilitan o dificultan su integración

CAPÍTULO III: Metodología de la Investigación

Paradigma

Esta investigación se desarrolla según el paradigma fenomenológico, pues busca comprender la integración cultural y la preservación de la identidad en niños migrantes venezolanos que asisten a la Escuela de la Paz, ubicada en el barrio San Felipe de Bogotá, a partir de sus vivencias subjetivas. Desde esta perspectiva, no se pretende generalizar los resultados, sino profundizar en cómo estos niños perciben, viven y redefinen su identidad en un entorno migrante. La fenomenología nos permite captar la esencia de sus vivencias, explorando cómo los significados y emociones que construyen en su vida cotidiana en la escuela y en la comunidad influyen en su proceso de integración. Al centrarse en sus historias y percepciones, este enfoque permite analizar más profundamente los desafíos, estrategias y dinámicas que emergen en el proceso de adaptación a un nuevo contexto sociocultural, resaltando la importancia de sus voces y experiencias en la investigación.

Enfoque

A su vez, esta investigación se encuentra demarcada en un enfoque cualitativo, ya que el fenómeno de la migración y la identidad cultural implica aspectos subjetivos y contextuales, el enfoque cualitativo permite explorar en profundidad cómo los niños construyen su identidad en un entorno nuevo y cómo interactúan con su comunidad escolar. A través de técnicas como entrevistas y grupo focal, observación y análisis de narrativas, se pretende captar la riqueza de sus vivencias y las dinámicas socioculturales que influyen en su proceso de integración, lo que sería problemático de abordar mediante un enfoque meramente cuantitativo.

Alcance

Esta investigación tiene un alcance descriptivo, ya que, a través de un enfoque cualitativo, se pretende documentar las experiencias, percepciones y estrategias que los niños emplean en su entorno escolar para mantener su identidad cultural mientras se adaptan a un nuevo contexto. Este estudio no busca establecer relaciones de causa y efecto, sino proporcionar una comprensión detallada del fenómeno, permitiendo identificar los factores socioculturales que influyen en la construcción de identidad y la dinámica de inclusión dentro del ámbito escolar.

Diseño

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con la metodología de estudio de caso, seleccionada por su capacidad para explorar en profundidad un fenómeno específico en su contexto real y contemporáneo: la integración cultural y preservación de la identidad de niños migrantes venezolanos en la Escuela de la Paz, ubicada en el barrio San Felipe de Bogotá. El estudio de caso permite un análisis holístico y detallado de este entorno educativo no formal, considerando las dinámicas interactivas entre los niños, la comunidad escolar y sus familias, lo que resulta ideal para fenómenos complejos como la migración infantil, donde se entrelazan factores emocionales, sociales y culturales. A diferencia de enfoques generalizantes, el estudio de caso enfatiza la riqueza contextual y genera insights transferibles a otros escenarios similares de inclusión migratoria, facilitando la comprensión de "cómo" y "por qué" los niños negocian su identidad en entornos de acogida (Yin, 2009). Esta metodología es particularmente ventajosa en investigaciones sobre migración infantil y aculturación, ya que permite integrar múltiples perspectivas —desde las vivencias individuales de los niños hasta las prácticas institucionales— para visibilizar procesos de adaptación y desafíos como la xenofobia o el desarraigo, contribuyendo a recomendaciones prácticas para políticas educativas inclusivas. Como lo demuestra el trabajo de autores como los de un estudio de caso sobre adolescencia

y migración en México (Varela et al., 2014), esta aproximación cualitativa resalta la construcción de identidad psicosocial en contextos migratorios, reforzando su relevancia para casos como el de la Escuela de la Paz al priorizar las voces de los participantes y el análisis de interacciones cotidianas.

El diseño metodológico se estructura en tres fases principales, centradas en el caso instrumental de la Escuela de la Paz, con subcasos individuales de los niños participantes para enriquecer la exploración:

Fase de acercamiento y confianza: Se estableció un vínculo con el caso principal (la Escuela de la Paz y sus actores) mediante actividades lúdicas, tales como juegos y dinámicas grupales, así como sesiones informales. Esta fase, que tuvo una duración aproximada de dos meses, buscó crear un entorno seguro y de confianza para recopilar datos contextuales.

Durante este período se realizaron observaciones iniciales del entorno escolar y talleres semanales en los que los niños y voluntarios expresaron sus experiencias a través de narrativas orales o visuales, facilitando la inmersión en el contexto. Se utilizó una guía de preguntas abiertas (por ejemplo: “¿Cómo ha cambiado tu vida escolar desde tu llegada a Colombia?” y “¿Qué elementos de tu cultura venezolana mantienes en la escuela?”) con el fin de orientar las interacciones sin imponer estructuras rígidas, lo que permitió obtener una comprensión más integral del caso.

Fase de recolección de datos: En esta fase se obtendrán los datos empíricos necesarios para comprender cómo los niños migrantes venezolanos en la Escuela de la Paz experimentan los procesos de integración cultural y preservación de su identidad cultural. Para ello, se emplearán técnicas cualitativas que permitan acceder a las experiencias, percepciones y narrativas de los participantes desde su propia voz.

La recolección de información se realizará mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, utilizando cuestionarios guía como instrumentos, los cuales permitirán orientar las conversaciones hacia

aspectos relacionados con la experiencia migratoria, la adaptación cultural, la identidad y las vivencias en el entorno escolar.

Técnicas e instrumentos: Para esta investigación se utilizarán dos técnicas cualitativas principales: la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Cada técnica contará con un cuestionario semiestructurado como instrumento de recolección de datos, diseñado en coherencia con los objetivos y categorías de análisis del estudio.

Grupo Focal

El grupo focal es una técnica muy importante a la hora de realizar una investigación cualitativa, esta técnica permite recopilar información a partir de la interacción entre un grupo de participantes que comparten experiencias o características en común. Según Krueger y Casey (2015), el grupo focal es una conversación estructurada que busca comprender percepciones, sentimientos y actitudes sobre un tema específico, fomentando la construcción colectiva de significados. Su importancia radica en que no solo recoge opiniones individuales, sino que también permite observar cómo los participantes intercambian ideas, negocian significados y generan reflexiones en conjunto.

Instrumento: Cuestionario semiestructurado el cual servirá como guía para realizar el grupo focal, asegurando que se abordan temas claves de investigación como la adaptación cultural, la identidad y las experiencias en el entorno educativo.

Aplicación: La conversación será guiada por medio del cuestionario de preguntas, para que cada uno de los padres puedan compartir sus experiencias y vivencias con sus hijos.

Entrevista

La entrevista es una técnica clave en los estudios cualitativos, ya que permite acceder a las experiencias, percepciones y emociones de los participantes a partir de su propia voz (Kvale, 2011). Para este estudio se utilizará una entrevista semiestructurada, la cual consiste en una serie de preguntas

abiertas y flexibles que guían la conversación, permitiendo a los entrevistados hablar de sus experiencias de forma libre y espontánea.

Aplicación: Las entrevistas se realizarán a los niños migrantes seleccionados y a la persona que los acompañó durante mayor tiempo en la Escuela de la Paz. Las preguntas serán abiertas, permitiendo que los participantes narren sus experiencias de forma libre y espontánea.

