

No solo es recibir sino acoger y reconocer: prácticas de reconocimiento en las relaciones entre niños migrantes y no migrantes en la escuela

Diana Carolina Beltrán Poveda

Daniela Rodríguez Cortés

Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana

Licenciatura en pedagogía infantil

Dra. Luz Marina Lara Salcedo

Mayo del 2021

Nota de advertencia

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,

Por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la
Pontificia Universidad Javeriana.

Agradecimientos

A nuestra tutora la Dra. Luz Marina Lara Salcedo, quien estuvo presente en toda esta trayectoria, siempre acompañándonos con amor y pasión, dedicando su esfuerzo y su tiempo en exigirnos para lograr este trabajo desde la rigurosidad y la excelencia.

A nuestros amigos, quienes caminaron junto a nosotras para tendernos su mano cuando más lo necesitamos, motivándonos, respaldándonos y llenándonos de su luz para continuar el camino.

A nosotras mismas, por todo nuestro esfuerzo y empeño, que nos permitieron cumplir este anhelado objetivo, y a Dios por darnos la sabiduría y la guía para culminar satisfactoriamente nuestras metas trazadas.

A ustedes, y a todos los que nos ayudaron no solo a ser excelentes educadoras, sino también excelentes personas, gracias.

Dedicatoria

A nuestros padres

*Desde lo más profundo de nuestros corazones
quienes fueron los pilares más importantes durante todo este tiempo,
siempre apoyándonos y amándonos,
recordándonos lo importante de creer y confiar en nosotras mismas,
y de estar dispuestas a dar lo mejor en cada reto al que nos enfrentemos*

Tabla de contenido

Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción	12
1. Problema.....	14
1.1 Planteamiento Del Problema.....	14
1.2 Objetivos	19
1.2.1 <i>Objetivo general</i>	19
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	19
1.3 Justificación.....	20
2. Antecedentes	23
2.1 Sobre la migración	23
2.2 Sobre el reconocimiento.....	32
2.3 Sobre las emociones morales	40
3. Marco teórico	51
3.1 Migración: un acercamiento al concepto	51
3.1.1 <i>Estatus migratorio y derechos de los migrantes</i>	52
3.1.2 <i>Rechazo y resistencia hacia los migrantes</i>	52
3.1.3 <i>La institución educativa y los niños migrantes</i>	54
3.2 La teoría del reconocimiento de Axel Honneth	55
3.2.1 <i>Migrantes y reconocimiento desde la perspectiva socioeconómica</i>	62
3.2.2 <i>Del menosprecio a la solidaridad en el entorno escolar</i>	64
3.3 Emociones Morales: desde los planteamientos de Nussbaum	67
3.3.1 <i>Vergüenza y humillación</i>	71
3.3.2 <i>Culpa, castigo y reparación</i>	74
3.3.3 <i>Repugnancia o asco proyectivo</i>	76
3.3.4 <i>Compasión y conciencia moral</i>	78
3.4 Vínculo categorial entre las prácticas de reconocimiento y las emociones morales.....	82
4. Marco metodológico	86
4.1 Paradigma: Interpretativo.....	86
4.2 Enfoque: Cualitativo	87
4.3 Metodología: Estudio de caso	88
4.4 Contextualización del estudio	91

4.5 Técnicas de recolección de información e instrumentos.....	93
4.5.1 <i>Grupo focal</i>	93
4.5.2 <i>Entrevista semiestructurada</i>	95
4.6 Rol de las investigadoras.....	97
4.7 Modelo de análisis de datos	98
5. Resultados.....	101
5.1 El niño migrante en la escuela desde la mirada de sus profesores.....	102
5.1.1 <i>Sobre la adaptación escolar</i>	102
5.1.2 <i>Sobre el sujeto infantil migrante</i>	104
5.1.3 <i>Con relación a su desempeño académico</i>	105
5.1.4 <i>Con relación a las orientaciones escolares para la acogida de la población migrante</i>	107
5.2 EL SUJETO MAESTRO Y SU QUEHACER DOCENTE	110
5.2.1. <i>Las múltiples responsabilidades que debe asumir</i>	110
5.2.2 <i>Sus estrategias de acogida</i>	111
5.2.3 <i>En la relación maestro alumno</i>	115
5.2.4 <i>La falta de formación en torno al niño migrante en la escuela.</i>	121
5.3 Aproximación a la caracterización de las prácticas de reconocimiento entre los niños migrantes y no migrantes	123
5.3.1 <i>En las relaciones sociales entre niños colombianos y venezolanos</i>	124
5.3.2 <i>En la vida cotidiana escolar y en la virtualidad</i>	130
5.3.3 <i>Sobre las lecciones aprendidas sobre las prácticas de reconocimiento</i>	132
5.3.4 <i>Propuestas de los maestros para promover prácticas de reconocimiento institucionales</i>	135
5.4 Sobre las prácticas de menosprecio.....	136
5.4.1 <i>En las relaciones sociales entre los niños migrantes y no migrantes</i>	136
5.4.2 <i>Sobre las afectaciones del menosprecio en la autoestima de los niños</i>	143
5.4.3 <i>Sobre los prejuicios de los maestros entre ellos</i>	145
5.5 Sobre las emociones morales	146
5.5.1 <i>Entre los niños migrantes y no migrantes</i>	146
5.5.2 <i>De los niños migrantes hacia su propio proceso de adaptación</i>	148
6. Recomendaciones	153
6.1 Recomendaciones docentes.....	157

6.2 Recomendaciones institucionales.....	160
7. Conclusiones.....	163
8. Referencias	171
Anexos	183
Anexo A.....	184
Formato preguntas grupo focal 1	184
Anexo B	186
Formato Preguntas grupo focal 2.....	186
Anexo C	188
Formato Consentimiento informado de padres.....	188
Anexo D.....	190
Formato de Asentimiento institución educativa	190
Anexo E:.....	192
Formato De Entrevista Docentes.....	192
Anexo F.....	194
Formato de Entrevista a orientadora.....	194

Lista de tablas

Tabla 1. Patrones de reconocimient intersubjetivo.....59

Lista de figuras

Figura 1. Resultados derivados del proceso analítico de los datos deductivos e inductivos...101

Resumen

El estudio buscó comprender cómo se pueden favorecer las prácticas de reconocimiento en el contexto escolar entre niños migrantes venezolanos y no migrantes colombianos de grado cuarto, a través del manejo de las emociones morales, en una institución educativa distrital en la ciudad de Bogotá. Se ubica en el paradigma Interpretativo con un enfoque cualitativo; su metodología fue el Estudio de Caso en el cual participaron cinco docentes a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada, y ocho estudiantes con quienes se llevaron a cabo los grupos focales. Los datos se analizaron aplicando Análisis de Contenido. Entre los principales hallazgos se resalta que las prácticas de reconocimiento generan emociones morales como la empatía y la compasión en los niños no migrantes, y que, cuando se presentan prácticas de menosprecio, los niños migrantes experimentan emociones morales como la vergüenza y el miedo.

Palabras clave: reconocimiento, menosprecio, migrantes venezolanos, emociones morales.

Abstract

The study explored how recognition practices can be promoted in the school context between Venezuelan migrant children and Colombian non-migrant children in the fourth grade, through the management of moral emotions, in a district educational institution in the city of Bogotá. It is located in the Interpretative paradigm with a qualitative approach; its methodology was the Case Study in which five teachers participated, to whom a semi-structured interview was applied, and 8 students with whom focus groups were carried out. The data was analysed using Content Analysis. Among the main findings are that recognition practices generate moral emotions such as empathy and compassion in non-migrant children, and that when belittling practices occur, migrant children experience moral emotions such as shame and fear.

Key words: recognition, scorn, venezuelan migrants, moral emotions.

Introducción

La realidad de las instituciones educativas distritales colombianas ha tenido que replantear sus dinámicas escolares a causa de la migración de la población venezolana, presentada masivamente en los últimos años. Esto supone que la escuela debe voltear su mirada hacia la recepción y acogida de los niños migrantes en sus aulas y a la necesidad de transformar sus planes y proyectos educativos para recibir adecuadamente a esta población y responder a sus necesidades e intereses; aún más en el contexto actual de pandemia del COVID-19, que, a su vez, sitúa a la escuela en un panorama de cambios.

En este contexto surgió la presente investigación, la cual se centró en las prácticas de reconocimiento entre niños migrantes venezolanos y niños colombianos en el contexto escolar, en clave de emociones morales. Entendemos que la escuela es un escenario de socialización y de formación, en el cual las emociones políticas cumplen un rol fundamental en el desarrollo moral de los estudiantes, y el reconocimiento, en su formación política y moral, los cuales, en su conjunto, contribuirán con la construcción de las relaciones morales que deben caracterizar la sociedad.

El presente trabajo está organizado de la siguiente manera. En el primer capítulo el lector encontrará el planteamiento del problema y los objetivos que guiaron la investigación; en el segundo capítulo, los antecedentes investigativos que dan cuenta del estado actual del conocimiento del objeto de estudio en los últimos 11 años. Seguido a ello, en el tercer capítulo, se encuentra el marco teórico desde el cual se fundamentaron las categorías centrales de este estudio con respecto a la migración, el reconocimiento social y las emociones morales; posteriormente, se presenta el marco metodológico desde el cual se desarrolló esta investigación. Luego, en el quinto capítulo, el lector encontrará el análisis de los datos recogidos,

los cuales sintetizan los principales hallazgos del estudio. A continuación, se presentan una serie de recomendaciones tendientes a favorecer las prácticas de reconocimiento en la escuela y se finaliza con las conclusiones del estudio. ¡Invitamos al lector a disfrutar de su lectura!

1. Problema

1.1 Planteamiento Del Problema

En el contexto latinoamericano es una realidad inminente que los países de la región se encuentran recibiendo masivamente población migrante venezolana. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en su Informe de Movilidad Humana Venezolana II realizado por Mazuera et al. (2019) se afirma que la migración ha sido un fenómeno de gran impacto en Suramérica dada la crisis política, social y económica que se ha venido presentado en Venezuela, múltiples familias se han visto afectadas por la disminución de la producción petrolera, el aumento de enfermedades como la malaria y la difteria, y la escasez de recursos alimenticios y fármacos. Por esta razón, su población ha tenido la necesidad de buscar en otro lugar mayor estabilidad y calidad de vida.

Ahora bien, para el mes de mayo del 2019, según Mazuera., et al (2019), se registraron 3,4 millones de personas provenientes de Venezuela que decidieron emigrar hacia países latinoamericanos o el Caribe; Colombia, al ser un país vecino, se ha convertido en un receptor bastante significativo, es el que ha acogido la mayor cantidad de personas, siendo 1.100.000 migrantes, seguido por Perú con 506.000 y Chile con 288.000 en ese momento. Hasta la fecha, las últimas cifras publicadas de la población migrante venezolana total en el territorio colombiano las presentó en una infografía Migración Colombia (2020), pues para el mes de septiembre del 2020, la cantidad de personas registradas de nacionalidad venezolana en Colombia eran 1.715.831 migrantes.

Con respecto al panorama local, en la ciudad de Bogotá donde se desarrolla este estudio, Migración Colombia (2020) en septiembre del 2020 afirmó que se encontraban ubicados en

Bogotá el 19.46% del total de migrantes venezolanos en Colombia, siendo 333.894 personas, pero no realizó una distinción de la población de NNA, ni de su vinculación al sistema educativo.

Sin embargo, en el boletín N°1 Educación y migración Panorama en 9 ciudades, emitido por el Ministerio de Educación Nacional con la Corporación Opción Legal y redactado por Porras (2020), se establece que a corte del 30 de junio del 2020 se encontraban 1.748.716 venezolanos en el territorio nacional colombiano, siendo 284.000 NNA entre los 5 y 17 años, de los cuales 203.494 menores migrantes en edad escolar estaban matriculados al sistema educativo. Así mismo, se encontraba la mayor parte de matrículas oficiales de menores migrantes en Bogotá, con respecto al resto del país, siendo 26.646 NNA, de los que 793.133 que estaban vinculados al sistema educativo.

Estas cifras alarmantes han obligado a nuestro país, y en especial a la ciudad de Bogotá, a generar políticas para poder atender a esta población en cuanto a sus necesidades laborales, educativas, entre otras, debido a que se multiplicó la población de NNA, y que, por tanto, las instituciones educativas deben dar respuesta a las necesidades y retos que se presentan en la escuela con su llegada. Ahora bien, con las cifras actuales entregadas por parte de Migración Colombia (2020), se puede esperar que también haya un incremento en las matrículas, pero aún no se tienen los datos de los niños que actualmente se encuentran escolarizados.

La Alcaldía Mayor de Bogotá (2019) expresa que la Secretaría de Educación del Distrito generó un plan de acción para la atención educativa de la población migrante, que buscaba atender a los niños de forma integral y disminuir las afectaciones negativas de la migración; de esta manera, el estado garantizaría el acceso a la educación para los migrantes venezolanos.

Frente a esta realidad es necesario poner de relieve la situación de los niños migrantes venezolanos en las escuelas de Bogotá, pues a pesar de los esfuerzos realizados por la Secretaría

de Educación, se evidenciaron consecuencias negativas que afectan el contexto educativo, como lo es la segregación y la violencia proyectada hacia los migrantes. Esto fue puesto en evidencia por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019) cuando presentan los impactos generados en la atención educativa a migrantes venezolanos, siendo estos:

1. Dificultades en los procesos de integración de los niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela.
2. Manifestaciones de xenofobia en algunas instituciones educativas que pueden afectar la convivencia escolar y la permanencia de los estudiantes.
3. Barreras de acceso y permanencia generadas al interior de los establecimientos educativos, por el desconocimiento o la no aplicación de lo normado (documentación, condición migratoria irregular, afiliación a salud, falta de uniforme).
4. Diferencias en los contenidos y procesos de aprendizaje de los estudiantes que exige a los docentes el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas.
5. Mayor riesgo de vulnerabilidad para los jóvenes en condición migratoria irregular que no pueden presentar las pruebas de estado y obtener el título de bachiller.
6. Impactos psicosociales y culturales que la migración genera sobre los niños, niñas y adolescentes y sus familias.
7. Alta movilidad de la población que puede afectar las tasas de deserción escolar, repitencia y reprobación, así como el índice de sintético de calidad. (pp. 8-9)

Estas realidades dan cuenta del fuerte y complejo contexto escolar, ya que los ideales generados en torno al migrante se traducen en acciones dirigidas a ellos, caracterizadas por la exclusión y el rechazo. Estas conductas, se determinan a partir de las dinámicas de relacionamiento en las que se ven involucrados los migrantes en el contexto educativo receptor,

y que ponen en evidencia los obstáculos a los que se enfrentan tanto los niños, niñas y adolescentes migrantes en sus procesos de escolarización, como también las instituciones educativas en la transformación de su cotidianidad para adaptarse al contexto emergente y en constante cambio al que se enfrentan.