El grupo focal se llevará a cabo con los padres o cuidadores de los niños, quienes compartirán sus experiencias y percepciones sobre el proceso migratorio y la integración cultural de sus hijos. La conversación será guiada por el cuestionario semiestructurado, promoviendo la participación de todos los integrantes del grupo y la reflexión colectiva sobre los temas propuestos.

Fase de análisis e interpretación: Se transcribirán y analizarán los relatos siguiendo un enfoque de codificación temática, identificando patrones, rupturas y elementos clave que permitan comprender la integración cultural y la preservación de la identidad. La triangulación de información entre los relatos, los diarios de campo y las observaciones en la Escuela de la Paz fortalecerá la validez de los hallazgos.

El proceso de análisis constará de las siguientes fases:

Transcripción y sistematización: se transcribirán las entrevistas y se organizarán los diarios de campo en un formato estructurado para facilitar su interpretación.

Codificación y categorización: se aplicará una codificación abierta por medio de Atlas.ti para identificar patrones y temas recurrentes en los relatos infantiles, clasificándolos en categorías como integración cultural, preservación de la identidad, barreras y facilitadores del proceso migratorio.

Triangulación: se realizará entre las diferentes fuentes de información (relatos de vida y grupo focal) para establecer relaciones y contrastes en las experiencias de los participantes.

Conclusiones: A partir de los resultados obtenidos se identificarán tendencias claves en el proceso de integración cultural de la niñez migrante venezolana en la Escuela de la Paz, aportando insumos para la formulación de estrategias que favorezcan la convivencia y la inclusión en contextos educativos informales.

A través de este diseño metodológico, la investigación busca no sólo documentar la experiencia migratoria de la niñez venezolana, sino también generar insumos que puedan contribuir a estrategias educativas más inclusivas y a la construcción de espacios de integración cultural en contextos educativos no convencionales.

Población y muestra

La población de estudio está compuesta por niños migrantes venezolanos que asisten a la Escuela de la Paz, ubicada en el barrio San Bernardo en Bogotá. Este centro, aunque no es una institución educativa formal, brinda apoyo académico y psicosocial a niños en situación de vulnerabilidad, incluidos aquellos con estatus migratorio.

La muestra estará conformada inicialmente por cuatro niños migrantes venezolanos: tres de 12 años y una de 11 años, quienes actualmente cursan sexto y séptimo grado. Estos niños han sido seleccionados debido a su participación activa en la Escuela de la Paz y a sus experiencias significativas en el proceso de integración cultural y preservación de su identidad. Además, con el objetivo de complementar la perspectiva infantil y comprender el impacto del acompañamiento comunitario en su integración, se realizarán entrevistas a dos voluntarias que han trabajado en la Escuela de la Paz durante más de siete años, apoyando directamente a niños migrantes en su proceso de adaptación.

Asimismo, para obtener una visión más amplia sobre la influencia del entorno familiar en la integración cultural de los niños, se entrevistará a los padres de cada uno de los participantes. De esta manera, la investigación podrá analizar la interacción entre la escuela, la comunidad y la familia en la construcción de identidad de los niños migrantes.

Con el fin de garantizar el respeto a los derechos de los participantes y la transparencia en el uso de la información obtenida, se proporcionará a los padres un consentimiento informado en el que se explicará el propósito de la investigación, el uso de las historias de vida de sus hijos y las medidas de confidencialidad y anonimato que se adoptarán para proteger su identidad.

CAPÍTULO IV: Análisis de Resultados y Discusión

Mil maneras para sobrevivir

El análisis de las estrategias que utilizan los niños venezolanos de la Escuela de la Paz para adaptarse a las normas y dinámicas escolares colombianas, sin perder su identidad cultural; revelan un proceso complejo y multifacético que va más allá de una neta acomodación práctica, convirtiéndose en un acto de negociación activa y resiliente, influenciado por las dinámicas de poder y las desigualdades que se encuentran intrínsecas a la migración. A partir de las transcripciones de las entrevistas, se evidencia que estas estrategias se dividen en dimensiones lingüísticas, lúdicas y emocionales, donde los participantes, tanto la voluntaria 1 con su experiencia prolongada como los grupos de niños (Niña 1 y Niña 2, Niño 1 y Niño 2), describen mecanismos que permiten un equilibrio entre la adopción de elementos colombianos —como las estructuras educativas formales, los horarios escolares y las interacciones grupales— y la preservación de raíces venezolanas, tales como el uso de términos lingüísticos específicos, las tradiciones culinarias y los vínculos familiares. La voluntaria 1, por ejemplo, enfatiza el rol de enfoques lúdicos y personalizados, como *"a partir de juegos y entender pasiones, explotamos capacidades para hacer aprendizaje divertido"*, lo que no solo facilita la adaptación a normas colombianas como el cumplimiento de tareas colectivas, sino que también integra elementos simbólicos venezolanos, por ejemplo *"adoptar palabras como 'cotufa' para maíz pira"*, asegurando que la identidad no se diluya en el proceso. A esta integración lingüística y lúdica se suma la dimensión emocional, la cual se hace evidente en las narrativas de los niños, donde Niña 1 y Niña 2 reportan cómo se volvieron "más sociables", interactuando "chévere con los grupos" en el contexto escolar colombiano, mientras mantienen prácticas como "comer ayacas en Navidad", lo que sugiere una estrategia emocional de autenticidad que Niño 1 y Niño 2 refuerzan al aconsejar *"sé tú mismo, habla con los demás para conectar"*, aunque admiten tensiones como *"me da pena por mi acento"* que revelan

contradicciones internas en la expresión cultural. Estos patrones indican que las estrategias son artesanales y requieren paciencia, como es mencionado por la Voluntaria 1 quien refiere que la integración de los niños es un "*trabajo a largo plazo*", con una frecuencia alta en las menciones pedagógicas (más de 25 veces a lo largo de las transcripciones) y emocionales como puentes para superar el aislamiento (alrededor de 15 menciones), pero también destacan contradicciones donde la pena inicial por elementos culturales venezolanos se transforma en oportunidades de superación gracias al apoyo de la Escuela, lo que subraya la resiliencia infantil en un entorno que fomenta la empatía sin imponer uniformidad.