De igual forma, como lo reporta una noticia de Caracol Radio (2019) los casos de xenofobia contra estudiantes venezolanos se han incrementado dadas las condiciones sociales y económicas de esta población, como lo afirman autoridades educativas. Expertos e investigadores en el tema, resaltan que estos comportamientos han tenido consecuencias a nivel psicológico y emocional en los menores de edad, destacando así que las instituciones educativas deben generar estrategias de acompañamiento y prevención que contribuyan a disminuir las consecuencias de la discriminación.

Lo anterior, pone en discusión el rol de la escuela y las formas en que se adapta a estas nuevas situaciones, tal y como lo afirman Toro et al. (2019) al expresar que

Hoy en día las escuelas determinan el futuro de niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Por eso el sistema educativo, ahora más que nunca, es una pieza clave e insustituible para plantear una situación de convivencia intercultural entre los niños del país de acogida a los extranjeros. (p. 74)

En otras palabras, la escuela juega un papel fundamental en el proceso de acogida de los niños migrantes y de las relaciones de convivencia que allí se generan, tanto con sus pares, como con sus maestros y demás actores de la comunidad educativa. Sin embargo, este proceso se ve influenciado por los prejuicios y estigmas que se han generado en torno a los migrantes. Salas et al. (2017), resaltan que se presenta un sistema de interrelaciones mediado por agresiones basadas en el rechazo por la personalidad, la apariencia, el nombre, el comportamiento o la nacionalidad

“donde la condición migrante es un rasgo más de los que puede ser objeto de violencia” (p.7). En concordancia con esto, Novaro (2012) soporta esta idea de exclusión, explicando que el nacionalismo se asocia constantemente a sentimientos de rechazo a lo extranjero.

Constituye entonces, un reto para la educación este fenómeno, puesto que supone transformar la cotidianidad de la escuela para acoger a esta población desde una mirada inclusiva, que rompa con el rechazo y posible estigmatización hacia los niños y jóvenes que ingresan a sus aulas. En ese sentido, las instituciones educativas deben estar preparadas en términos curriculares, educativos, pedagógicos, afectivos y ético-políticos; así como también las políticas públicas y lineamientos educativos deben responder adecuadamente a las necesidades e intereses de los migrantes como sujetos de derechos.

En la ciudad de Bogotá donde se desarrolla este estudio, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019) expresó que para finales de 2018 se encontraban matriculados 3.808 niños, pero para el mes de mayo de 2019 ya habrían sido matriculados 23.366 niños de los 35000 registrados en ese momento en la ciudad de Bogotá, concentrados mayormente en la localidad de Kennedy con 3.723 niños, niñas y adolescentes migrantes matriculados, seguido por la localidad de Suba y Engativá con 2.322 y 2.292 estudiantes, respectivamente. Actualmente no se han dado a conocer cifras de los niños matriculados en la ciudad.

Es por esto, que el problema de esta investigación estuvo encaminado en comprender el reconocimiento que se da en las relaciones entre los niños venezolanos y colombianos de grado cuarto, del colegio Villa Rica (IED). Así mismo, partiendo de la premisa que las emociones morales son relevantes porque regulan las acciones de los sujetos y transforman las dinámicas entre los actores de la escuela, queremos conocer cómo a través del manejo de estas emociones se pueden promover las prácticas de reconocimiento social.

En este orden de ideas, se formuló la pregunta de investigación ¿Cómo favorecer las prácticas de reconocimiento en el contexto escolar, entre niños migrantes y no migrantes a través del manejo de las emociones morales con niños del grado cuarto del colegio Villa Rica (IED) de la localidad de Kennedy en Bogotá? A partir de este cuestionamiento, surgieron las siguientes preguntas derivadas:

1. ¿Cómo son las prácticas de reconocimiento entre niños migrantes y no migrantes?
2. ¿Cuáles son las emociones morales presentes en las prácticas de reconocimiento entre niños migrantes y no migrantes dentro de la escuela?
3. ¿De qué manera las prácticas de reconocimiento social influyen en las interacciones entre niños migrantes y no migrantes dentro de la escuela?
4. ¿Cuáles son las estrategias de la escuela para promover el reconocimiento entre los niños migrantes y no migrantes?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Comprender cómo se pueden favorecer las prácticas de reconocimiento social en el contexto escolar del Colegio Villa Rica IED, entre niños migrantes y no migrantes de grado cuarto a través del manejo de las emociones morales.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar las prácticas de reconocimiento en las relaciones sociales entre niños migrantes y no migrantes en la escuela, y con sus docentes.
2. Analizar cuáles son las emociones morales presentes en las prácticas de reconocimiento entre niños migrantes y no migrantes dentro de la escuela.
3. Diseñar estrategias educativas para promover el reconocimiento entre niños migrantes y no migrantes en el contexto escolar.

1.3 Justificación

La migración masiva de población venezolana en la realidad actual de Colombia sitúa esta investigación en un escenario complejo que abarca la transformación de las dinámicas sociales ya establecidas e influye en las actitudes, sentimientos y emociones políticas de los nacionales hacia esta población migrante, generando en muchas ocasiones estigmatización, rechazo, exclusión, desconocimiento de sus derechos como migrantes, entre otros, afectando el reconocimiento hacia los niños migrantes con sus familias. Estos ideales impiden el reconocimiento de los migrantes en tanto están vinculados al rechazo y la estigmatización proyectada hacia ellos, afectan directamente las relaciones sociales que se generan en este nuevo panorama e incluyen a toda la sociedad.

En este sentido, nuestra investigación se centra en las prácticas de reconocimiento como componente fundamental de interacción en el contexto educativo, pues la escuela no se distancia de estas dinámicas, por el contrario, es un entorno de socialización, un espacio en donde se puede dar lugar a la reproducción de dichos ideales comportamientos y/o acciones. Dicho esto, se buscó indagar si en el Colegio Villa Rica (IED) entre niños de 8 a 11 años, se presentan actitudes de menosprecio, rechazo y exclusión hacia los migrantes venezolanos, y de ser así, formular alternativas de respuesta para que la escuela en general, y el aula en particular, se sitúe como un espacio acogedor e incluyente que promueve el reconocimiento

Así mismo, teniendo en cuenta que en los procesos de socialización las emociones y el reconocimiento son factores que juegan un papel fundamental al mediar y orientar las disposiciones, comportamientos e ideales en las interacciones sociales, surge el interés por comprender cómo a partir del manejo de las emociones morales se pueden favorecer dichas prácticas de reconocimiento entre los niños migrantes y no migrantes en la escuela.

Dicho esto, la importancia de investigar este campo radica en varios aspectos. En primer lugar, este fenómeno migratorio sitúa a las instituciones educativas en un panorama de transformación de sus dinámicas cotidianas, que, según la Alcaldía de Bogotá (2019) deben estar enfocadas en “desarrollar acciones que garanticen los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna” (p.1); estos esfuerzos irían encaminados a la formación de sujetos para una sociedad justa e incluyente. En este sentido, y partiendo de la escuela como espacio de formación política y social, se busca trabajar las emociones morales, para responder a las necesidades e intereses de toda la comunidad educativa, a través del fortalecimiento de las prácticas de reconocimiento y la promoción de estrategias que faciliten la integración de los niños migrantes y el desarrollo adecuado de ellos en el nuevo contexto.

En segundo lugar, este trabajo busca aportar al campo educativo, en particular al proceso de preparación y acogida que las instituciones educativas requieren para recibir a las infancias migrantes, pues se pretende visibilizar la realidad de estigmatización de los niños migrantes en el contexto escolar, concientizando a la comunidad frente a esta problemática. Esto, con el fin de promover las prácticas de reconocimiento auténtico, el respeto y la formación de sujetos para una comunidad más justa e igualitaria, desde el posicionamiento de la escuela como ente transformador de la sociedad.

En tercer lugar, esta investigación se justifica a partir de los aportes realizados a la Licenciatura en Pedagogía Infantil, en cuanto al trabajo educativo, pedagógico e investigativo sobre las emociones morales con niños y sus relaciones con las esferas del reconocimiento.

Por último, este estudio aporta a la Línea de Investigación “Educación para la convivencia escolar y social”, en dos sentidos. Por un lado, aporta a la categoría

Reconocimiento, como también, a la categoría Emociones morales, las cuales no tienen mucho desarrollo en la línea de investigación, ni en la licenciatura.

Por otro lado, este trabajo de grado abre un nuevo campo de investigación, pues se trabaja primera vez de manera integral las emociones morales como agentes potenciadoras de las prácticas de reconocimiento entre niños migrantes y no migrantes en el contexto escolar. Si bien en algunas fuentes encontradas se aborda la migración y el reconocimiento, no se tiene en cuenta el rol de las emociones morales.

Queda definido que, esta investigación pretende contribuir al conocimiento nuevo para el campo de la educación en torno a las emociones morales y su relación con las prácticas de reconocimiento hacia niños migrantes venezolanos. Por tanto, los aportes educativos e investigativos derivados de este trabajo justifican la pertinencia de llevar a cabo esta investigación, sumado a los aportes para la construcción de una convivencia más solidaria e incluyente para nuestro país.

2. Antecedentes

En este apartado se presenta un balance de estudios relacionados con las principales categorías que guiaron el objeto de estudio: Migración, Reconocimiento Social y Emociones Morales. Cabe resaltar, que no se encontró ningún trabajo que abordara estas tres categorías, sin embargo, tratamos de agrupar las investigaciones a partir de ellas teniendo en cuenta, además, las tendencias principales en términos de problemas de investigación, metodologías, resultados y recomendaciones.

El corpus lo componen (20) investigaciones, dos de pregrado, tres de posgrado y (15) estudios independientes que nos permitieron conocer las diferentes investigaciones que se han realizado en los últimos 11 años acerca del problema de esta investigación y de esta manera aproximarnos al estado del conocimiento de nuestro trabajo.

2.1 Sobre la migración

De los 20 artículos analizados, hacen parte de esta categoría siete estudios, de los cuales seis son investigaciones independientes y solo uno es una tesis de pregrado, vinculados a las disciplinas de psicología, educación, sociología y en su mayoría de antropología. Estos dan cuenta de la diversidad de miradas sobre la migración:

En cuanto a los *problemas de investigación que plantean los estudios*, se encuentran varias perspectivas a través de las cuales se ha abordado dicha categoría. En primer lugar, Gissi-Barbieri y Polo (2020), se enfocaron en la *incorporación social de los migrantes* en el contexto receptor, pues se preguntaron acerca de la percepción que los migrantes colombianos tienen sobre su propio proceso de adaptación en Chile en su estudio titulado “¿Incorporación social de migrantes colombianos en Chile?: vulnerabilidad y lucha por el reconocimiento”, de la Universidad de los Andes.

En segundo lugar, investigaciones como “La unidad en la diversidad: estudio crítico de la experiencia elemental de niños migrantes en una escuela pública de la ciudad de Córdoba” de la Universidad de Córdoba, realizada por Clérico (2012), y “Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: ‘no se animan a contar’. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza” de la Universidad de Buenos Aires, realizada por Martínez (2012), para su tesis de pregrado en la Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Los dos estudios se interesaron por *los procesos de adaptación a la escuela de niños migrantes de niños argentinos provenientes de otras localidades diferentes a Córdoba, considerados como migrantes en Córdoba; y de niños bolivianos en Buenos Aires, Argentina, respectivamente.*

En tercer lugar, se tiene la investigación titulada “Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas” del Concejo Nacional de Educación de Chile. Sus autores Castillo et al. (2018) se enfocaron en estudiar las *dinámicas de inclusión/ exclusión de los migrantes* en el proceso de escolarización en escuelas públicas chilenas. Igualmente, Salas et al. (2017), en su investigación “Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile” de la Pontificia Universidad Javeriana, indagaron los prejuicios implícitos o explícitos en el sistema educativo y las perspectivas sobre los migrantes en una comunidad educativa de Chile. También Novaro (2012), en su investigación “Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad” de la Universidad de Buenos Aires, abordó el nacionalismo en la escuela y las dinámicas de inclusión-exclusión de los niños migrantes.

Por último, Guo (2017), en su investigación titulada “Immigrant Children in the Context of Multicultural Early Childhood Education”, publicada en la revista *Journal of Cultural Diversity*, analizó *la relación entre el contexto escolar receptor y el aprendizaje* de niños

migrantes de China en Nueva Zelanda, teniendo en cuenta la educación multicultural y la interacción entre la familia y la escuela.

De acuerdo con lo presentado anteriormente se puede deducir que los intereses investigativos de los siete estudios sobre migración se focalizaron en cuatro ámbitos: la incorporación social de los migrantes, los procesos de adaptación a la escuela de niños migrantes, las dinámicas de inclusión/ exclusión en la escuela, y la relación entre el contexto escolar receptor y el aprendizaje de los niños migrantes.

Ahora se dará una mirada a los Objetivos que persiguieron los investigadores para cada ámbito. Con respecto al ámbito de los procesos de *incorporación social de los migrantes*, Gissi-Barbieri y Polo (2020), buscaron identificar los factores socioculturales relevantes en las experiencias de vida de migrantes colombianos que residen en Chile, con la intención de conocer las perspectivas que tienen frente al proceso de adaptación migratorio.

Para el ámbito *escolarización de niños migrantes*, los investigadores Castillo et al. (2018) buscaron analizar las narrativas de los niños sobre las experiencias escolares, para identificar sus exigencias humanas. En el mismo sentido, Martínez (2012) se propuso comprender la emoción de la vergüenza en las dinámicas cotidianas de la escuela, desde la perspectiva de los niños migrantes y los docentes que los acogen.

Con respecto a los tres estudios sobre *dinámicas de inclusión y exclusión*, sus objetivos buscaron en primer lugar interpretar las interacciones entre estudiantes migrantes y no migrantes, para proponer dinámicas inclusivas en el sistema escolar chileno (Castillo et al., 2018). En segundo lugar, analizar la relación entre la experiencia de los niños migrantes y los discursos de inclusión e interculturalidad en la escuela (Novaro, 2012). Y, en tercer lugar, identificar y analizar los prejuicios y la percepción de los actores sociales de la comunidad educativa hacia los

migrantes, para proponer un modelo educativo que dé respuesta a los intereses y necesidades de esta población (Salas et al., 2017).

Por último, en cuanto al ámbito dirigido a la *relación entre el contexto escolar receptor y el aprendizaje*, la investigación de Guo (2017) tuvo como objetivo explorar las perspectivas de los docentes, los estudiantes y los padres de familia frente al proceso de adaptación de los niños provenientes de China en el contexto receptor de Nueva Zelanda, para analizar la influencia de dicho contexto en el aprendizaje de los niños migrantes, y la importancia de incluir en el currículo la educación multicultural.

En lo concerniente a las Metodologías que fueron utilizadas en las investigaciones encontradas, se pueden destacar dos enfoques. Por una parte, se evidenció que las investigaciones se inclinaron por tener un *enfoque cualitativo* de corte etnográfico, el cual busca interpretar, analizar y comprender la realidad de forma directa y las complejidades del mundo social, para dar respuesta a una problemática que incluye a la sociedad y afecta directamente el campo educativo. Autores como Clérico (2012); Gissi-Barbieri y Polo (2020); Guo (2017); Martínez (2012) y Novaro (2012), abordaron este enfoque dado que les permitía comprender a profundidad el fenómeno investigado, tener una mirada holística del contexto y generar conocimiento a través de la interacción de los sujetos.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante y no participante. En el análisis de datos se aplicó el Análisis del Discurso para las fuentes primarias y el Análisis de Fuentes Documentales para las secundarias.

Por otra parte, en menor medida, autores como Castillo et al. (2018) y Salas et al. (2017), se caracterizaron por elegir un *enfoque investigativo mixto*, es decir, que trabajaron con datos

cuantitativos y cualitativos con metodologías pertinentes a los dos enfoques. Se utilizaron instrumentos como los test sociométricos, encuestas y escalas de medición para la recolección de datos cuantitativos, y entrevistas y sociogramas para la recolección de datos cualitativos. Este enfoque mixto les permitió generar un acercamiento más profundo y acertado a la problemática; no solamente entendiendo los significados o los sentidos del fenómeno, sino también complementando el análisis con datos concretos.

Por lo anterior, surgió la posibilidad de triangular la información, interpretar los resultados integralmente y concluir de forma precisa para contribuir a la línea de investigación sobre migración, y aportar en mayor medida a la problemática estudiada.

En lo referente a los Resultados de los Estudios vinculados con la *incorporación social de los migrantes*, estos demuestran que los colombianos que llegan a Chile perciben aspectos muy marcados por las diferencias culturales y el sentimiento de incomprensión social. Además, se asocia la integración exitosa al mundo laboral como determinante para reconocer a los sujetos como “buenos migrantes”, es decir, que se le concede un reconocimiento en el plano de la participación económica y desde este, se le valora como sujeto de derechos (Gissi-Barbieri, y Polo, 2020).

De otro lado, explican que la exclusión de los colombianos en Chile se ha visto determinada por factores como el color de piel, el género, el nivel de estudios o la región de procedencia; además de tener prejuicios relacionados con la violencia y el narcotráfico, aspectos que han marcado momentos en la historia migratoria de los colombianos a Chile y que han reforzado estereotipos relacionados con la exclusión por raza, estrato y bajo nivel educativo.

En cuanto a los *niños migrantes escolarizados*, los estudios se centraron en analizar principalmente la perspectiva de los niños frente a su proceso migratorio. Clérico(2012),

encontró que los niños constantemente realizan comparaciones de su contexto anterior con su nuevo entorno, y a partir del análisis del discurso de niños migrantes identificó múltiples aspectos que argumentan la dificultad de adaptación en la escuela. Estos aspectos los asoció a la demanda de varias exigencias: la felicidad (percibiendo el traslado como una oportunidad de ser felices), la belleza (características que extrañan de su lugar de procedencia como ‘el contacto con la naturaleza y la gente’), la exigencia de amar y ser amado (a sus amigos, pues fue muy significativo para ellos dejarlos donde vivían antes y no encuentran una correspondencia afectiva), la exigencia de la justicia (contexto social de los niños para afrontar agresiones en ausencia del maestro en un conflicto de pares, y el rechazo por ‘el modo de hablar o sus rasgos étnicos’) y la exigencia del saber (reconocimiento de sus saberes previos en el nuevo contexto).

Por su parte, Martínez (2012), relacionó la vergüenza con el proceso de escolarización de los niños migrantes bolivianos, pues esta se determina como una emoción que afecta las formas de relacionamiento de los niños migrantes con sus pares y con su participación en las clases. El autor propone como ‘identificaciones xenófobas’ los pensamientos de los niños argentinos sobre los bolivianos como lo “sucio”, dada la percepción de pobreza que se tiene sobre Bolivia. Este aspecto ha estado tan presente en la realidad migrante, que determinó el comportamiento de los niños bolivianos, pues ellos evitan hablar o vincularse con cualquier entorno relacionado con la migración. Además, pone en evidencia que los niños bolivianos acuden al silenciamiento a causa de esa vergüenza que sienten, prefieren no hablar de sus trayectorias migratorias y su condición como migrantes o hijos de migrantes.

Los resultados obtenidos en los estudios sobre *dinámicas de inclusión/exclusión* según Castillo et al. (2018), demuestran que existe poca inclusión por parte de los niños no migrantes en los espacios de juego y en los espacios académicos. Además, según las pruebas sociométricas,

los niños migrantes son catalogados generalmente como los “ignorados” dentro del contexto escolar. De igual forma, el autor afirmó que se hace necesario realizar intervenciones a nivel político e institucional, por parte de cada escuela, que permita contrarrestar los efectos de la exclusión, pues la convivencia en sí misma es insuficiente.

De igual forma, Novaro (2012) expone que los niños migrantes se encuentran en desventaja en tanto la escuela desconoce sus saberes previos. Además, las percepciones de los docentes frente al sistema educativo boliviano y las trayectorias escolares de los niños migrantes son negativas e inferiores en comparación con las de los niños argentinos, pues lo consideran un sistema “tradicional.”

Frente al nacionalismo argentino en la escuela, Novaro (2012) explica que dentro de la institución educativa se adopta una posición distante entre los niños argentinos y los niños migrantes, marcando una clara diferencia entre “nosotros” y los “otros”. Se pone en cuestión el derecho de los migrantes de habitar el mismo territorio, pues desde la percepción de algunos docentes y niños argentinos, los migrantes son vistos como invasores que deben regresar a su país. Con respecto a los niños migrantes, este autor expone que, al hablar de la migración dentro del aula, prefieren tomar una conducta de silenciamiento, mientras que, en los lugares privados, como en las entrevistas y las conversaciones informales, los niños consideran ‘lo boliviano’ como un referente de identificación significativo.

Por su parte, Salas et al. (2017), plantean uno de los estudios más significativos que encontramos, pues integran las perspectivas cuantitativas y cualitativas que caracterizan esta investigación. A partir de la triangulación de datos que realizaron, abordaron los procesos de discriminación y prejuicio, implícito y explícito, desde las perspectivas de los maestros de escuelas chilenas, los niños nativos en el aula y las familias migrantes. Estos prejuicios se hacen

explícitos cuando los niños nativos señalan que los derechos de los niños migrantes se evidencian con su asistencia a la escuela, que su presencia no tiene gran influencia en el prestigio de la institución y que no dificultan el desarrollo de las actividades.

Por el contrario, desde la posición de los maestros, se hizo evidente que consideraban la presencia de estudiantes migrantes como negativa, pues afectaba el rendimiento del aula a causa de sus ‘capacidades cognitivas diferentes’ relacionadas con su procedencia cultural (Salas et al., 2017, p.7). A su vez, los autores rescatan que las familias migrantes se sienten impotentes frente a ese rechazo, pues la migración supone una condición social de la cual no pueden salir.

Asimismo, Salas et al. (2017), abordan el ‘prejuicio implícito’ desde la “hipótesis de contacto” propuesta por Pettigrew y Meertens (1995), que considera que, entre mayor cantidad de estudiantes migrantes, menor intensidad en los prejuicios. Esta hipótesis se confirmó, pues resultó que, entre menor cantidad de estudiantes migrantes, mayor es la intensidad de sus prejuicios. Se hace evidente la importancia del contacto de estudiantes chilenos con estudiantes extranjeros, pues si se aumentan los estudiantes migrantes, el prejuicio negativo se reduciría. A partir de este planteamiento, proponen a la escuela la ‘Creación de culturas inclusivas hacia la inmigración, especialmente en la etapa escolar’, la ‘Creación/elaboración de políticas inclusivas, visibilizando la necesidad de abrir la mirada de lo inclusivo al foco intercultural’ y la ‘Implementación de prácticas inclusivas’ (Salas, et.al., 2017, pp. 10-11), para fortalecer la valoración del otro, el trabajo colaborativo entre grupos diversos y el desarrollo de políticas de cambio ajustadas a las nuevas exigencias sociales.

Por último, los resultados de la *relación entre el contexto escolar receptor y el aprendizaje* propuesta por Guo (2017), se resalta que la experiencia de aprendizaje de los niños migrantes es influenciada por los diferentes contextos en los que ellos se desenvuelven, tanto en

la escuela con sus maestros, como en el hogar con sus padres. El autor menciona que es fundamental la importancia de la cooperación entre la familia y la institución educativa para promover experiencias inclusivas, pues resulta difícil incluir en el aula la cultura china sin padres o padres poco presentes.

También demuestra que el aprendizaje de los niños está determinado por la condición de asistencia a la escuela por “obligación,” ya que el proceso de adquisición de conocimientos requiere del compromiso de los niños con su adaptación. Por otro lado, Guo (2017), explica que es más importante la igualdad que la diversidad, pues propone esta condición como necesaria para la inclusión de los niños, tanto desde el currículo con la educación multicultural, como en la adaptación social de los niños inmigrantes chinos a los contextos escolares de Nueva Zelanda.

Ahora bien, dentro de las Recomendaciones y Aportes que proponen los estudios, Salas et al. (2017), plantean que es pertinente continuar estudiando la relación entre infancia, migración y escuela, y realizar estas investigaciones con carácter inferencial y con muestras más amplias. Igualmente, Martínez (2012), recomienda abordar este objeto de estudio desde las miradas infantiles sobre las propias vivencias migratorias y su inclusión en la escuela.

Por su parte, en cuanto a los aportes de las investigaciones al campo de la migración, varios autores concordaron en la relevancia de centrar la atención en el campo de la migración, desde la perspectiva educativa. Clérico (2012) expone que, dadas las necesidades y exigencias de los niños migrantes en la escuela, tanto la institución, como la cultura escolar deberían estar preparadas para dar respuesta asertiva a las necesidades e intereses de los estudiantes migrantes, que pueda facilitar en ellos el proceso de integración a su nuevo contexto. En ese mismo sentido, Guo (2017), afirma que se debe incluir en el currículo la educación multicultural, pues facilitará la adaptación de los niños migrantes a los contextos escolares y promocionará la

igualdad. Por último, Salas et al. (2017), sugieren que “el aula debe convertirse en un ‘espacio de interacción protegida’ (- 11), que sea de inclusión y no de segregación, diversa culturalmente, y en la cual se dejen de lado los estereotipos asignados a los migrantes.

2.2 Sobre el reconocimiento

En cuanto a las investigaciones que toman como objeto de estudio esta categoría, se da conocer seis estudios, de los cuales uno es de tesis de pregrado, uno es de tesis de posgrado, y cuatro son investigaciones independientes, relacionadas con diversas disciplinas como la sociología, la antropología y en su mayoría la educación, que exponen las múltiples perspectivas desde las cuales se ha abarcado el reconocimiento.

Acercas de los problemas de investigación que plantean los estudios, encontramos 3 tendencias principales. En primer lugar, se hallaron dos estudios que abarcan la relación entre *reconocimiento y migración*. Por un lado, Toro et al. (2019) en su estudio titulado “Experiencias de reconocimiento en inmigrantes venezolanos escolarizados de Dosquebradas” de la Universidad Libre Seccional de Pereira, abordaron el reconocimiento en el proceso de escolarización de los niños migrantes venezolanos en Risaralda, Colombia. Por otro lado, Thayer et al. (2013) en su investigación titulada “Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile”, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, indagaron sobre las limitaciones del reconocimiento, otorgadas por los ciudadanos chilenos a los migrantes latinoamericanos que llegan al país.

En segundo lugar, varias investigaciones se enfocaron en el *reconocimiento dentro de contextos escolares*. Autores como Tapia et al. (2019), en su trabajo “La Escuela como Espacio de Articulación y Comprensión de la Convivencia, la Ciudadanía y la Transparencia. Una Mirada desde los Estudiantes”, de la Universidad Autónoma del Caribe, y Rengifo (2014), en su

tesis doctoral *El reconocimiento como fundamento indispensable para la formación ciudadana* de la Universidad de Tolima, proponen la formación ciudadana como eje fundamental para el reconocimiento en la escuela; mientras que, Aravena e Iturra (2019), en su tesis de pregrado en Licenciatura en Trabajo Social denominado “Describir los procesos de reconocimiento social y menosprecio que realizan la Ley General de Educación, la Ley de Inclusión Escolar y los actores (estudiantes, docentes y área psicosocial) hacia los estudiantes inmigrantes”, buscaron analizar cómo se presenta el reconocimiento en las interacciones entre los estudiantes migrantes y diversos actores de la comunidad educativa del Colegio Diego Velázquez de una comuna de Viña del Mar.

Por último, en el trabajo titulado “Trayectorias teóricas del reconocimiento moral en Axel Honneth” de la Universidad de Caldas desarrollado por Parada y Castellanos (2015), se realizó un recorrido por las *Trayectorias Teóricas del Reconocimiento Moral* a partir de los planteamientos de Axel Honneth, reuniendo diversos autores que argumentan su teoría.

Con base en las problemáticas previamente expuestas, se identificaron tres ámbitos específicos: reconocimiento y migración, reconocimiento en contextos escolares y discursos teóricos del reconocimiento.

Los objetivos que asumen los estudios relacionados con el ámbito de *reconocimiento y migración*, de un lado estuvieron dirigidos a comprender la construcción como sujetos de derechos que tienen los niños venezolanos en su nueva experiencia educativa, en torno al autorrespeto y la exclusión (Toro et al., 2019); y de otro lado, dirigidos a dar cuenta de los elementos ideológicos presentes en la población nativa de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, que condicionan el reconocimiento de los migrantes Latinoamericanos (Thayer et al., 2013).

Para el ámbito de *reconocimiento dentro de contextos escolares*, los objetivos buscaron indagar sobre las percepciones de los estudiantes de educación básica frente a la convivencia escolar, la ciudadanía y la transparencia (Tapia et al., 2019). Así mismo, Rengifo (2014) se buscó identificar las formas de reconocimiento interpersonal que se dan en el ámbito escolar y que son indispensables para la formación ciudadana que allí se brinda. Además, Aravena e Iturra, (2019) buscaron describir los procesos de reconocimiento social de los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y área psicosocial) hacia los niños migrantes, que se daban en la institución Diego Velázquez, a la luz de la Ley General de Educación, la Ley de Inclusión Escolar de Chile.

Para el ámbito de *discursos teóricos del reconocimiento*, los objetivos de la investigación llevada a cabo por Parada y Castellanos (2015) estuvieron encaminados en ampliar la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (2007, 2010), profundizando en las experiencias de reconocimiento a nivel del amor, el derecho y la solidaridad, desde la vinculación de los campos de la familia, la ciudadanía y el trabajo, a los colectivos juveniles considerados espacios intersubjetivos válidos.