Desde la lente de la teoría poscolonial, estas estrategias trascienden lo individual para convertirse en actos de resistencia y renegociación de poder, como lo propone Stuart Hall (1996) en su concepción de la identidad cultural como un proceso dinámico influenciado por relaciones históricas postcoloniales; donde los niños migrantes no solo adaptan normas escolares colombianas, sino que cuestionan esencialismos culturales que podrían marginar su herencia venezolana, redefiniendo su sentido de pertenencia a través de experiencias contextuales como las interacciones en la Escuela. Hall (1996) argumenta que la identidad no es una esencia fija, sino un posicionamiento sujeto a transformaciones constantes en diásporas, lo que se evidencia en cómo Niño 1 y Niño 2 describen su comunicación "*hablo en colombiano o venezolano según mi ánimo*", una negociación que resiste binarismos culturales impuestos por contextos de poder desigual, como la xenofobia implícita en burlas por su acento, y transforma la pena inicial en agencia activa. Bhabha (1994) complementa esto con el "tercer espacio" de hibridez, donde las estrategias lúdicas de la Voluntaria 1 crean zonas de ambigüedad cultural que resisten a estructuras coloniales residuales, como la uniformidad educativa colombiana que podría borrar diferencias, permitiendo que elementos como "cotufa" se resignifiquen en fusiones nuevas que enriquecen la identidad sin una asimilación. Esta perspectiva poscolonial se enriquece en debate con Geertz (1973), quien aporta la antropología simbólica para entender cómo símbolos como

las “ayacas” (Niña 2) dan coherencia interpretativa a la preservación cultural, pero se critica por su visión estática que ignora el poder dinámico de las relaciones postcoloniales, subestimando cómo los traumas migratorios interrumpen símbolos y requieren negociaciones activas como las descritas por Hall (1996). De igual modo, Phinney (2012) añade una dimensión psicológica al debate, proponiendo que la identidad étnica actúa como amortiguador contra el estrés, lo que explica la resiliencia en estrategias emocionales como “sé tú mismo” (Niño 2), aunque su normatividad lineal choca con el enfoque crítico de Bhabha (1994) y Hall (1996), al subestimar las interrupciones por las desigualdades como el rechazo social que la Voluntaria 1 resalta cuando menciona *“las burlas generan aislamiento”*, revelando que las estrategias no siguen etapas predecibles sino que responden a presiones impredecibles en contextos postcoloniales. Quijano (2000) extiende esta discusión con la “colonialidad del poder”, argumentando que las estrategias de adaptación infantil reproducen clasificaciones raciales y culturales heredadas, donde los niños venezolanos negocian la visibilidad en la aulas colombianas marcadas por jerarquías, transformando su pena por el acento en una resistencia cultural que los empodera; mientras Anzaldúa (1987) profundiza el “mestizaje” como una identidad fronteriza que resiste opresiones múltiples y simultáneas —raza, género, clase, lenguaje, edad, cuerpo— y, al hacerlo, añade capas interseccionales al debate poscolonial, mostrando que las niñas (Niña 1/Niña 2) no solo enfrentan xenofobia por ser venezolanas, sino también expectativas de género que las juzgan doblemente por hablar “chévere”, por ser “demasiado expresivas” o por no encajar en el modelo de niña “calladita” y “bien portada”; su forma relajada, caribeña y segura de socializar subvierte al mismo tiempo la xenofobia y el machismo, convirtiendo lo que podría ser motivo de burla en un acto de poder y pertenencia que enriquece la comprensión de cómo estas estrategias preservan identidad sin ceder a dominación cultural.

La teoría de la hibridación cultural ofrece otra capa profunda al interpretar estas estrategias como procesos de fusión creativa en contextos de desigualdad, donde García Canclini (1990) define la integración como un entrelazamiento dinámico que genera formas mixtas sin asimilación, lo que se

manifiesta en cómo los niños incorporan términos venezolanos en actividades colombianas (Voluntaria 1), creando adaptaciones que respetan la diversidad sin una uniformidad. Canclini (1997) enfatiza el rol de desigualdades socioeconómicas en escenarios migratorios, lo que explica por qué estrategias como las videollamadas (Niño 2,) actúan como flujos transnacionales que mantienen las raíces mientras se adaptan a las normas escolares, permitiendo una hibridación que transforma al "más salvaje" en "educado" (Niño 2,) sin una pérdida cultural. Pieterse (2009) extiende esto al argumentar que la hibridación es inevitable en la modernidad tardía, donde los niños actúan como agentes de "mélange global" al fusionar tradiciones en aulas, resistiendo la dominación mediante las mezclas que reclaman un espacio, como "las ayacas en Navidad" (Niña 2) en los contextos colombianos. Esta perspectiva se enriquece en un debate con Berry (1997), cuya aculturación bidimensional complementa al introducir estrategias adaptativas como un equilibrio entre el contacto y la preservación, pero se critica por normatividad que no captura desigualdades estructurales destacadas por Canclini (1997), ignorando cómo los traumas interrumpen fusiones; Eriksen (2001) añade el dinamismo social en la fluidez etnocultural, pero su eurocentrismo choca con el enfoque latinoamericano de Canclini (1997), subestimando los legados postcoloniales en la migración forzada, donde las estrategias emocionales como "*habla con los demás*" (Niño 1,) responden a presiones del Sur Global como la xenofobia. Appadurai (1996) profundiza los "flujos culturales" en la globalización, donde las videollamadas representan una desterritorialización que empodera a los niños a reimaginar las identidades híbridas, añadiendo que estas estrategias no son neutrales sino marcadas por las asimetrías, lo que explica algunas contradicciones como la pena inicial que es transformada en empatía (Voluntario 1,), revelando una hibridación como la respuesta creativa a las crisis económicas que obligan a migrar. Esta discusión teórica ilustra que las estrategias lúdicas, lingüísticas y emocionales no son aisladas, sino que son entrelazamientos que mitigan la marginación, alineando con las críticas a Gordon (1964) por la

asimilación segmentada que ignora la creatividad híbrida, y enfatizando la autonomía infantil en fusiones que preservan la identidad en desigualdades.

La aculturación en la migración infantil proporciona un complemento profundo al analizar estas estrategias como mecanismos selectivos y resilientes, donde Portes (1996) introduce la "aculturación selectiva" como una adopción estratégica de elementos locales mientras se preservan elementos significativos, lo que se ve en cómo los niños mantienen "palabras como 'chamo'" (Niño 1) mientras se vuelven "más sociables" en grupos colombianos (Niña 1), equilibrando la adaptación escolar sin una pérdida cultural. Suárez-Orozco (2001) añade los costos emocionales del desarraigo, explicando que la pena *por su acento* como el impacto que las estrategias emocionales mitigan mediante apoyo empático, transformando el aislamiento en integración, lo que resalta la resiliencia infantil en las aulas. Yoshikawa (2011) incorpora la dimensión estructural al análisis, recordando que la adaptación de los niños migrantes no depende únicamente de factores individuales o familiares, sino también de barreras económicas, políticas e institucionales. En este sentido, las estrategias de los niños sólo pueden desplegarse plenamente cuando existen soportes externos que garanticen el acceso equitativo a la educación, tal como ocurre en la Escuela de la Paz, que funciona como respaldo institucional efectivo. Este apoyo permite que las experiencias traumáticas como el "*medio año sin colegio*" que relata el Niño 2 no se convierta en una interrupción irreversible, sino en un obstáculo que se supera mediante la paciencia y la contención emocional que ofrece el espacio escolar (Voluntaria 1), Motti-Stefanidi (2012) enriquece esta idea con la resiliencia en modelos integradores, donde las estrategias equilibran las demandas receptoras con el desarrollo psicológico, pero su normatividad choca con la poscolonial de Hall (1996), subestimando interrupciones por poder; Schwartz (2010) profundiza la multidimensionalidad, donde las estrategias varían por los contextos (público/privado), explicando las contradicciones como la minimización infantil vs. los traumas adultos (Voluntario 1). Phinney (2012) conecta la identidad étnica como un amortiguador, donde la exploración/commitment en estrategias

emocionales fomentan un positivo desarrollo, pero genera un debate con la hibridación (Canclini) al ignorar fusiones creativas en desigualdades.

En síntesis, las estrategias lingüísticas, lúdicas y emocionales identificadas en las entrevistas no son solo herramientas adaptativas, sino manifestaciones profundas de negociación poscolonial, fusión híbrida (Canclini/Pieterse) y aculturación selectiva (Portes/Suárez-Orozco/Yoshikawa), donde las discusiones teóricas como normatividad vs. fluidez (Berry vs. Hall) o eurocentrismo vs. latinoamericano (Eriksen vs. Canclini) iluminan contradicciones como pena transformada en empatía, revelando resiliencia infantil que preserva identidad en desigualdades. Esta profundidad sugiere implicaciones para entornos educativos, donde las estrategias artesanales a largo plazo fomentan hibridez resistiendo asimilación, conectando hallazgos con debates teóricos para una comprensión holística que evita reduccionismos y resalta agencia en migración.

¿Barreras? ¿de qué me hablas viejo?

El reconocimiento de las barreras que enfrentan los niños venezolanos en su proceso de integración al contexto escolar colombiano constituye uno de los hallazgos más consistentes y dolorosos de las entrevistas; revelando que la integración no es un camino lineal ni natural, sino un terreno minado por desigualdades históricas, estructurales y cotidianas que operan simultáneamente; y que, lejos de ser meros obstáculos externos, se convierten en fuerzas que moldean la subjetividad misma de los niños y obligan a una constante renegociación de su identidad. Estas barreras no aparecen aisladas, sino que se entrelazan formando una red de exclusión: la xenofobia cotidiana alimenta el aislamiento emocional, el aislamiento emocional refuerza la falta de acceso institucional, y la falta de acceso institucional perpetúa la percepción de inferioridad del niño migrante, reproduciendo así la colonialidad del poder en el aula del siglo XXI.

La expresión "agencia activa" en ese contexto se refiere a la capacidad de los niños para actuar con autonomía y poder propio en su proceso de adaptación cultural, en lugar de ser víctimas pasivas del rechazo o la xenofobia. Es decir, transforman la pena inicial (como vergüenza por el acento) en una acción consciente y empoderada: deciden hablar, compartir su cultura o resistir las burlas de manera intencional, tomando control de su narrativa identitaria. En términos teóricos (poscoloniales, como Hall 1996 o Bhabha 1994), es el momento en que el "otro" marginado deja de ser objeto y se convierte en sujeto que influye y cambia el entorno, usando su diferencia como herramienta de resistencia activa. Por ejemplo, en las entrevistas, cuando un niño dice "me da pena... pero igual hablo", eso es agencia activa: no se calla, actúa para afirmar su identidad.

De esta manera, se puede ver como la discriminación, aunque con frecuencia presentada por los propios niños como "chistes de broma" o "cosas leves", emerge con una contundencia que desmiente su aparente inocencia. Las burlas por el acento, por el apellido, por la ropa, por la comida que traen de casa o por la situación económica familiar no son incidentes aislados, sino prácticas discursivas que reeditan la jerarquía colonial entre "nosotros" (colombianos) y "ellos" (venecos, los que vienen a quitar, los pobres, los que hablan raro). La Voluntaria 1 lo expresa con claridad cuando describe la formación de "grupos venezolanos vs. colombianos, como rivales" en los colegios formales, y cuando señala que incluso profesores participan en chistes xenófobos. Ese detalle —que los propios docentes reproduzcan el estigma— convierte el aula, que debería ser el lugar de acogida por excelencia, en un espacio de reproducción simbólica de la colonialidad, exactamente lo que Quijano (2000) denomina la persistencia de la clasificación racial y cultural heredada del colonialismo. El niño venezolano no es solo "diferente"; es colocado en la posición del inferior histórico, del que "viene de menos", del que debe probar que merece estar.

Esta discriminación, que opera como un mecanismo sutil pero persistente de jerarquía colonial, no se queda en el plano externo de las interacciones sociales, sino que se infiltra en la psique de los

niños; transformándose en una carga emocional que profundiza la fractura identitaria y genera un ciclo de autoexclusión. De este modo, lo que comienza como una burla aparentemente inocente se convierte en una violencia simbólica que se internaliza, afectando no solo la relación con el entorno escolar, sino la percepción misma del yo cultural, lo que nos lleva directamente a examinar la dimensión emocional de estas barreras con mayor detalle y a reconocer cómo el estigma exterior se traduce en un trauma interior que condiciona toda la experiencia migratoria infantil.

La dimensión emocional de estas barreras es aún más profunda. La pena por hablar, el miedo al ridículo, el silencio preventivo ante la burla, el “me da pena mostrar lo que traigo de comida” o “me da pena decir que soy venezolano”, constituyen una violencia simbólica que se instala en el cuerpo y en la voz de los niños, el niño 2 lo dice con toda crudeza: “me da pena hablar por el acento”. Esa frase, repetida en distintas formas por varios niños, no es un detalle menor: es la interiorización del estigma, el momento en que la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) se cuela en la subjetividad infantil y genera una fractura entre lo que el niño es y lo que cree que debe ocultar para ser aceptado. La Voluntaria 1 lo traduce sin filtros: “las burlas generan aislamiento”. Y ese aislamiento no es solo social; es existencial. El niño aprende que parte de sí mismo no cabe en el espacio escolar, que su voz, su comida, su historia, su forma de ser son motivo de risa. Esa experiencia repetida produce lo que Suárez-Orozco (2001) llama “alto costo emocional de la migración”, un trauma que no siempre se ve, pero que condiciona toda la trayectoria escolar y la construcción identitaria.

En este entramado, las dimensiones emocionales y simbólicas no pueden entenderse de manera aislada, pues están íntimamente vinculadas con las condiciones materiales que los niños enfrentan al ingresar al sistema escolar. El miedo, la vergüenza y el silenciamiento no surgen solo de interacciones puntuales entre pares, sino que encuentran terreno fértil en un entorno institucional que no reconoce ni acoge sus trayectorias previas. Así, la vulnerabilidad afectiva se amplifica cuando el niño se enfrenta a un sistema que no facilita su integración académica ni reconoce su saber, generando una continuidad

entre la herida emocional y la barrera estructural. La experiencia cotidiana de sentirse “fuera de lugar” se vuelve, entonces, el punto de enlace donde la violencia simbólica y la violencia institucional se refuerzan mutuamente, preparando el terreno para las dificultades académicas y adaptativas que aparecen en el siguiente nivel de análisis.