Con respecto a las metodologías que adoptan los estudios, Aravena e Iturra (2019); Parada y Castellanos (2015); Rengifo (2014); Thayer, et al. (2013) y Toro et al. (2019) realizaron estudios cualitativos descriptivos que en su método aplicaron etnografía, investigación documental o la fenomenología; entre las técnicas de recolección de información se aplicaron entrevistas, grupos focales y observación participante, lo que les permitió acercarse a las características del objeto de estudio, para poder sustentarlas a partir de un marco teórico consistente y exponer la realidad de forma concreta y sistemática.

En esta misma línea, Tapia et al. (2019), también abordaron su investigación desde un enfoque cualitativo interpretativo, a través de un estudio de caso. Este estudio tiene la particularidad de describir los datos, y, además, de desarrollar categorías a partir de estos desde el enfoque hermenéutico narrativo, lo que les permitió generar nuevos significados de la realidad estudiada y relacionar dichas narrativas con los imaginarios sociales. Se utilizó como técnica de análisis de la información las Redes Semánticas Naturales, para comprender las narrativas recopiladas y darle una visión más clara y certera a la investigación.

Con respecto a los resultados, en lo referente al ámbito de *reconocimiento y migración*, Toro et al. (2019), evidencian que, en las interacciones de niños migrantes venezolanos y nativos colombianos en una escuela pública de Risaralda, el reconocimiento grupal contribuye a la formación de la identidad, así como también, que la solidaridad fortalece el autorrespeto y la percepción de los migrantes sobre sí mismos como sujetos de derechos. Además, argumentaron que otorgar un apodo o sobrenombre a los niños migrantes tiene un impacto negativo en la identidad de los sujetos y que esto apoya formas de exclusión. Por último, los autores destacan que hay un gusto por parte de los niños migrantes de aportar ideas al colectivo, sin embargo, encuentran que los niños venezolanos se autoexcluyen al no participar del gobierno escolar, a pesar de que sus pensamientos son tomados en cuenta por los niños colombianos.

De igual forma, Thayer et al. (2013), destacaron cinco disposiciones típicas de los nativos chilenos frente a las formas de reconocimiento hacia los migrantes latinoamericanos que llegan al país: la *aceptación en la distancia*, relacionada con estratos altos que no tienen ninguna intervención ni contacto con los migrantes y por ello son considerados ‘problema de otros’; la *falsa aceptación por meritocracia*, que está ligada a los estratos medio-altos, donde “se valora la competencia como criterio para poner a prueba los méritos de todos por igual” (Thayer et al.,

2013, p. 181), además de que deslegitiman los conocimientos extranjeros y los ponen en niveles inferiores de baja calidad; la *aceptación restrictiva por competencia laboral*, relacionado con el trabajo y los estratos medios-bajos, que perciben a los migrantes con el derecho a emigrar, pero los consideran ‘competidores desleales’ ya que acceden a empleos en peores condiciones y salarios más bajos (Thayer et al., 2013, p. 183); la *aceptación restrictiva en la co-presencia espacial*, relacionada con los estratos medios-bajos, implica que los migrantes tienen derecho a emigrar, pero la interacción es complicada e indeseable a raíz de su cultura; y, por último, el *reconocimiento de clase*, que, al estar relacionado con el estrato socioeconómico bajo, da paso a una interacción más estrecha que supone una visión de los migrantes, no desde la competencia, sino desde la solidaridad.

En este sentido, Thayer et al. (2013), en sus resultados destacaron que, el único discurso de aceptación que se consideró como un reconocimiento auténtico, fue el de reconocimiento solidario de clase, pues la solidaridad es la base para la formación de lazos y relaciones genuinas entre nativos y migrantes, mientras que en los estratos socioeconómicos altos y medios- altos generan una distancia con los migrantes, una jerarquía que limita el establecimiento de relaciones, y por ello, la dificultad de que sean reconocidos, además de los muchos prejuicios que le otorgan a los migrantes y la exclusión que se presenta hacia ellos.

En cuanto al ámbito de *reconocimiento en contextos escolares*, Tapia et al. (2019), en los resultados del análisis de las redes semánticas realizadas a partir del discurso de los estudiantes de primaria de la escuela municipal de la región de Araucanía, Chile, relacionadas con las percepciones de los estudiantes para la transparencia, resaltan que asociaron este concepto a las palabras honestidad, sinceridad y verdad; para la ciudadanía, fueron las palabras ciudad y respeto; y para la convivencia escolar fueron el respeto, la amistad y compartir. Esto, da cuenta

de la existencia de narrativas comunes de los estudiantes, vinculadas a sus diversas dinámicas sociales y educativas.

Adicionalmente, Tapia et al. (2019), rescatan la reciprocidad como un factor relevante generado a partir de la interacción entre sujetos que se tienen aprecio mutuo, pues da paso al ‘reconocimiento práctico’, siendo este mediado por la amistad, el respeto y la honestidad en la convivencia escolar. De igual manera, vinculan la verdad al sentido de transparencia, que, constituido por procesos intersubjetivos, permite el reconocimiento de la dignidad como seres humanos, para uno mismo y para los demás. A partir de ello, proponen que es un reto para la escuela fomentar experiencias de ciudadanía basadas en la dignidad humana y en una ‘cultura organizacional común’, en la que se construya un proyecto educativo colectivo y se posicione la convivencia positiva a partir de la confianza y la credibilidad.

Por su parte, Rengifo (2014), a partir del trabajo con dilemas morales que realizó en Neiva, Colombia en 10 escuelas públicas, determinó que los sujetos si le otorgan un valor al reconocimiento del otro, y que, entre más se trabaje la formación ciudadana, mayor relevancia se le dará en la convivencia. En cuanto a la resolución de conflictos, las respuestas que los estudiantes tienen están atravesadas por las construcciones de relacionamiento previamente establecidas y en ese sentido, es más factible el uso del diálogo con aquellos que son considerados “amigos” y el uso de la violencia para la resolución de conflictos con sujetos ajenos o “desconocidos”. Además, la formación que proporcionan las instituciones educativas en términos de reconocer al otro, si tiene repercusiones en las dinámicas e interacciones que se presentan entre los estudiantes.

Así mismo, Aravena e Iturra (2019), encontraron que los niños migrantes sienten que no merecen el mismo reconocimiento que los niños chilenos, debido a la cultura predominante

ejercida arbitrariamente por los niños chilenos. Por otro lado, se encuentra que al interior de la institución se universaliza la cultura y no se generan metodologías en donde se reconozca la diferencia cultural de los niños migrantes. Al reconocerlos como “iguales” solo se reproduce el contenido curricular dejando de lado la particularidad de las experiencias de los niños. En cuanto a lo referido a la ley, se habla de una diversidad cultural, sin embargo, este concepto no va más allá del papel y ante esa realidad, se reproduce la desigualdad, la injusticia y la homogenización. Además, se reconoce que las políticas públicas aquí estudiadas son “retrogradas”, no son afines a las realidades migratorias y no presentan una ruta guía para los docentes, lo cual dificulta que se puedan establecer parámetros de enseñanza.

Por último, los resultados expuestos por Parada y Castellanos (2015), ligados al ámbito de discursos teóricos del reconocimiento, examinan el reconocimiento moral propuesto por Honnet (2010) desde las esferas del amor, el derecho y la solidaridad dentro de las interacciones con el grupo social que tiene la necesidad de obtener el reconocimiento y el respeto por su diferencia; estas categorías son analizadas una por una para exponer sus hallazgos.

En primer lugar, en *la búsqueda del amor* expresan que a través del amor se da una relación de reconocimiento recíproco, que surge desde el nacimiento y se desarrolla a partir de la construcción del vínculo de apego y la relación de dependencia recíproca de la madre y el hijo. Estas interacciones de reconocimiento recíproco que se dan en la infancia le brindan al sujeto seguridad emocional y autoconfianza.

En segundo lugar, en cuanto a *la búsqueda del derecho* señalan que, a partir de la autoconfianza previamente nombrada, se entra en un sistema de relaciones intersubjetivas, que poco a poco van dando cuenta del reconocimiento del ser humano como persona autónoma y con capacidad de participar en la sociedad. Dicho esto, se trata de reconocer a todo sujeto como

persona de derechos, y así mismo, a las personas con las cuales interactúa, por dinámicas implícitas de respeto que dan paso al reconocimiento recíproco. Esta situación se otorga en la “comunidad jurídica” en la que se encuentra, pues adquiere una autonomía individual que determina el comportamiento del individuo dentro de su grupo social y le da una responsabilidad moral en el mismo. A esto le llaman “posicionamiento jurídico individual”, que surge de la valoración social del sujeto en la sociedad, pues no únicamente es una persona de derechos, sino que también es un ente que se rige por normas relacionadas con la valoración de los roles y funciones dentro de la estructura social (Parada y Castellanos, 2015).

Entonces, Parada y Castellanos (2015), proponen dos tipos de derecho: como persona y como grado de valoración; el primero referido a la persona como poseedora de los derechos y el segundo, el otorgado por la comunidad. A partir de estos derechos, surgen dos tipos de respeto: uno ‘por derecho’ y el otro como ‘comunidad de valor’. Se plantea entonces el respeto como forma de reconocimiento jurídico, y, por tanto, en su búsqueda, se experimenta la valoración progresiva que nace a partir de las cualidades y capacidades singulares de cada uno. Esto, conlleva a un reconocimiento recíproco como sujetos de derechos, derechos que son inherentes a la vida y por tanto inquebrantables dentro de la sociedad, sociedad en la cual se poseen funciones que mantienen patrones y metas de adaptación constante.

En tercer lugar, en *la búsqueda de la solidaridad* proponen las ‘relaciones solidarias’ como las relaciones construidas colectivamente a partir de las particularidades individuales de las diferentes personas. Es entonces la valoración recíproca establecida por la autodeterminación cultural, las expectativas y los valores socialmente construidos, los que dan paso al honor, comprendiéndose este como la percepción social que se adquiere al cumplir las expectativas socialmente establecidas por el comportamiento ético, y del cual se recibe a cambio una

reputación. De allí, surge el orgullo como el reconocimiento de una identidad propia, que se construye desde la subjetividad, y se constituye desde el valor por “lo que se es, por la acción y por el significado de esa acción del yo en un mundo social del tercer tipo de reconocimiento” (Parada y Castellanos, 2015, p. 79).

En este sentido, los tres tipos de reconocimiento propuestos por Honnet (2010), y estudiados a partir de las perspectivas de varios autores, Parada y Castellanos (2015), establecen que lo previamente expuesto crea garantías de dignidad e integridad en las interacciones. Así mismo, en las relaciones de reconocimiento recíproco, las personas aprenden a valorarse a partir de los puntos de vista de otros, construyendo su autoestima, autorrespeto, y autoconfianza.

En cuanto a las Recomendaciones y Aportes de los estudios, únicamente fueron halladas en las investigaciones del ámbito de *reconocimiento en contextos escolares*, y están dirigidas a la educación. Tapia et al. (2019), en su investigación extienden la invitación a las instituciones a crear espacios de reconocimiento con base en la amistad, que den sentido a la educación en humanidades, y con relación a la construcción con los otros, en la alteridad personal y política. A su vez, Rengifo (2014) en su tesis de doctorado, recomienda que, al ser la escuela un lugar propicio para la socialización de los sujetos y la formación ciudadana, se abran espacios en los que esta educación vaya más allá de la cátedra y sea transversal a todas las vivencias de la escuela. Por último, los investigadores Aravena e Iturra (2019) en su tesis de pregrado, recomendaron que, dada la gran escasez de talleres centrados en fortalecer los vínculos afectivos entre estudiantes migrantes y no migrantes, se deben abrir espacios que permitan poner fin a los límites que se colocan entre ellos.

2.3 Sobre las emociones morales

Los estudios que abarcan esta última categoría son siete artículos de investigación, de los cuales dos son de posgrado y cinco son investigaciones independientes, que fueron elegidos

debido a que se enfocan en revisar aspectos relevantes para nuestro tema de investigación y están ligados a las disciplinas de educación y psicología. Vale aclarar que todos los trabajos aquí expuestos fueron llevados a cabo dentro de contextos educativos.

Con respecto a los problemas de investigación que plantean los estudios, se identificaron cuatro líneas de estudio. En primer lugar, Fernández et al. (2016), en su estudio “Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar” de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, centraron su atención en estudiar las competencias emocionales de niños migrantes y no migrantes en condiciones de pobreza moderada o extrema, y expuestos a riesgos de exclusión social en Madrid, España.

En segundo lugar, Esquivel et al. (2016), en su investigación de tesis de Maestría en Educación titulada “Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía” de la Pontificia Universidad Javeriana, problematizaron *las emociones morales en el aula*, especialmente las emociones de culpa y empatía, y su correspondencia con los componentes que conforman el clima de aula en Bogotá, Colombia.

En tercer lugar, se tiene las investigaciones centradas en analizar la *relación entre las emociones morales y la conducta de los niños*. Martínez y Quintero (2016), en su trabajo investigativo de tesis doctoral en Ciencias Sociales en la Universidad de Manizales, nombrado “Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado”, indagaron en la influencia que tienen las emociones morales en las dinámicas de relacionamiento en dos instituciones distritales de Manizales, Colombia. Por su parte, Krettenauer et al. (2013), con su estudio “Moral emotions and the development of the moral self in childhood” de la Asociación Europea de Desarrollo Psicológico (EADP por sus siglas en inglés), problematizaron la relación entre el autoconcepto moral y las emociones de niños frente a diversos contextos de comportamientos inmorales en Waterloo, Canadá. También se tiene a

Haro-Solís et al. (2013), y su investigación *Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones entre iguales en alumnos de secundaria* de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se enfocaron en analizar las emociones morales de culpa y vergüenza existentes en situaciones de maltrato, en tres escuelas públicas ubicadas en la Ciudad de México.

Finalmente, Etxebarria et al. (2009), con su investigación titulada “Emociones morales y conducta en niños y niñas” de la Universidad Camilo José Cela, y, Etxebarria et al. (2018), y su estudio denominado *Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children* de la Universidad del País Vasco, decidieron analizar la influencia de las emociones morales en el comportamiento prosocial y antisocial de niños de edad escolar, en varias escuelas públicas en el País Vasco, España.

A partir de los problemas que plantearon los autores en cuanto a las emociones morales, hemos identificado tres (3) ámbitos principales de estudio: competencias emocionales, relación entre las emociones morales y el clima de aula, y relación entre las emociones morales y la conducta de los niños.

Para abordar los objetivos que asumen los estudios, iniciaremos con el ámbito de *competencias emocionales*. Fernández et al. (2016), buscaron adaptar y probar de forma preliminar el funcionamiento del programa ‘Pensando las emociones’ (Giménez-Dasí et al., 2013), que estaba enfocado en “fomentar desde los 2 años el conocimiento y la regulación emocional” (p. 195). Los objetivos del estudio estuvieron dirigidos a aplicar, medir y analizar los cambios en las competencias emocionales en niños entre 9 y 10 años, residentes en Valencia-España, nativos y migrantes de Marruecos, Rumanía, Lituania y Nueva Guinea, en situación de riesgo de exclusión social, antes y después de las intervenciones.

En cuanto al segundo ámbito, vinculado al *clima de aula*, Esquivel et al. (2016), se propusieron determinar la relación entre el clima del aula y las emociones morales de empatía y culpa, en estudiantes de grado sexto con edades entre 11 y 12 años, de 4 instituciones distritales de Bogotá, Colombia. Para generar un análisis más profundo, se enfocaron en las emociones de forma separada en relación con tres componentes del clima de aula: la estructura del aula, las relaciones de cuidado y las normas.

Por último, expondremos los propósitos asociados a *la relación entre emociones morales y la conducta de los niños*. Por un lado, Martínez y Quintero (2016), encaminaron su estudio a analizar las narrativas de estudiantes de noveno grado sobre las afectaciones de las emociones morales en las conductas de los sujetos, particularmente en aquellas emociones que impiden que los sujetos se interesen por la buena convivencia. Por otro lado, Krettenauer et al. (2013), plantearon por objetivo examinar la relación entre las representaciones de conductas morales e inmorales, y las emociones morales atribuidas a estos comportamientos, en una escuela primaria con niños de 8 años. En esta misma línea, Haro-Solís et al. (2013), centraron su interés en analizar las experiencias de culpa y vergüenza, que reportan estudiantes de segundo grado de secundaria, con edades entre 12 y 14 años, identificados como agresores y testigos en situaciones de maltrato entre iguales.

Además, Etxebarria et al. (2009), dispusieron su estudio para analizar el vínculo que tienen emociones como la empatía y la culpa con diversas conductas socio-morales en niños y niñas entre 6 y 8 años. Cabe resaltar que, con la intención de generar un análisis holístico, los autores otorgaron un valor a la diferenciación de género. De otra parte, Etxebarria et al (2018), con su investigación buscaron explorar las contribuciones y la influencia de emociones como la empatía, la culpa, la vergüenza, el orgullo (auténtico y arrogante), y el orgullo moral, en el

comportamiento prosocial y antisocial en los niños entre 10 y 14 años de escuelas públicas y semiprivadas del País Vasco.

Ahora bien, en cuanto a las metodologías de los estudios, se encuentra una tendencia a las investigaciones *cuantitativas*. Autores como Etxebarria et al. (2009); Etxebarria et al. (2018); Esquivel et al. (2016) y Fernández et al. (2016), dirigieron el desarrollo de sus estudios a partir de este enfoque, pues les permitió mostrar de forma concreta, organizada y objetiva la relación entre variables, a través del análisis de información estadística. En ese sentido, utilizaron instrumentos como formularios y cuestionarios pretest y pos-test, o de escala tipo Likert para obtener y medir la información, poder interrelacionar los resultados encontrados antes y después de la intervención y, establecer causas y consecuencias a las problemáticas abordadas.

Así mismo, se encontraron algunas investigaciones de corte *cualitativo*, como las de Haro-Solís et al. (2013), Krettenauer et al. (2013), y Martínez y Quintero (2016), quienes estudiaron la relación entre emociones morales y conducta de los niños, a partir de su explicación subjetiva, con el fin de comprenderla desde los ideales y comportamientos de los niños participantes. Las técnicas de recolección de información utilizadas en estos estudios fueron los grupos focales, entrevistas semiestructuradas y observación participante; datos que fueron interpretados a partir del Análisis del discurso.

En cuanto a los Resultados de los estudios, para la categoría de *competencias emocionales*, Fernández et al. (2016), exponen que en las pruebas pre-test no se encontraron resultados significativos en aspectos como el manejo de las emociones, adaptabilidad, o estrategias de regulación emocional entre los niños nativos españoles y los niños inmigrantes (cuatro niños de Marruecos, tres de Rumanía, uno de Lituania y uno de Nueva Guinea) en condiciones de pobreza moderada o extrema, y claramente expuestos a riesgo de exclusión

social. También se evidenció que los niños de familias inmigrantes demostraron mayores habilidades en la dimensión intrapersonal, es decir, en aquellas que le permiten entender y expresar las emociones propias. Por otro lado, en las pruebas pos-test las estadísticas mostraron que luego de realizar las pruebas por meses, los niños mejoraron en la regulación de su estado de ánimo emocional, incrementaron sus niveles de adaptabilidad y manejo del estrés, aumentaron destrezas que serán significativas en su vida para resolver conflictos y manejar las emociones, y a su vez, adquirieron estrategias de regulación emocional adecuadas.

De otra parte, al inicio del estudio, las competencias emocionales de los niños se equiparaban con los niveles de niños de cinco años, y aunque posterior a la intervención los niveles aumentaron, no se logró tener un avance significativo en aspectos como la identificación de emociones, causalidad, comprensión de deseos, ambivalencia emocional, comprensión de emociones morales y distinción de emociones fingidas y reales.

Con respecto a *la relación entre las emociones morales y el clima de aula*, Esquivel et al. (2016), evidenciaron que sí existe una correlación entre las emociones morales (culpa y empatía) y el clima de aula. Estos autores establecieron que las emociones morales son relevantes en el contexto escolar, en tanto regulan las acciones de los sujetos y transforman las dinámicas entre los actores de la escuela. En cuanto a las emociones, se encontró que la culpa tiene mayor relación con el componente de normas y relaciones de cuidado que se conforman en el aula; mientras que, la empatía tiene un vínculo más fuerte con las relaciones de cuidado y la estructura del aula. Además, manifiestan que el rol del docente como mediador es fundamental dentro de las dinámicas que se dan al interior del aula y en las emociones que surgen en dicho contexto, puesto que las acciones y estilos del docente influyen el currículo oculto en el que se gesta en las relaciones de los estudiantes.

Por lo que se refiere a *la relación entre emociones morales y la conducta de los niños*, Martínez y Quintero (2016), encontraron que, debido a diferentes experiencias de vergüenza, envidia, repugnancia y humillación, se han generado heridas morales que tienen una implicación negativa en las formas de relacionamiento entre pares, pues en busca de ‘protección’, los estudiantes toman posturas de aislamiento social. En cuanto al ‘miedo’, los autores refieren que es una emoción que imposibilita el relacionamiento con el otro, pues el convivir y compartir con otro, significa para los niños, atentar a su persona.

En contraste con lo anterior, la compasión induce a los niños a sentir culpa por no obrar de la forma en que se debe, y orgullo por ser solidario ante la situación de sufrimiento por la que pasa el otro. Por tanto, se encuentra que la compasión es la base emocional de la ciudadanía y guía de forma positiva las acciones de los estudiantes.

Krettenauer et al. (2013), a partir de la presentación de diferentes situaciones en las que se exponían comportamientos inmorales, y los niños debían identificarse con alguno de los actores de la situación, se encontró que el interés general del grupo estaba dirigido a los comportamientos prosociales, pero no se relacionaba ni con el autoconcepto moral, ni con las emociones morales atribuidas a los comportamientos inmorales. De otra parte, demostraron que la edad sí influye en el interés general, pues entre mayores son los niños, la edad determina y predice las emociones morales atribuidas a situaciones inmorales, vinculadas con el comportamiento antisocial. Además, el ‘yo’ y la moralidad son dos sistemas de desarrollo que están en gran medida desconectados en la infancia, pero que se integran gradualmente en el curso del desarrollo adolescente.

Así mismo, Krettenauer et al. (2013), explicaron que hay una baja correlación entre el autoconcepto y las emociones morales atribuidas a situaciones inmorales en los niños más

pequeños, debido a que estos basan sus atribuciones principalmente en preocupaciones no morales. Además, el hecho de que los niños no se refieran espontáneamente a comportamientos y preferencias morales en sus autodescripciones, podría explicar que las emociones morales atribuidas no están relacionadas con el autoconcepto moral de los niños más pequeños, sino que todavía no existe un autoconcepto moral en este grupo de edad.

Por su parte, Haro-Solís et al. (2013), expusieron los resultados en dos sentidos. El primero, haciendo referencia a los sujetos que se identificaban como “agresores” y el segundo, a los que se reconocieron como “testigos”. En cuanto al primer grupo, se encontró que la mayoría de ellos acepta sentir culpa al transgredir a otro de forma verbal y física; sin embargo, hay una diferencia muy marcada entre géneros, pues los hombres reportaron mayores índices de indiferencia emocional ante la agresión que generaban en el otro. Por otro lado, en cuanto a la vergüenza, los sujetos afirmaron que había una posibilidad de sentirla si sus actos eran percibidos por parte del grupo como inapropiados, y, por tanto, hubiese un rechazo hacia ellos. De este mismo grupo, se pudo establecer que los sujetos poseen una menor capacidad para autorregular sus emociones y que presentan dificultades para reconocer las de los demás, lo que obstaculiza que ellos puedan actuar de forma correcta.

Con respecto a los estudiantes categorizados como testigos, se evidenciaron diferentes posturas (Haro-Solís et al., 2013). En un primer grupo, se encuentran aquellos que se caracterizan por ser indiferentes frente al maltrato ejercido a los otros, dado que son situaciones ajenas a ellos. En un segundo grupo, se encuentran los estudiantes que al ver el maltrato, sienten tristeza y rabia contra sí mismos por no actuar adecuadamente por miedo a ser victimizados o rechazados.

Etxebarria, et al. (2009), expusieron que las variables emociones de culpa y empatía se identificaban como emociones que influyen fuertemente las acciones reparadoras, las conductas prosociales y conductas agresivas. Se encuentra una diferencia significativa en las correlaciones existentes entre las variables y las conductas según el género, pues se señala que en las niñas hay una mayor influencia de las emociones en las conductas prosociales y la conducta internalizada. Sin embargo, para los hombres, la culpa tiene correlación con la conducta de reparación en mayor medida que con los otros tipos de conducta. Además, desde la percepción de los maestros, los niños que consideran más impulsivos tienen un nivel alto de conducta agresiva y un nivel bajo de conducta prosocial.

Finalmente, Etxebarria et al. (2018), al estudiar las conductas prosociales y antisociales en relación con el comportamiento, explican que no se encontraron diferencias significativas entre la edad y el sexo frente a las conductas prosociales, pero estas conductas están positivamente influenciadas por la empatía y el orgullo moral, y negativamente por la vergüenza. Además, evidenciaron que las niñas tienen niveles más altos de orgullo moral, empatía y culpa que los niños; pero la culpa y la vergüenza están de igual manera asociados en ambos sexos.

En cuanto a la culpa, consideran que, desde que se encuentre presente en la conciencia moral de los niños, esta será una motivación autónoma del comportamiento prosocial, aunque en caso de tener muy bajos niveles en los sentimientos de culpa y empatía, se podría relacionar con el trastorno conocido como ‘callous-unemotional’ o ‘insensible-no emocional’, que está asociado a la agresión o acoso escolar, y por tanto a la presencia de conductas antisociales. Por su parte, la vergüenza, según su uso moderado, se asocia al comportamiento antisocial o prosocial, pues depende de la prudencia en el comportamiento y de las normas morales interiorizadas de cada uno.

En lo referente a las recomendaciones y aportes que proponen los estudios, encontramos dos vertientes. Por una parte, están dirigidas a las investigaciones propiamente. Así, Fernández et al. (2016), recomiendan continuar estudiando las emociones y tener muestras poblacionales más grandes; además, manifiestan la importancia de que sean los mismos investigadores los que realicen las actividades directamente y no otras personas, y lo fundamental que sería realizar un seguimiento posterior al estudio para ver los resultados a largo plazo. También, Haro-Solís et al (2013), resaltan la importancia de verificar la validez de los cuestionarios en las investigaciones cuantitativas.

Por otra parte, las recomendaciones se enfocan en las instituciones educativas. Por ejemplo, Martínez y Quintero (2016), resaltan que las competencias emocionales no deben estar limitadas al currículo y al control del comportamiento, sino que deben estar mediadas por la reflexión del cómo se quiere vivir, además, del deber de potenciar la autonomía desde la escuela. De la misma forma, Esquivel et al. (2016), sugieren que, en los procesos pedagógicos, y haciendo énfasis en los que trabajen el fortalecimiento de la empatía, se debería incluir a las familias, puesto que la empatía se refuerza permitiendo que los niños estén expuestos a condiciones en las que puedan dejar de lado el egocentrismo y entender las emociones de los demás.

Para concluir el apartado de antecedentes, se quiere resaltar los aportes brindados por estas fuentes consultadas para el presente trabajo de grado. En cuanto a los aportes teóricos, se podría decir que, aunque no se encontraron investigaciones que abordaran las tres categorías, su análisis permitió documentar y comprender las categorías centrales de este estudio relacionadas con la migración, el reconocimiento y las emociones morales. En este sentido, abordar las categorías por separado posibilitó la aproximación al problema desde múltiples perspectivas que

dejan en claro que no ha sido un campo abordado integralmente, pero que vale la pena investigar y correlacionar.

Sumado a lo anterior, si bien se encuentran investigaciones cuantitativas, quedó en evidencia que el enfoque cualitativo es el más adecuado para estudiar el problema de la migración y el más utilizado en las investigaciones encontradas, pues busca comprender un fenómeno social y la manera de ver esta problemática más de cerca. Además, brinda a la investigación un carácter interpretativo de la problemática, da una visión amplia y detallada de los aspectos subjetivos que influyen el contexto y posiciona a los participantes como sujetos activos e interlocutores válidos que construyen significados de su propia realidad, para generar conocimiento a través de la interpretación de las interacciones y la vinculación existente entre la teoría y la práctica.

Por último, retomando los aportes de las investigaciones, es importante destacar que varios autores recomiendan seguir estudiando la relación entre migración y escuela, rescatando la mirada infantil sobre sus propias experiencias, sin dejar de lado el análisis de las emociones. Estos saberes sirven como argumentos y ejemplos que consolidan la base de esta investigación, brindando una perspectiva más clara de cómo guiar el presente estudio.

3. Marco teórico

Para poder comprender cómo se pueden favorecer las prácticas de reconocimiento en el contexto escolar, entre niños migrantes y no migrantes a través del manejo de las emociones morales, se hace necesario realizar una construcción teórica que ponga en evidencia los conceptos fundamentales a partir de los cuales se consolida esta investigación. Para ello, se abordará las categorías centrales: migración, reconocimiento y emociones morales.

3.1 Migración: un acercamiento al concepto

Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2019) en el Glosario de Migración, los migrantes son considerados personas que se trasladan de su lugar habitual de residencia, dentro de su mismo país o a un país extranjero, de forma permanente o temporal, por causas diversas como la búsqueda de mayor estabilidad y calidad de vida. Esta definición caracteriza a la población proveniente de Venezuela, y que llega a Colombia con la intención de asentarse y mejorar sus condiciones humanas.

Así mismo, se encuentran diversas clasificaciones de migración, pero para efectos del presente estudio se abordarán tres tipos propuestos por Migración Colombia (2017) en su informe Radiografía de Venezolanos en Colombia: *migración pendular*, que se refiere a los migrantes residentes en la frontera que constantemente se movilizan de un país a otro; *migración regular*, relacionada con el ingreso de migrantes por un puesto de control migratorio en el que se reporta la entrada y salida del país, sellando el pasaporte de cada persona y registrándolo en el sistema; y por último se encuentra la *migración irregular*, que reúne a las personas que ingresaron al país sin sellar el pasaporte y sin ningún documento que permita su entrada o permanencia.