Las barreras estructurales, por su parte, actúan como el sustrato material que hace posible y agrava las otras dos dimensiones. La falta de procesos de adaptación institucional, la ausencia de nivelación académica, la demora en la matrícula (hasta medio año sin colegio, según Niño 1), la suposición de conocimientos previos que los niños no tienen, el no reconocimiento de trayectorias educativas venezolanas, todo ello configura un escenario en el que el niño llega ya en desventaja y se le culpa por no “ponerse al día”. La Voluntaria 1 lo resume con precisión quirúrgica: “no hay proceso de adaptación, los niños llegan perdidos”. Esa frase contiene toda la crítica a la colonialidad del saber: se asume que el conocimiento válido es solo el colombiano, y el saber venezolano es invisibilizado o considerado deficitario. El niño no solo tiene que aprender un nuevo currículo; tiene que desaprender que su experiencia previa vale. Eso es violencia epistémica.

Y sin embargo —y aquí radica la paradoja más potente del hallazgo—, los niños desarrollan formas de resistencia y de agencia que no aparecen incluso dentro de la propia barrera. La minimización (“es de broma”, “no pasa nada”) no es ingenuidad; es una estrategia de supervivencia emocional que les permite seguir adelante sin derrumbarse. El “me da pena hablar... pero igual hablo” de Niño 2 es un acto de protagonismo infantil que transforma la vergüenza en afirmación de sí. La socialización “chévere” de Niña 1 y Niña 2, lejos de ser solo adaptación, es una forma de imponer su estilo caribeño, su risa fuerte, su manera de hablar, en un espacio que les dice que deben ser “calladitas” o “bien portadas”. Ahí está la hibridación en su forma más pura: no ceden, mezclan, imponen. Usan su diferencia como arma de pertenencia.

Desde la teoría poscolonial, estas barreras son la actualización cotidiana de la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y del ser (Maldonado-Torres, 2007): el niño venezolano es colocado en la zona del no-ser, del inferior histórico, y su respuesta —la resistencia, la risa, el “igual hablo”, el “sé tú mismo” — es el acto poscolonial por excelencia: la irrupción del subalterno que habla, que se hace visible, que cuestiona la jerarquía desde abajo. Hall (1996) lo llamaría “articulación de la diferencia”; Bhabha (1994) lo reconocería como performance del tercer espacio: el niño no se asimila ni se separa, sino que crea un espacio híbrido desde la herida misma.

La teoría de la hibridación cultural de García Canclini (1990) permite ver que estas barreras son precisamente lo que interrumpe la posibilidad de una hibridación plena. Cuando el niño siente pena por su acento o por su comida, la fusión cultural se bloquea y se sustituye por segregación simbólica. La Escuela de la Paz, al permitir que se hable venezolano, que se traiga arepa o hallaca, que se cuente su historia sin miedo, es el único lugar donde la hibridación puede ocurrir realmente. Fuera de ese espacio, la desigualdad actúa como freno: la xenofobia convierte la diferencia en estigma y la hibridación en amenaza.

En este sentido, la imposibilidad de una hibridación cultural plena no solo refleja dinámicas simbólicas, sino que también prepara el terreno para procesos más profundos de estrés aculturativo. Cuando la mezcla cultural se ve limitada por el miedo al rechazo o por la necesidad de ocultar elementos identitarios, el niño no solo pierde oportunidades de intercambio cultural significativo, sino que se ve obligado a desarrollar mecanismos de defensa que alteran su forma de relacionarse con su entorno. La hibridación truncada, lejos de ser un fenómeno aislado, se convierte así en la antesala de respuestas emocionales y psicológicas que buscan proteger a los niños de un contexto hostil. Es precisamente en esa transición —de la integración cultural obstaculizada a la adaptación forzada— donde se revelan las tensiones que abren paso al estrés aculturativo descrito por Portes (1993), Suárez-Orozco (2001) y Yoshikawa (2011).

La aculturación en migración infantil (Portes (1993), Suárez-Orozco (2001), Yoshikawa (2011)) nos permite ver de una manera más completa al mostrar que estas barreras generan un estrés aculturativo tan alto que obliga a los niños a desarrollar estrategias defensivas (minimización, silencio preventivo, hiperadaptación) que, a largo plazo, pueden convertirse en costos emocionales graves. La Voluntaria 1 lo ve con claridad cuando dice “las burlas generan aislamiento”; los niños lo viven, pero lo nombran como “normal”. Esa diferencia de percepción es, en sí misma, un hallazgo: los niños han naturalizado la violencia simbólica para poder sobrevivir en ella.

Ahora bien, se puede decir que las barreras no son “obstáculos” que se superan con buena voluntad; son el dispositivo mismo de la colonialidad actual en el aula. La integración real solo es posible cuando el espacio escolar deja de ser territorio de reproducción de la desigualdad y se convierte en territorio de disputa y creación cultural, como ocurre en la Escuela de la Paz, pero no en los colegios formales. El hecho de que los niños logren, aun así, construir formas de resistencia y de pertenencia híbrida habla de una capacidad de agencia extraordinaria, pero también de la urgencia de transformar estructuralmente el sistema educativo para que esa agencia no tenga que pagarse con tanto dolor.

La paz como proyecto integrador

El análisis del papel de la Escuela de la Paz y la comunidad educativa en el apoyo a la integración cultural de los niños migrantes venezolanos surge como un pilar en las entrevistas, revelando que este espacio no opera meramente como un entorno pedagógico alternativo, sino como un mecanismo activo de resistencia y reconstrucción cultural que contrarresta las desigualdades inherentes a la migración y transforma las barreras en oportunidades de agencia colectiva, lo que permite a los niños no solo adaptarse a las normas escolares colombianas, sino también preservar y reafirmar su identidad venezolana en un contexto que de otro modo podría erosionarla mediante exclusión o asimilación forzada. A partir de las narrativas de la voluntaria con experiencia prolongada y de los grupos de niños,

complementadas con las perspectivas de las madres —quienes describen el proceso migratorio como un desafío nostálgico y psicológicamente complejo, marcado por la necesidad de adaptarse a nuevas costumbres mientras se preserva un núcleo relacional y cultural cerrado, expresado en prácticas como la preparación de comidas típicas durante celebraciones familiares para mantener la esencia venezolana—, se evidencia que la Escuela de la Paz actúa como un puente fundamental entre el desarraigo emocional y la integración social. En este sentido, la institución fomenta dinámicas de empatía y solidaridad que contribuyen a mitigar las experiencias de xenofobia y rechazo vividas en colegios formales, aspecto que las madres valoran especialmente, ya que la escuela ofrece un tipo de acompañamiento socioemocional y simbólico que no siempre puede garantizarse en el ámbito familiar cotidiano. Esto se refleja, por ejemplo, en el testimonio de una madre que señala que el proceso migratorio no fue percibido como traumático al asumirse como una salida definitiva, aunque reconoce la dificultad de la separación de la familia extendida, lo cual permite comprender el papel de la escuela en la reconstrucción de vínculos sociales, sentidos de pertenencia y formas de apoyo colectivo en contextos de migración. Esta función de la Escuela se manifiesta en patrones recurrentes de apoyo pedagógico y emocional, donde la voluntaria describe un modelo mixto de convivencia que une edades y culturas para generar empatía y tolerancia, permitiendo que los niños expresen sus emociones y compartan experiencias sin jerarquías rígidas, lo que contrasta con la rigidez de los colegios formales donde se forman rivalidades entre grupos, y donde las mamás enfatizan que el espacio cerrado de amistad familiar se complementa con el de la Escuela para mantener viva la cultura venezolana a través de reuniones en cumpleaños o Navidad con comida típica, evitando que los hijos olviden sus raíces mientras se adaptan. Las contradicciones subjetivas también emergen con claridad: mientras los niños perciben la Escuela como un lugar donde "fue lo mejor, jugamos" y se integran rápidamente, la voluntaria amplifica su rol transformador al romper esquemas escolares tradicionales, y las mamás añaden una capa de gratitud por el apoyo que facilita la adaptación familiar, aunque admiten que el proceso migratorio fue complicado por la nostalgia

y la separación, lo que subraya que la Escuela no solo apoya a los niños, sino que extiende su impacto a la comunidad educativa en su totalidad, creando redes de solidaridad que trascienden el aula y se convierten en un refugio cultural contra el aislamiento.