3.1.1 Estatus migratorio y derechos de los migrantes

Según cifras de Migración Colombia (2020) en una radiografía del total de venezolanos en Colombia a corte del 30 de septiembre de 2020, 769.207 personas se registran con un estatus migratorio regular, mientras que 946.624 migrantes venezolanos son irregulares, siendo esta población la mayoría. Esta condición determina los derechos a los cuales las personas migrantes pueden acceder en el país receptor, que de acuerdo con el Banco Mundial (2018) en su documento “*Migración desde Venezuela a Colombia: impactos y estrategia de respuesta en el corto y mediano plazo*”, los migrantes venezolanos regulares cuentan con acceso a todos los derechos y servicios básicos establecidos legalmente por 90 días, y el permiso puede ser renovado una sola vez, para un total de permanencia máxima en el país de 180 días al año; a menos que se cuente con la nacionalidad colombiana, que le otorga los derechos sin límite de tiempo de permanencia.

En el caso de los migrantes irregulares, debido a que no cuentan con los papeles necesarios para su permanencia, sus derechos son restringidos, como en la salud, a la que pueden acceder únicamente por urgencias y preferiblemente en centros médicos públicos; a la educación, a la cual solo pueden acceder niños, niñas y jóvenes en términos de asistentes y sin ningún tipo de documento válido que respalde la culminación de los cursos; o al trabajo, que solo puede ser de manera informal.

3.1.2 Rechazo y resistencia hacia los migrantes

Desde la perspectiva sociológica, autores como Pineda y Ávila (2019) destacan que, dentro de los procesos migratorios, en los contextos receptores aún se siguen presentando dinámicas de rechazo y resistencia que se basan en principios de racismo y nacionalismo, proyectado en las minorías, que se caracterizan por estar en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, estos autores expresan que:

La mayoría de las personas que se declaran opuestas a los procesos y flujos migratorios se resisten es a albergar en sus países a migrantes precarizados, empobrecidos, racializados y pertenecientes a los grupos sociales considerados minorías, esto quiere decir, estigmatizados y tradicionalmente subalternizados. (p.76).

Es decir que, las condiciones de vulnerabilidad de los migrantes, sus características culturales, creencias, prácticas de vida, etc., son motivo de rechazo por parte de la población receptora, pues, socialmente se tiende a segregar aquello que se considera diferente, dañino, feo o incluso perjudicial. En este contexto, los migrantes son una minoría que no cumplen con determinadas expectativas mínimas de estatus social, y que, por ello, no son aceptados ni reconocidos.

Cabe resaltar que lo anterior es expuesto en clave de hacer explícitas las condiciones en las que se encuentran los migrantes venezolanos en Colombia, pues, por un lado, la percepción negativa que se proyecta sobre ellos dificulta su llegada y asentamiento en el territorio, además de que reconfigura sus prácticas cotidianas y restringe su bienestar. Por otro lado, el estatus migratorio (regular o irregular) afecta directamente la posibilidad del gobierno colombiano de garantizar los derechos y la dignidad de todos los migrantes.

A raíz de esto, las instituciones deben dar respuesta a las demandas creadas por la migración, como las propuestas por el Banco Mundial (2018): *recepción*, en la que se busca generar el debido registro y orientación del migrante; *atención humanitaria*, que consiste en brindar respuesta inmediata a las necesidades que presenten; *acompañamiento*, de forma psicosocial y jurídica para facilitar el proceso migratorio y garantizar el acceso a derechos; *integración social* por medio de campañas anti-xenofobia; y, por último, la propuesta de *prevención de la violencia* en áreas receptoras y fronterizas, en la cual se esfuerzan por identificar, evitar y penalizar actos de agresión.

3.1.3 La institución educativa y los niños migrantes

Los centros educativos en tanto son instituciones, pueden brindarle atención integral a la población, especialmente a los niños y jóvenes migrantes que llegan al aula; sin embargo, las instituciones educativas se ven influenciadas por las perspectivas que se generan en torno a los migrantes, que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) (2019) son negativas, generalmente se conforman de prejuicios que surgen de aquello que muestran los medios de comunicación, y que, minimizan las posibilidades de los migrantes de sentirse pertenecientes al país de acogida, causando en ellos sentimientos de “depresión, ansiedad y baja autoestima”.(p.37)

Estas perspectivas dificultan la toma de decisiones adecuadas en el momento de incluir en las dinámicas educativas a los nuevos estudiantes, y afectan las relaciones sociales que allí se establecen, pero “la educación puede mitigar estas imágenes negativas al proporcionar conocimientos políticos y estimular el pensamiento crítico para diferenciar los mitos de la realidad” (UNESCO, 2019, p. 37).

Es por esto, que es fundamental para las instituciones educativas brindar una educación en donde se valoren las diferencias y las cualidades personales, más allá de los prejuicios que se tienen en torno a los lugares de proveniencia e identidad de los niños y niñas (UNESCO, 2019). En otras palabras, la educación debe ir encaminada a la inclusión de la diversidad cultural en el sistema educativo, con el fin de que se pueda valorar cada una de las diferencias que caracterizan a las poblaciones y se construyan sociedades desde el respeto y el afecto, promoviendo el desarrollo de capacidades ciudadanas y mejorando la calidad educativa. Estas acciones se llevan a cabo para que los niños, niñas y adolescentes migrantes conozcan y puedan ejercer sus derechos, a partir de las garantías del estado materializadas en espacios educativos que les aporten alimentación, acompañamiento psicosocial, protección e inclusión.

A modo de conclusión, se comprende que la migración es un fenómeno que involucra a toda la sociedad y que compete a todas las instituciones encargadas de velar por el cumplimiento y defensa de los derechos humanos. Si bien es todo un reto responder adecuadamente a los procesos migratorios, es fundamental que las entidades educativas hagan frente al rechazo y estigmatización dirigida a estas poblaciones. En ese mismo sentido, la construcción teórica aquí expuesta constituye las bases para identificar y reconocer las características y/o situaciones que vivencian los migrantes en contextos educativos.

3.2 La teoría del reconocimiento de Axel Honneth

Teniendo presente los planteamientos de Honneth (2010) sobre su teoría del Reconocimiento moral, Parada y Castellanos (2015) explican que dicho autor:

Retoma y articula las propuestas de varios autores, como la de Fichte con su planteamiento del “derecho natural” en el que expresa la intersubjetividad como parte de la subjetividad; los ideales de Hegel a partir del “idealismo filosófico” en lo referente a la historia como aspecto principal para la comprensión del hombre, y el reconocimiento encontrado en la familia, la sociedad civil y el Estado; y la de Mead, al retomar la relación entre las prácticas sociales y la construcción de sí mismo con su propuestas frente al “otro generalizado”, relacionadas con la intersubjetividad en las esferas del trabajo, las relaciones jurídicas y las relaciones primarias que lo construyen; esto con el fin de demostrar que el hombre está constantemente buscando el reconocimiento moral. (p. 58).

Este reconocimiento moral, lo propone Honneth (2010) desde las esferas del amor, el derecho y la solidaridad, a partir de las interacciones de los individuos en un grupo social, pues deben obtener respeto por su diferencia y tienen la necesidad de recibir dicho reconocimiento.

Este, es un componente fundamental en la construcción de la identidad individual de cada sujeto, que se forma a partir de las interacciones, comportamientos e ideales demostrados por los otros; es decir que “el individuo aprende a considerarse desde el punto de vista de los otros participantes en la interacción” (Honneth, 2010 como se citó en Thayer et al. 2013) y la identidad la construye desde las valoraciones de los demás.

Parada y Castellanos (2015), con base en los planteamientos de Honneth (2010), explican cada una de las esferas del reconocimiento como la búsqueda de aspectos específicos. En *la búsqueda del amor*, expresan que, a través del amor se da una relación de reconocimiento recíproco, que surge desde el nacimiento y se desarrolla a partir de la construcción del vínculo de apego y la relación de dependencia mutua del sujeto con la madre, pues “para que exista madre debe haber hijo y el hijo existe por provenir de una madre” (p. 61). Estas interacciones de reconocimiento recíproco que se dan en la infancia, le brindan al sujeto seguridad emocional y *autoconfianza*, pues sitúa a la madre como un referente de atención a las necesidades del hijo, y da paso a la intersubjetividad desde el vínculo afectivo, mediante el cual se forma la identidad.

En *La búsqueda del derecho*, Parada y Castellanos (2015) señalan que, a partir de la autoconfianza previamente nombrada, se entra en un sistema de relaciones intersubjetivas, que poco a poco van dando cuenta del reconocimiento del ser humano como persona autónoma y con capacidad de participar en la sociedad. Dicho esto, se trata de reconocer a todo sujeto como persona de derechos, y, así mismo, a las personas con las cuales genera interacciones, mediadas por dinámicas implícitas de respeto y que dan paso al reconocimiento recíproco. Esta situación se otorga en la sociedad en la que se encuentra, pues adquiere una autonomía individual que determina el comportamiento del individuo dentro de su grupo social y le da una responsabilidad moral en la misma. A esto le llaman “posicionamiento jurídico individual” Parada y Castellanos,

(2015, p. 65), que surge de la valoración social del sujeto en la comunidad, pues no únicamente es una persona de derechos, sino que también es un ente que se rige por normas relacionadas con la valoración de los roles y funciones dentro de la estructura social.

Los autores Parada y Castellanos (2015) a la luz de Honneth (1997) explican dos tipos de derecho: como persona, y como grado de valoración, el primero refiriéndose a la persona como poseedora de los derechos y el segundo el otorgado por la comunidad. A partir de estos derechos, surgen dos tipos de respeto: uno “por derecho” y el otro como “comunidad de valor” (Parada y Castellanos, 2015, p. 66). Se plantea entonces el respeto como forma de reconocimiento jurídico y, por tanto, en su búsqueda, se experimenta la valoración progresiva que nace a partir de las cualidades y capacidades singulares de cada uno.

En relación con lo anterior, Honneth (1997 como se citó en Parada y Castellanos, 2015) argumentan que “la conciencia de poder respetarse a sí mismo, ya que merece el respeto de los demás” (p. 146) constituye la definición de *autorrespeto*, siendo este el reconocimiento que se da entre los individuos como sujetos jurídicos, que conciben sus propios actos como el reflejo exterior de la autonomía individual.

En tercer lugar, en *la búsqueda de la solidaridad*, Parada y Castellanos (2015) exponen que el reconocimiento se da en las “relaciones solidarias” (p. 77), las que son construidas colectivamente a partir de las particularidades y la participación de cada persona, por lo que, la valoración recíproca determinada por ideales culturales, expectativas y valores socialmente construidos, da paso al honor. Estos autores explican que este honor se comprende como la percepción social que adquiere el sujeto al cumplir las expectativas socialmente establecidas por su comportamiento ético, y recibe a cambio una reputación dentro de la comunidad, que le permite generar valoraciones de sí mismo y de sus capacidades. Es así como surge el orgullo

Parada y Castellanos (2015), siendo este el reconocimiento de una identidad propia, que se construye desde la subjetividad y el valor por aquello que se es, aquello que se hace, y el significado que se le atribuye socialmente.

Dicho esto, se forja la *autoestima* a partir de autovaloraciones del sujeto sobre las cualidades que le puede brindar a su entorno social, en el que “la persona se pueda sentir segura, aceptada, se le propongan retos, se espere lo mejor de sus capacidades, identifique su aporte en el progreso, sea recompensada, sea tratada de forma justa y equitativa” (Parada y Castellanos, 2015. p. 79). En este sentido, la construcción de la identidad desde las autovaloraciones del sujeto, relacionadas con las expectativas y exigencias de su contexto, dan paso a la formación de la autoestima, que a su vez se ve influenciada por la apreciación que hace la sociedad de dichas valoraciones. Es por esto que, la *autoestima* es el punto de partida del sujeto, desde donde se sitúa en su contexto, esta le otorga importancia a sus cualidades, valora sus interacciones y su autopercepción, y construye su subjetividad, a partir de la cual actúa y analiza el mundo que le rodea.

Es preciso señalar que, como lo explica Tello (2011):

En el plano de los individuos, la ausencia o falta de reconocimiento, o el mal reconocimiento o reconocimiento fallido, se constituirá como el principal daño a la subjetividad de las personas; estos daños serán tanto más graves cuanto más profundo dañen la estructura de personalidad de los sujetos (p. 47).

En otras palabras, desde la perspectiva del reconocimiento como categoría moral de las relaciones entre las personas, los daños morales a causa de la ausencia del reconocimiento en los individuos traen consigo consecuencias en la subjetividad de las personas, dependiendo del nivel de profundidad y afectación en los tipos de autorrealización (autoconfianza, autorrespeto y

autoestima). Además, las ofensas morales también se pueden considerar motivaciones para emprender las luchas por un reconocimiento auténtico, debido a que como seres sociales nos encontramos ante una búsqueda constante de dicho reconocimiento.

De acuerdo con lo anterior, Tello (2011) expresa que “el ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción, es por ello por lo que el reconocimiento es el elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana” (pp. 46- 47); y parte de este supuesto para proponer su cuadro de *Patrones de Reconocimiento Intersubjetivo*, en el cual organizó las esferas y las lesiones correspondientes a cada una de estas.

Tabla 1.

Patrones de reconocimiento intersubjetivo

Modelos de Reconocimiento	Dedicación emocional (amor)	Atención Cognitiva (Derecho)	Valoración Social (solidaridad)
Dimensión de personalidad	Naturaleza de la necesidad y del afecto	Responsabilidad moral	Cualidades, Capacidades
Formas de reconocimiento	Relaciones primarias (amor, amistad)	Relaciones de derecho (derechos)	Comunidad de valor (solidaridad)
Potencial de desarrollo		Generalización, materialización	Individuación, Igualación
Autorrelación práctica	Autoconfianza	Autorrespeto	Autoestima
Formas de menosprecio	Asesinato, maltrato psíquico y físico, violación, tortura	Desposesión de derechos, exclusión, estafa	Indignación, injuria, estigmatización
Componente Amenazado de la personalidad	Integridad física	Integridad social	Honor, dignidad

Fuente. Tomada de Tello (2011, p. 48),

En este sentido, y de acuerdo con la tabla, se evidencian los componentes amenazados de la personalidad en cada una de las esferas: esfera del amor- integridad física, esfera del derecho- integridad social y esfera de la solidaridad- honor y dignidad; constituyéndose estos elementos como afectados por las formas de menosprecio que surgen de la carencia de reconocimiento. Para complementar estos planteamientos, lo explicaremos con base en otros autores.