Desde el lente de la teoría poscolonial, el papel de la Escuela de la Paz y la comunidad educativa se configura como un acto de descolonización práctica, donde el espacio se convierte en un territorio de resistencia que desafía las estructuras de poder desigual heredadas del colonialismo, como lo propone Stuart Hall (1996) al conceptualizar la identidad cultural como un proceso dinámico negociado en contextos de diáspora, donde la Escuela facilita que los niños redefinan su sentido de pertenencia sin ceder a esencialismos culturales que los posicionan como inferiores o exóticos en el entorno colombiano, permitiendo que interacciones como las descritas por la voluntaria —donde todos conviven sin jerarquías para generar empatía— cuestionen binarismos como "nosotros/colombianos" versus "ellos/venezolanos", y transformen el rechazo social en oportunidades de afirmación colectiva. Bhabha (1994) profundiza esta idea al caracterizar la Escuela como un "tercer espacio" de hibridez, una zona de ambigüedad cultural donde las dinámicas de la comunidad educativa resisten las estructuras coloniales residuales que se manifiestan en la xenofobia de los colegios formales, generando identidades nuevas a partir de fusiones creativas, como cuando las mamás destacan las reuniones familiares con comida típica que se extienden al espacio escolar para mantener viva la cultura, lo que convierte la Escuela en un sitio de enunciación donde los niños no solo sobreviven al desarraigo, sino que lo subvierten mediante prácticas que resignifican símbolos culturales y empoderan a la comunidad entera. Esta perspectiva poscolonial se enriquece en debate con Geertz (1973), quien aportaría que el rol de la Escuela reside en preservar sistemas de símbolos y significados que dan coherencia a la identidad venezolana, como las tradiciones culinarias mencionadas por las mamás, pero su visión simbólica se critica por su potencial estática que ignora el poder dinámico de las relaciones postcoloniales —es decir, incorporando dimensiones como raza, género, clase, sexualidad, cuerpo y lenguaje que se cruzan y

potencian entre sí, ampliando el análisis de Hall y Bhabha más allá de la raza y el poder colonial para capturar opresiones superpuestas—, subestimando cómo el apoyo comunitario transforma símbolos interrumpidos por traumas en herramientas de resistencia activa; de igual modo, Phinney (2012) añade que la Escuela actúa como amortiguador psicológico al fomentar etapas de exploración y compromiso étnico, lo que explica cómo los niños superan el aislamiento mediante empatía, aunque su normatividad lineal choca con el enfoque crítico de Bhabha (1994) y Hall (1990) al asumir un progreso ideal que la xenofobia real desmiente, ignorando cómo interrupciones como la separación familiar relatada por las mamás generan procesos impredecibles que la Escuela mitiga mediante solidaridad. Quijano (2000) extiende la discusión con la "colonialidad del poder", argumentando que la Escuela dismantela clasificaciones raciales y culturales heredadas al ofrecer un respaldo que las mamás valoran para contrarrestar la marginalización, transformando el aula en un espacio donde la comunidad educativa empodera a los niños para negociar visibilidad sin ceder a jerarquías, mientras Anzaldúa (1987) profundiza el mestizaje como identidad fronteriza que resiste opresiones múltiples, explicando cómo la Escuela facilita que las niñas usen su socialización relajada —es decir, un estilo informal, caribeño y confiada de interactuar, caracterizado por un habla "chévere", risas abiertas y conexiones casuales que rompen con expectativas de formalidad o sumisión— para subvertir tanto la xenofobia como expectativas de género implícitas en el rechazo, añadiendo capas interseccionales al debate poscolonial que enriquecen la comprensión de cómo el apoyo comunitario no solo integra, sino que libera de opresiones cruzadas como raza, género y clase, permitiendo que las mamás vean en la Escuela un aliado para mantener viva la cultura sin nostalgia paralizante.

La teoría de la hibridación cultural ilumina el papel de la Escuela como catalizador de fusiones creativas que contrarrestan las barreras de desigualdad, donde García Canclini (1990) define la integración como un proceso dinámico de entrelazamiento cultural en contextos de globalización, y la Escuela se posiciona como un escenario urbano migratorio que facilita esta hibridación al permitir que

elementos venezolanos como tradiciones culinarias se entretajan con normas colombianas, lo que las mamás resaltan al describir reuniones familiares que se extienden al espacio educativo para preservar la esencia sin segregación. Canclini (1997) enfatiza que esta hibridación ocurre influenciada por desigualdades socioeconómicas, lo que explica cómo la Escuela mitiga el impacto de traumas como la separación familiar al ofrecer un entorno donde la comunidad educativa genera adaptaciones creativas que respetan diversidad, transformando el aislamiento en solidaridad que las mamás perciben como alivio psicológico. Pieterse (2009) extiende esto al argumentar que la Escuela actúa como "mélange global" donde la comunidad empodera a los niños como agentes de cambio, resistiendo a la dominación mediante fusiones que reclaman espacio, como cuando los niños comparten experiencias sin miedo, aunque las mamás admitan la nostalgia inicial; Appadurai (1996) añade que el rol de la Escuela reside en facilitar "flujos culturales" des territorializados, donde videollamadas y tradiciones se reimaginan en el aula, convirtiendo la comunidad en un puente que mitiga barreras globales. En el debate teórico, Berry (1997) complementa esta perspectiva al concebir la escuela como un espacio de respaldo para la aculturación bidimensional; sin embargo, su enfoque normativo ha sido criticado por no capturar adecuadamente las desigualdades estructurales que García Canclini (1990) pone en el centro del análisis. Desde esta mirada, se cuestiona que Berry ignore cómo el apoyo comunitario no produce un equilibrio cultural estable, sino procesos de fusión impredecibles y desiguales. Por su parte, Eriksen (2001) aporta una comprensión más dinámica de las interacciones sociales, aunque su enfoque eurocéntrico entra en tensión con la perspectiva latinoamericana de Canclini (1990), al subestimar los legados poscoloniales que atraviesan la migración forzada. En este contexto, el papel de la escuela no solo acompaña la integración cultural, sino que transforma contradicciones —como la nostalgia— en formas de hibridación activa, generando redes de solidaridad que las madres valoran como fundamentales para mantener viva la cultura.

La aculturación en la migración infantil aporta una dimensión complementaria para analizar el papel de la escuela como un mecanismo de resiliencia que contribuye a mitigar los costos emocionales y estructurales del proceso migratorio. En este sentido, Portes (1996) introduce el concepto de aculturación selectiva, entendida como una estrategia que la escuela puede facilitar al permitir la preservación de elementos culturales significativos mientras se incorporan prácticas del contexto local. Esta dinámica se evidencia en los relatos de las madres, quienes señalan cómo el mantenimiento de tradiciones en reuniones familiares se articula y complementa con el espacio educativo; Suárez-Orozco (2001) profundiza el "alto costo emocional", explicando cómo la Escuela ofrece apoyo empático que transforma desarraigo en integración, minimizando rechazo que las mamás describen como nostalgia; Yoshikawa (2011) extiende a estructurales, donde la Escuela supera barreras económicas/políticas, ofreciendo acceso equitativo que contrarresta demoras educativas. Motti-Stefanidi (2012) enriquece con resiliencia en modelos integradores, donde la comunidad equilibra sus demandas; Schwartz (2010) profundiza en la multidimensionalidad, donde el rol varía por su contexto. En debate, Berry (1997) ve la Escuela como un respaldo para la bidimensionalidad, pero la normatividad choca con la poscolonial; Phinney (2012) ve la empatía como un amortiguador étnico, pero linealidad subestima interrupciones. Esta lente revela que la Escuela mitiga barreras mediante solidaridad, conectando con hibridación y poscolonial para agencia colectiva.

CAPÍTULO V: Conclusiones y Recomendaciones

Conclusión

Al buscar identificar las estrategias que utilizan los niños venezolanos de la Escuela de la Paz para adaptarse a las normas y dinámicas escolares colombianas sin perder su identidad cultural, los resultados revelan un repertorio de mecanismos pedagógicos y emocionales que no solo facilitan la adaptación, sino que también actúan como actos de resistencia cultural. Las estrategias pedagógicas, como el uso de juegos lúdicos y atención personalizada destacados por la voluntaria con experiencia prolongada, permiten explotar pasiones individuales para hacer el aprendizaje atractivo, lo que los niños describen como un cambio hacia mayor sociabilidad e interacción en grupos, mientras preservan elementos venezolanos como términos lingüísticos o tradiciones culinarias. Por su parte, las estrategias emocionales, centradas en la autenticidad y el diálogo, transforman la pena inicial por diferencias culturales en oportunidades de conexión, aunque con contradicciones subjetivas que muestran la resiliencia infantil frente a presiones impredecibles. Esta dinámica se alinea con la teoría poscolonial de Hall (1990) y Bhabha (1994), donde la adaptación es una negociación de poder que cuestiona esencialismos, y con la hibridación cultural de García Canclini (1990), que ve estas estrategias como fusiones creativas en desigualdades; además, la aculturación selectiva de Portes (1993) explica cómo los niños eligen preservar significativos mientras adoptan lo necesario, mitigando costos emocionales según Suárez-Orozco (2001). En suma, estas estrategias no son meras herramientas, sino procesos de empoderamiento que preservan la identidad en un contexto hostil.

Después de reconocer las barreras en el proceso de integración al contexto escolar colombiano, los hallazgos destacan un sistema interconectado de obstáculos discriminatorios, emocionales y estructurales que perpetúan la exclusión. La discriminación sutil, manifestada en chistes xenófobos incluso por profesores, reeditar jerarquías coloniales que posicionan al niño venezolano como "inferior",

lo que Quijano (2000) denomina colonialidad del poder; esta violencia simbólica genera aislamiento existencial, como el miedo al ridículo por el acento, internalizando el estigma según Maldonado-Torres (2007). Las barreras emocionales, como la pena y el desarraigo, producen un alto costo según Suárez-Orozco (2001), con contradicciones donde los niños minimizan el impacto mientras la voluntaria amplifica sus consecuencias. Las estructurales, como demoras en matrícula o falta de nivelación, invisibilizan el saber venezolano, configurando violencia epistémica que Yoshikawa (2011) asocia con desigualdades económicas. La hibridación cultural de García Canclini (1990) ilumina cómo estas barreras interrumpen fusiones creativas, mientras la aculturación infantil de Portes (1993) resalta su rol en aculturación disonante; debates con Berry (1997) critican la normatividad que subestima interrupciones, y Hall (1996) ve en ellas negociaciones dinámicas. En profundidad, estas barreras no son estáticas, sino ciclos que requieren intervención para romper la colonialidad.

Al analizar el papel de la Escuela de la Paz y la comunidad educativa en el apoyo a la integración cultural, los resultados posicionan este espacio como un catalizador de resiliencia que transforma traumas en agencia colectiva. La voluntaria resalta la convivencia mixta para generar empatía, rompiendo jerarquías, mientras los niños lo ven como lugar de conexión lúdica; las mamás lo valoran por complementar esfuerzos familiares en preservar tradiciones, mitigando nostalgia. Esto se conecta con Bhabha (1994) como "tercer espacio" de hibridez que resiste colonialidad, y Hall (1996) como negociación de identidad en diáspora; García Canclini (1990) lo ve como fusión en desigualdades, mientras Portes (1993) y Suárez-Orozco (2001) enfatizan selectividad y mitigación emocional. Debates con Phinney (2012) y Berry (1997) critican normatividad, resaltando fluidez. En esencia, la Escuela de la Paz empodera una integración cultural respetuosa que no solo permite a los niños adaptarse al contexto escolar colombiano, sino que también les brinda las condiciones para preservar y afirmar su identidad venezolana, convirtiéndose así en un modelo viable de convivencia intercultural que equilibra

adaptación y resistencia, y que demuestra la importancia de entornos educativos inclusivos para transformar desafíos migratorios en oportunidades de crecimiento identitario y social.

Los resultados confirman que los niños venezolanos de la Escuela de la Paz experimentan la integración cultural como un proceso híbrido y dinámico, preservando elementos identitarios mediante estrategias resilientes que contrarrestan barreras, validando la hipótesis de que la integración influye en una identidad articulada y que espacios alternativos facilitan procesos respetuosos, respondiendo a la pregunta de investigación al mostrar que esta experiencia es una negociación poscolonial en contextos de desigualdad, donde la Escuela actúa como puente transformador.

Recomendaciones

Basados en los hallazgos de esta investigación, que destaca la integración cultural como un proceso dinámico influido por estrategias de adaptación, barreras emocionales y estructurales, y el rol transformador de espacios alternativos como la Escuela de la Paz, se proponen recomendaciones dirigidas a actores educativos, políticos y comunitarios para fortalecer la inclusión de niños migrantes venezolanos en el contexto escolar colombiano. Estas sugerencias buscan mitigar las desigualdades de poder y exclusión que persisten en las relaciones culturales e institucionales —como la xenofobia cotidiana, los estereotipos raciales y culturales, y la invisibilización de saberes migrantes—, y promover una hibridación cultural que permita preservar la identidad sin caer en asimilación completa, alineadas con la aculturación selectiva que equilibra contacto intercultural y mantenimiento de la herencia cultural. De igual manera, se proponen recomendaciones para investigaciones futuras que se puedan ayudar con los hallazgos realizados en este trabajo.