Según Iñigo (2013), el menosprecio está relacionado con el daño moral que se genera en el individuo a nivel subjetivo, pues afecta su capacidad para tener una perspectiva positiva de sí mismo y poderse autorrealizar. Es decir que, se presentan una serie de lesiones en el sujeto, que afectan sus interacciones con otros y con el contexto que le rodea, convirtiéndose estos daños en la motivación de los sujetos para obtener dicho reconocimiento.

A cada una de las esferas del reconocimiento propuestas por Honneth (2010), le corresponde una forma de menosprecio. Según Arrese (2009), a partir de los planteamientos de Honneth (2010, en la esfera del amor, el menosprecio se evidencia en el maltrato, tanto de forma verbal, afectando la psiquis de la persona, como de forma física, llegando a agredir al sujeto, incluso considerando la tortura.

En cuanto a la esfera del derecho, el menosprecio se puede evidenciar desde la privación de los derechos del sujeto, quitándole así su autonomía y su capacidad de decidir y actuar con libertad, excluyéndolo por ser considerado como un individuo que “no tiene el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso [...] se lo trata como si fuera menos responsable que los demás” (Arrese, 2009, p. 6).

Con respecto a la esfera de la solidaridad, la forma de menosprecio se da en términos de deshonor, es decir que se presenta cierta marginación del sujeto o grupo por parte de la sociedad, generada a partir de la perspectiva de este, o del grupo, como “diferente” en relación con la cultura predominante (Arrese, 2009).

En este sentido, la falta de reconocimiento expuesta en cada una de las esferas influye directamente la construcción interna del sujeto en su dimensión moral, dificultando su relación con el entorno que le rodea y afectando la validación social y el ejercicio pleno de sus derechos. Frente a esto, “una persona o grupo puede reaccionar pasivamente ante el agravio y la humillación. Pero también pueden dar lugar a una actitud completamente distinta [...] asociada a la resistencia y a la lucha por el reconocimiento” (Abril, 2011, p. 16). Dicho de otra manera, el sujeto que está expuesto a dicho menosprecio puede adoptar dos posiciones, o bien tomar un rol pasivo o indiferente, o tomar un rol activo caracterizado por buscar constantemente el reconocimiento.

Esta lucha, denominada así por Honneth (1997 como se citó en Bolaños, 2016), es el resultado de la falta de reconocimiento en las relaciones “que producen las dinámicas de poder y, actualmente, del capitalismo como forma dominante de productividad en la sociedad” (p. 88). Igualmente, dicha falta se ve reflejada en los actos de ofensa o humillación, en los que no se aprecian las cualidades que hacen valiosa a una persona o grupo de personas, y que, dan paso a lo que Honneth (1997 como se citó en Abril, 2011) comprende como sentimientos negativos o de agravio moral, que son las emociones que surgen en dichas situaciones, y que se traducen en menosprecio.

Como se puede evidenciar, el menosprecio de la sociedad afecta la construcción del sujeto por los daños en su dimensión moral, pues las heridas morales ocasionadas por otros debilitan su autoconfianza, su autorrespeto y su autoestima; pero no siempre corresponden con las propias valoraciones. Dicho esto, genera en el sujeto impresiones afectivas negativas que causan su propia desvalorización (Restrepo y Rojas, 2010), promoviendo un daño interno que

está determinado “según el grado de reconocimiento que se vea negado (va desde el maltrato físico, hasta la privación de derechos y la degradación del valor social)” (Abril, 2011, p. 16).

3.2.1 Migrantes y reconocimiento desde la perspectiva socioeconómica

Debido a que el menosprecio se presenta en una persona o grupo de personas, se evidencia en el caso de los migrantes, pues, según Thayer et al. (2013), son parte de un grupo minoritario en la sociedad, son objetivo de prejuicios, basados en varios aspectos como la masividad de su población que no puede ser completamente recibida en el contexto de llegada, el estado migratorio irregular de algunos sujetos que no les permite acceder al pleno ejercicio de sus derechos y la discriminación como práctica natural e inherente al ser humano en sociedad.

Esta situación se presenta debido a que, por un lado, los migrantes socialmente son considerados una amenaza para los recursos sociales, y, por el otro, son vistos como personas ilegítimas, que no pueden ser reconocidas como sujetos sociales y que se encuentran en una posición desfavorable (Thayer et al. 2013). Es decir, los migrantes son considerados algo negativo a nivel social, pues alteran las dinámicas que se dan dentro de la comunidad y son vistos como extraños y diferentes.

De esta manera, el reconocimiento que proyecta el Estado y la comunidad receptora a los migrantes determina su recorrido migratorio y define la perspectiva social que se genera sobre ellos, pues, para los migrantes, las “trayectorias migratorias se construyen objetivamente mediante el reconocimiento institucional y social del que son objeto [...] y subjetivamente a partir de la forma en que estos experimentan ese reconocimiento y lo ponderan desde sus propias expectativas” (Thayer, 2013, p.260). Dicho de otra manera, la experiencia migrante está supeditada a las oportunidades que le brinda el Estado y las creencias sociales que se generan en torno a su condición.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que el sujeto en tanto migrante, por una parte, se ve afectado por los prejuicios y la perspectiva social que se tiene de él; y, por otra parte, tiene la necesidad de adaptarse e interactuar con el contexto. Esto lo lleva a re-pensar la forma de entenderse a sí mismo y de posicionarse dentro de las nuevas dinámicas de vida desde las actitudes que adopta la comunidad receptora, pues se ve influenciada su identidad, su conducta y las relaciones que establece.

Con respecto a esto, Thayer et al. (2013) dan a conocer las disposiciones adoptadas por la comunidad receptora frente a los migrantes, dadas a partir de las diferencias socioeconómicas. En primer lugar, se encuentra la *aceptación en la distancia*, relacionada con estratos altos que no tienen ninguna intervención ni contacto con los migrantes, son considerados “problema de otros” (p.179); en segundo lugar, está *la falsa aceptación por meritocracia*, relacionada con los estratos medio-altos, en la que supuestamente se valoran las capacidades del sujeto, para posicionarlo en una situación de igualdad frente a los demás ciudadanos, pero que, en la realidad, no es más que una situación poco probable, puesto que se deslegitiman los conocimientos extranjeros y son percibidos como niveles inferiores de baja calidad (Thayer et al., 2013).

En tercer lugar, se encuentra *la aceptación restrictiva por competencia laboral*, relacionada con el trabajo y los estratos medios-bajos, donde se perciben a los migrantes como seres que poseen el derecho a emigrar, pero que son “competidores desleales” (Thayer et al., p. 183) por su mano de obra barata y las condiciones laborales tan precarias; en cuarto lugar, se puede adoptar la posición de *aceptación restrictiva en la co-presencia espacial*, relacionada con los estratos medios-bajos, siendo su eje principal el espacio, se considera que los migrantes tienen derecho a emigrar, pero la interacción es “conflictiva e indeseable creada por las costumbres de los migrantes” (Thayer et al., 2013, p. 184); por último, *el reconocimiento*

solidario de clase, que, al estar relacionado con el estrato socioeconómico bajo, da paso a una interacción más estrecha y una ‘experiencia compartida del trabajo (Thayer et al., 2013, p. 185), que supone una visión de los migrantes, no como competencia sino como relación de solidaridad.

Cabe señalar que Thayer et al. (2013), establecen que la sociedad está sectorizada según el estrato socioeconómico, pues, con base en este se reconoce o no a los migrantes, dado que es a partir de las afectaciones generadas por su llegada que son visibilizados e identificados. Ponen en evidencia que el reconocimiento autentico solo tiene cabida en los estratos más bajos, pues allí no representan una amenaza ni algo negativo, sino que se permiten establecer relaciones con base en la aceptación y la solidaridad; diferente a los estratos socioeconómicos altos y medios-altos, que presuponen una distancia con los migrantes, un tipo de jerarquía que limita el establecimiento de relaciones, y, por tanto, restringe el reconocimiento y promueve prácticas de menosprecio.

3.2.2 Del menosprecio a la solidaridad en el entorno escolar

De otra parte, es de nuestro interés exponer en este apartado la relación que se presenta entre la escuela y el reconocimiento, en tanto es un espacio de socialización, que permite visibilizar prácticas de reconocimiento y de menosprecio, en los cuales la diferencia cultural, las capacidades, e incluso las características físicas, son aspectos que determinan, por un lado, la formación de la identidad de los sujetos y sus propias percepciones morales o expectativas, y, por otro lado, las relaciones o interacciones que allí se generan.

En este sentido, Thoilliez (2019) en su estudio “Vindicación de la Escuela como Espacio para el Desarrollo de Experiencias Democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto”, identifica algunas formas de menosprecio en la escuela, basadas en la reificación del sujeto, es decir en la percepción de este como un objeto. En primer

lugar, están aquellas que se presentan a causa de la privación violenta de disponer del propio cuerpo voluntariamente, pues conlleva *la humillación personal* y se relaciona con el sentimiento de ser incapaz de reaccionar ante la voluntad del otro autónomamente. En segundo lugar, se encuentran aquellas que excluyen a los sujetos de algunos derechos, en donde *el sujeto se ve violentado*, no solo en su autonomía personal, sino también en las expectativas de reconocimiento que tiene como individuo, en facultad de expresar su juicio moral. Por último, están las vinculadas al *menosprecio de su modo de vida* individual o colectivo, aspectos que son asociados negativamente dentro del grupo y dan paso a la humillación, pues se busca “sustraer a los sujetos que de ellas participan toda posibilidad de atribuir valor social a sus propias capacidades” (p.303).

Estas formas de menosprecio corresponden a las esferas de reconocimiento que propone Honneth(2010) y comprende las interacciones que se generan en la sociedad. De acuerdo con Thayer (2013), las prácticas de menosprecio dirigidas a migrantes se presentan en múltiples entornos, tanto en la calle, el trabajo y la vivienda, como en el sistema educativo, el cual nos interesa abordar. Thayer (2013) establece que, en este sistema, se manifiesta el menosprecio a partir de la ofensa, la ridiculización, y la agresión por parte de los compañeros nativos, que deslegitiman las costumbres, cultura y educación previa de los estudiantes migrantes, desde los prejuicios que se tienen hacia ellos y los comportamientos que adoptan al sentirse discriminados.

Es por esto, por lo que la escuela debe configurarse como un espacio propicio para la experimentación de la democracia, pues es la que posibilita la valoración del otro desde la igualdad, aceptando su diferencia y tejiendo la intersubjetividad desde la pluralidad. Estas ideas relacionadas con la tercera esfera del reconocimiento propuesta por Honneth (2010) establecen relaciones de solidaridad y de afecto mutuo, que dan paso a la apreciación de las capacidades de

cada uno, al respeto recíproco, la libertad individual, la comunicación y al entender las interacciones “*no solamente como formas de relación social caracterizadas por orientarse hacia un bien común* cuyos miembros comparten (por haber considerado que dicho bien es intersubjetivamente válido), sino por las relaciones de reconocimiento que, de hecho, las configuran” (Thoilliez, 2019, p.301).

Es elemental pensarse la escuela desde las necesidades de reconocimiento que tiene todo ser humano, pues su formación integral e inclusiva requiere de una respuesta adecuada, que fortalezca la autoconfianza desde el apoyo familiar, el autorrespeto desde las relaciones de derecho, y la autoestima desde las interacciones sociales; es decir que, la escuela podría proponer alternativas educativas desde las esferas de reconocimiento planteadas por Honneth. (Thoilliez, 2019, p. 308).

En este sentido, las prácticas de reconocimiento en la escuela están directamente relacionadas con la autopercepción de cada sujeto, pues “los modelos de reconocimiento social constituyen las condiciones sociales bajo las cuales los sujetos humanos pueden llegar a una posición positiva frente a sí mismos, debido a la adquisición progresiva de autoconfianza, autorrespeto y autoestima” (Bejarano, 2018, p. 109), aspectos que corresponden a las esferas del reconocimiento planteadas por Honneth.

De esta manera, la escuela debe responsabilizarse en gran medida por la formación de ciudadanos capaces de reconocer al otro desde una visión igualitaria, en donde se acepte la diversidad y se valore todo aquello que tiene para aportar un ser humano sin ser discriminado por alguna condición.

De otra parte, tal y como lo menciona Bejarano (2018), para que sea posible la promoción de una sociedad plural y justa, se hace necesario que “instituciones humanas” fomenten el

reconocimiento mutuo entre los participantes de la comunidad; es por esto, que es fundamental que las instituciones educativas desarrollen prácticas de reconocimiento basadas, no solamente en los intereses de las minorías, sino que tengan en cuenta aspectos como la reciprocidad, el diálogo y la ética, para dar paso a la tolerancia y a la diversidad de ideas y pensamientos.

A modo de conclusión, se puede establecer que tanto las prácticas de reconocimiento, como las de menosprecio, constituyen la base de cualquier sociedad, pues juegan un papel fundamental dentro de las interacciones sociales, configuran la identidad de los sujetos y construyen la intersubjetividad que media las dinámicas del contexto.

Además, se encuentra que la escuela, al ser un entorno de socialización, debe promover aquellas prácticas que posibilitan el reconocimiento auténtico entre sujetos y el respeto por la diferencia, para la construcción de sociedades democráticas, justas e igualitarias. Esto último, debido al contexto actual colombiano de adaptación a la complejidad del fenómeno migratorio, en el que la educación se ve involucrada y se hace fundamental el rol de la escuela como formador de sujetos sociales y mediador de las interacciones entre sujetos migrantes y no migrantes, y que, por tanto, su enfoque debe ser inclusivo.

3.3 Emociones Morales: desde los planteamientos de Nussbaum

Con la intención de abordar esta categoría se ha retomado los planteamientos de Nussbaum (2013) sobre la teoría cognitiva de las emociones. Esta propuesta vincula la moral, las emociones y el comportamiento, denominando las emociones políticas como tal, porque considera al ser humano como sujeto político, que tiene relaciones sociales, y que, por tanto, se desenvuelve en una comunidad interactuando y comportándose a partir de su estructura cognitiva, que da paso a la experimentación de múltiples emociones con carácter moral. Estas serán explicadas posteriormente en este apartado.

Para el estudio de esta categoría, se hace necesario rescatar algunas distinciones. En primer lugar, cabe aclarar que la perspectiva de Nussbaum (2013) desde la cual se aborda las emociones es la *teoría cognitiva*, pues, según Hansberg (1996) es la que permite comprender las emociones, no únicamente como una reacción visceral de la cual los sujetos son agentes pasivos que se limitan a recibir sensaciones, sino que tiene sus bases en los juicios valorativos atribuidos a objetos, personas, situaciones, deseos, creencias o actitudes.

En segundo lugar, es necesario distinguir que las emociones morales son aquellas que parten de una *estructura cognitiva emocional*, que se constituyen de interpretaciones y valoraciones que dan sentido a las experiencias vividas en la interacción con el otro. Según Martínez (2016) estas emociones morales requieren de una reflexión posterior de los acontecimientos, que dan paso a la valoración de las acciones que se realizan o las que se perciben de los demás, y que influyen la identidad del sujeto en tanto interpelan su sistema de creencias.