En primer lugar, a nivel educativo, se recomienda que las instituciones formales fortalezcan la educación para la paz y la justicia restaurativa escolar, inspirándose en el modelo de la Escuela de la Paz,

mediante la implementación de programas de pedagogía inclusiva. Esto incluiría talleres anti-xenofobia para docentes y estudiantes, diseñados para desmantelar estereotipos raciales y culturales heredados —como los que generan burlas por acento o origen—, fomentando empatía y solidaridad a través de actividades lúdicas que integren tradiciones venezolanas, como comidas típicas o celebraciones familiares, en el currículo escolar. Además, es esencial incorporar procesos de nivelación académica y adaptación institucional, reconociendo trayectorias educativas venezolanas para evitar demoras en matrícula y la "pérdida" de niños en el sistema, lo que reduciría el alto costo emocional identificado en las entrevistas y promovería una aculturación bidimensional equilibrada.

En el ámbito político, se sugiere fortalecer políticas inclusivas bajo la Ley 115 de 1994 y el Marco Nacional de Cualificaciones, incorporando recursos para escuelas con alta población migrante, como fondos para programas de apoyo psicológico y cultural que aborden desarraigo y nostalgia familiar. Esto podría incluir alianzas con organizaciones comunitarias para extender el "tercer espacio" de hibridez más allá del aula, asegurando acceso equitativo y mitigando barreras estructurales como desigualdades socioeconómicas.

A nivel comunitario, se propone la creación de redes de familias migrantes para compartir experiencias, complementando el rol de la Escuela con reuniones que preserven sus tradiciones, lo que empoderaría a las mamás en su labor de mantener viva la cultura sin una nostalgia paralizante.

Finalmente para investigaciones futuras, se recomienda realizar estudios longitudinales que sigan a niños migrantes venezolanos durante varios años, evaluando cómo evolucionan las estrategias de adaptación identificadas —como el uso de juegos lúdicos y autenticidad emocional— en la transición de espacios alternativos como la Escuela de la Paz a colegios formales, lo que permitiría medir el impacto a largo plazo en la preservación identitaria y la resiliencia frente a barreras discriminatorias y estructurales. Además, sería valioso incorporar métodos mixtos que combinen enfoques cualitativos con

datos cuantitativos, como encuestas o escalas de estrés aculturativo y bienestar identitario, para determinar la prevalencia de fenómenos como la xenofobia cotidiana o el aislamiento emocional en poblaciones más amplias, y comparar experiencias entre escuelas inclusivas y tradicionales, enriqueciendo la comprensión de cómo la hibridación cultural y la negociación poscolonial se manifiestan en contextos diversos. Otro camino prometedor sería explorar perspectivas interseccionales, incorporando variables como género, clase socioeconómica y edad para analizar cómo las niñas, por ejemplo, subvierten opresiones múltiples mediante socialización relajada, o cómo las familias de bajos recursos enfrentan barreras adicionales, lo que contribuiría a políticas educativas más equitativas. Finalmente, estudios comparativos con otras migraciones en América Latina (e.g., haitiana o intra-colombiana) podrían validar la replicabilidad del modelo de la Escuela de la Paz, fortaleciendo intervenciones que promuevan integración respetuosa y mitiguen la colonialidad del poder en sistemas educativos.

Limitaciones

Basados en los hallazgos de esta investigación, que destaca la integración cultural como un proceso dinámico influido por estrategias de adaptación, barreras emocionales y estructurales, y el rol transformador de espacios alternativos como la Escuela de la Paz, se proponen recomendaciones dirigidas a actores educativos, políticos y comunitarios para fortalecer la inclusión de niños migrantes venezolanos en el contexto escolar colombiano. Estas sugerencias buscan mitigar las desigualdades de poder y exclusión que persisten en las relaciones culturales e institucionales —como la xenofobia cotidiana, los estereotipos raciales y culturales, y la invisibilización de saberes migrantes—, y promover una hibridación cultural que permita preservar la identidad sin caer en asimilación completa, alineadas con la aculturación selectiva que equilibra contacto intercultural y mantenimiento de la herencia cultural.

Lista de Referencia o Bibliografía

- Aliaga Sáez, F. A., De la Rosa Solano, L., Baracaldo Amaya, P. V. & Romero Soler, L. X. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes. *Foro de Educación*, 20(2), 159-184.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Barrera García, A. D. & López Villamil, S. (2024). Educación más allá del aula: los entornos extraescolares y los retos para la inclusión de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Bogotá. En Aliaga Sáez et al. (Eds.), *Inclusión e integración educativa con población migrante*.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. et al. (2006/2017). *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*. Lawrence Erlbaum.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Harvard University Press.
- Buitrago Ruiz, D. M. (2023). *Adaptación académica de estudiantes migrantes venezolanos*. Universidad de Antioquia
- Defensoría del Pueblo. (2023). *Informe sobre xenofobia en estudiantes migrantes*. Defensoría del Pueblo de Colombia.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García Canclini, N. (1997). *Consumidores y ciudadanos: Globalización y conflictos multiculturales*. Grijalbo.

- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. Oxford University Press.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1996). *Questions of cultural identity*. Sage.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Motti-Stefanidi, F. (2012). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 235–248. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.626064>
- Nederveen Pieterse, J. (2009). *Globalization and culture: Global mélange* (2nd ed.). Rowman & Littlefield.
- Otero, K. L. M. (2021). Experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psicoespacios*, 15(27).
- Phinney, J. S. (2012). Ethnic identity formation. In C. G. Coll & A. K. Marks (Eds.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 61–84). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13094-004>
- Portes, A. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96.
- Portes, A. (1996). *The new second generation*. Russell Sage Foundation.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001/2019). Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS).
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

- Sánchez López, A. L. (2023). Fortalezas y barreras en la materialización de la educación inclusiva de estudiantes migrantes venezolanos. Pontificia Universidad Javeriana.
- Santos, M. A., & Salgado, M. (2006). Espacios educativos lúdicos y tecnológicos. *Revista de Pedagogía*, 27(1), 45–60.
- Schwartz, S. J. (2010). Revisiting the adaptation of the acculturation process. *Journal of Adolescent Research*, 25(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/0743558409349240>
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.
- Suárez-Orozco, C. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Tanis, E. M. (2024). Explorando la integración educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos a través de actores clave del sistema educativo público de Bogotá. En Aliaga Sáez et al. (Eds.), *Inclusión e integración educativa con población migrante*.
- Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Probing the developmental importance of ethnic identity across adolescence. *Journal of Adolescence*, 27(2), 139–151. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.006>
- Valencia, R. R. (2004). *Pedagogía inclusiva en estudios sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Welsch, W. (1999). Transculturality: The changing form of cultures today. *Filozofski vestnik*, 20(2), 59–86.
- Yoshikawa, H. (2011). *Immigrants raising citizens: Undocumented parents and their young children*. Russell Sage Foundation.

Anexos

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1UKD0qZ1ij3ePZBbL77-5vwPLntDICNg->