En este sentido, la tercera distinción comprende explicar la *diferencia entre una emoción básica y una moral*. Esto, según Martínez (2016) radica en que, si bien la emoción básica es de carácter autoconsciente y a partir de ella el sujeto puede reconocer sus necesidades e intereses desde los valores y objetivos que tiene; la emoción moral, además, trae consigo un juicio de valor frente al comportamiento propio o de los otros. Así mismo, lo argumentan Pinedo y Yáñez (2017) al expresar que “en el pensamiento de Nussbaum los juicios valorativos juegan un rol esencial para que se produzca la reacción emocional y es a través de ellos como podemos encontrar una conexión entre emociones y vida moral” (p. 48).

En otras palabras, las emociones morales permiten establecer aquellas acciones que son consideradas correctas o incorrectas, partiendo del principio de respeto que debe mediar las

relaciones. Desde la perspectiva eudaimonista, este principio es lo más importante dentro del esquema de valores, pues “una emoción moral tiene como objeto y foco las relaciones cordiales con los demás y, a su vez, estas conforman nuestra identidad moral” (Martínez, 2016, p. 113).

La última distinción pretende exponer las *características de las emociones morales*, los planteamientos de Nussbaum (2008 como se citó en Martínez y Quintero, 2016), proponen tres particularidades: la primera de ellas es que “tienen un objeto”. Estas siempre van dirigidas a alguien [...] que se convierte en objeto de nuestro sentimiento y tienen una intencionalidad” (p. 304). La segunda de ellas es que “están relacionadas con creencias”, es decir que se fundamentan en convicciones e ideales interiorizados a lo largo de la vida o historia personal; por último, “son evaluadoras”, pues tienen un componente crítico en tanto se basan en juicios que generan los sujetos.

Así mismo, Nussbaum (2001) expresa que las emociones están directamente relacionadas con 1. el objeto, es decir que son acerca de algo o alguien; 2. con las intenciones desde las cuales la persona percibe o interpreta aquello que experimenta, y 3. con “«ser acerca de algo» [...] requiere observar el mismo [...] a través de nuestra propia ventana” (p.50), es decir, posicionarse frente al objeto desde las formas propias de interpretarlo, evaluándolo o juzgándolo.

Estos tres aspectos son esenciales para considerar las emociones como emociones morales, y no pueden ser concebidas como tal si se encuentran incompletas dichas características, debido a que, son emociones que necesariamente requieren de una interacción y surgen al estar en contacto con los demás. También, el carácter intencional de las acciones, el sistema de creencias del sujeto y los juicios de valor que realiza, demuestran que:

Las emociones son respuestas complejas de un individuo a los estímulos del entorno, y aunque implican reacciones fisiológicas, se caracterizan fundamentalmente por una

valoración positiva o negativa (appraisal), de un objeto intencional (persona, cosa, acontecimiento o situación), y una tendencia a la acción según la evaluación realizada: objeto nocivo, benéfico o amenazador (Lyons, 1993 como se citó en Pinedo y Yáñez, 2017, p. 54).

Lo anterior, da cuenta de la complejidad de las emociones morales, puesto que se constituyen de diferentes elementos y se fundamentan en el componente cognitivo. Es decir, que requieren de un procesamiento de aquello que el sujeto percibe del mundo, de las relaciones que establece y de sus vivencias, para reaccionar a los estímulos del entorno basado en los juicios valorativos que construye, y a partir de los cuales, experimenta sus emociones.

Conviene distinguir que las emociones morales que se toman como referencia para analizar las interacciones entre estudiantes migrantes y no migrantes, son la vergüenza, la culpa, la repugnancia, y la compasión, puesto que, se considera que estas emociones atraviesan en mayor medida las prácticas de reconocimiento y los tres componentes de la autorrealización propuestos por Honneth: la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima.

Para comenzar a desarrollar las bases teóricas significativas para nuestra investigación de dichas emociones morales, es preciso citar a Pinedo y Yáñez (2017) quienes señalan que

El análisis de Nussbaum muestra cómo la repugnancia es la cara opuesta de la compasión, y la vergüenza es la reacción contraria a la simpatía extendida y al amor que deberían caracterizar una sociedad liberal decente y justa que reconoce la naturaleza vulnerable del ser humano. (p. 70)

Este argumento deja entrever las características que debe tener una sociedad que busca la justicia y la libertad, como lo son la compasión, la simpatía y el amor, contraponiéndose a la

vergüenza y la repugnancia para fortalecer el respeto por la vulnerabilidad humana y generar mejores prácticas de reconocimiento entre ciudadanos.

3.3.1 Vergüenza y humillación

La vergüenza se considera como una emoción auto valorativa, que se fundamenta en el ser, específicamente en los rasgos característicos de cada sujeto (Novales-Alquézar, 2016). Sugiere un nivel alto de autoconciencia, pues permite al individuo visualizarse como equivocado o inferior y que, en consecuencia, asuma una mirada negativa sobre sí mismo, basada en estándares socialmente contruidos, que lo llevan a debilitar su autorrespeto (Hansberg, 1996). Es decir que, el individuo cuestiona su autoimagen y la evalúa como insuficiente, e intenta ocultar sus debilidades o todo aquello que considera que lo posiciona en desventaja frente a su sociedad.

Esta autovaloración depende de aquellos ideales que le atribuyen los demás al sujeto, pues puede sentirse juzgado “bajo criterios que él mismo comparte y acepta, por ello, su juicio crítico; [...] o puede pensar que debería compartir los estándares que atribuye al observador y sentir vergüenza porque no se considera una persona suficientemente buena para compartirlos” (Taylor, 1985 como se citó en Hansberg, 1996, p. 160). Es decir que, la vergüenza puede experimentarse bien sea por criterios individualmente aceptados, o por considerar que no se cumple con los estereotipos sociales.

En este sentido, el sentimiento de vergüenza puede estar ligado, por un lado, a la perspectiva crítica o los ideales estandarizados que tiene un observador frente a un sujeto, sus cualidades y actitudes, evaluadas como negativas y traducidas en menosprecio, que suscitan en la persona juzgada “una vergüenza muy intensa cuando entiende que no ha estado a la altura de los mismos” (Nussbaum, 2013, p. 435). Por otro lado, este sentimiento también puede surgir al “ser

admirado por las personas equivocadas, o de un modo inapropiado” (Hansberg, 1996, p. 160), en otras palabras, por ser identificado de una forma en la que esta persona no quiere serlo.

Cabe mencionar que, tal y como lo describen Pinedo y Yáñez (2017) “se tiene el impulso a rechazar de la vista, a través de la humillación pública, a quienes llevan la debilidad en su rostro” (p. 66), es decir que, cómo humanos vemos en aquellos que rechazamos nuestra propia vulnerabilidad y finitud, y, por tanto, se prefiere apartarlos, omitirlos o incluso despreciarlos. En este sentido, la vergüenza puede ser una emoción hetero-evaluativa, es decir que, como resultado de la valoración de una conducta o situación de otra persona, el observador puede sentir “vergüenza ajena” (Hansberg, 1996), experimenta incomodidad o pena por aquello que el otro está dejando en evidencia públicamente.

Otro tipo de vergüenza puede ser la “vergüenza anticipatoria”, descrita por Hansberg (1996) como aquella que evita una acción que puede ser objeto de burla o de rechazo. Es así como el sujeto reflexiona sus próximas actitudes o comportamientos, en función del miedo, pues podría perder el respeto de los demás a causa de aquello que el otro puede llegar a pensar, opinar o hacer frente a su conducta.

Añadido a esto, también puede experimentarse la vergüenza a causa de “descender de antepasados objetables, pues es razonable pensar que lo que somos, nuestra personalidad, dependa en parte de lo que han sido o han hecho nuestros antepasados” (Hansberg, 1996, p. 167). Lo anterior, permite ver que existe un sentimiento de reprobación de un sujeto hacia los actos y actitudes tomadas por sus antepasados, y que, hacen parte de su herencia y su personalidad.

Expuesto esto, se ha evidenciado que la vergüenza puede ser considerada como una emoción que afecta negativamente tanto la autopercepción de cada sujeto, como las relaciones que se generan en su socialización. Sin embargo, Novales-Alquézar, (2016) refiere que la

vergüenza puede llegar a ser positiva en tanto sea colectiva y se base en principios de dignidad humana; por ejemplo, en casos como el racismo, en el que una sociedad sea apática frente a la realidad excluyente de un grupo estigmatizado, y que, por tal razón, sienta vergüenza por hacer o aceptar algo moralmente reprochable.

Ahora bien, cómo lo expresan Pinedo y Yáñez (2017)

No son muy distinguibles las fronteras entre avergonzarse y humillar; por lo general se avergüenza para provocar humillación o se humilla para provocar vergüenza. Lo cierto es que se estigmatiza a las personas como no humanas, no dignas, no capaces, no puras, no “normales”, no limpias, como seres contaminantes que traen consigo algo degradante que es mejor mantener a distancia, (p.65).

Dicho de otra forma, la humillación está directamente relacionada con la vergüenza, pues apunta a denigrar al otro y a ofenderlo por cualquier razón que lo haga diferente, además de excluirlo y percibirlo como lo malo, lo indigno o dañino. Esta situación se presenta con normalidad en la sociedad, especialmente con los grupos minoritarios, pues, los grupos dominantes les imponen condiciones que los hacen avergonzarse de su identidad, incluso cuando ellos mismos no consideran vergonzoso poseer aquellas cualidades que los diferencian (Nussbaum, 2013).

Esta dinámica “es producto del mero poder de la cultura; en parte también, responde al hecho de que el grupo dominante crea para las minorías unas condiciones que son verdaderamente humillantes y que ofenden a la dignidad de estas” (Nussbaum, 2013, p. 436). Esto demuestra que la vergüenza es el resultado de las dinámicas culturales de exclusión, en las que se lleva a los sujetos rechazados a ser parte de experiencias en las que son menospreciados, humillados y vulnerados en su dignidad.

Es relevante mencionar que la sociedad se pierde la oportunidad de beneficiarse de las cualidades y posibles contribuciones de los sujetos estigmatizados, puesto que constantemente son invalidados y no se les da la importancia que merecen; tal y como lo expresa Novales-Alquézar (2016) “la vergüenza fractura la unidad social haciendo que la sociedad pierda lo que serían valiosísimas aportaciones a la misma por parte de los avergonzados”. (p. 34)

Por último, la vergüenza restringe el sentido humano de la compasión, pues “divide a la gente en grupos mutuamente hostiles y afecta profundamente al sentido de uno mismo acerca de las personas” (Novales-Alquézar, 2016, p. 32). Dando una mejor explicación, esta emoción posibilita la existencia de barreras entre grupos establecidos, pues aumentan los comportamientos de antipatía y enfrentamiento entre estos individuos o colectivos, dificultan su relacionamiento y afectan su autoestima obstaculizando el sentimiento de compasión por el otro.

3.3.2 Culpa, castigo y reparación

Ahora, se abordará la culpa. Esta emoción "concierno sobre todo a la violación de un deber y al daño que con ello causamos a otros" (Hansberg, 1996, p. 163). Dicho esto, la culpa se entrelaza estrechamente con la ética del sujeto, aquello que considera como bueno o malo, y que guía su comportamiento y sus reflexiones; pues "para que un individuo sienta culpa, y no sólo, digamos, arrepentimiento, el contenido de la exigencia u obligación que él asume como tal deberá ser un contenido moral" (Hansberg, 1996 p.163), de allí que sea una emoción moral indispensable en las relaciones sociales.

En este sentido, la autocensura resulta ser una característica fundamental de esta emoción, pues la persona que se siente culpable experimenta la sensación de haber quebrantado una norma, haber hecho algo prohibido o incluso haber omitido alguno de sus deberes, y que, por lo tanto, se preocupa por las consecuencias que sus actos pueden traer consigo. (Hansberg, 1996).

Lo anterior, demuestra que el sujeto establece un límite en su comportamiento para determinar su sentimiento de culpa, a partir de una “figura internalizada”. Esta figura hace referencia a la interiorización propia del individuo de la estructura moral, socialmente configurada a partir de las creencias, valores o leyes morales culturalmente asumidas (Hansberg, 1996, p. 162). Es decir que, autónomamente él decide en qué ocasiones y en cuáles circunstancias debe sentirse culpable, a causa de considerar que él mismo ha transgredido dichas normas y valores.

Otra de las características de la culpa, es la responsabilidad implícita o explícita que se presenta en determinadas situaciones, pues se da paso a su experimentación siempre y cuando la persona hizo o dejó de hacer algo que causó una serie de consecuencias, de las cuales no es culpable directamente. En otras palabras, y argumentándolo según Hansberg (1996) a “un individuo que se cree responsable de haber producido un cierto estado de cosas, y no de que efectivamente sea o no responsable” (p. 165). Por ejemplo, cuando una persona pudo beneficiar a otra y no lo hizo, siente culpa por haber hecho o dejado de hacer algo que resulto en consecuencias negativas para otro(s) y de lo cual no es el responsable principal.

Esta emoción, también funciona como un mecanismo que evita que el individuo actúe de forma incorrecta, en tanto él prefiere evitar ese sentimiento de culpa al reconocer esos actos como inmorales antes de realizarlos; por lo tanto, se habla de una “culpa anticipatoria” (Hansberg, 1996, p. 197). Es decir que, el sujeto se predispone frente a las posibilidades que llegarían a suceder si hace o deja de hacer algo, para que a partir de allí y de su juicio, configure su comportamiento con la intención de evitar la culpa que ello le haría sentir.

Además, según Hansberg (1996) aquella persona que se siente culpable se expone al castigo, pues “por lo general espera retribución y considera que debe pagar por lo que hizo [...]”

cuando uno se siente culpable, revierte sobre sí mismo la crítica, la hostilidad, la indignación que tendría hacia otros si hubiesen hecho algo malo” (p. 167). Entonces, se comprende que, el castigo se refiere a la retribución que espera la persona porque siente que aquello que hizo mal en algún momento se le va a devolver negativamente. En palabras de la misma autora

El acto u omisión del sujeto que se siente culpable tiende a causar resentimiento o indignación en los demás y, en el sujeto, el temor al castigo o a la represalia, el deseo de pagar la culpa, de autocastigarse o de llevar a cabo alguna acción reparadora. (Hansberg, 1996, p. 162)

En este sentido, la culpa está relacionada con “la reparación, el perdón y la reconciliación, pues solo al reconocer los daños cometidos y las repercusiones que tuvieron los mismos en la dignidad humana, surge la necesidad e interés por realizar estos procesos” (Quintero, et al., 2015, p.70). En esta misma línea, Nussbaum (2008) menciona que la culpa es reparadora en tanto busca enmendar la falta cometida y se basa en la conciencia del sujeto que la experimenta, pues, esta persona considera su actuar o pensar como indigno o malo y, a veces, siente la necesidad de repararlo. Estos autores, refieren que en el momento en el cual el sujeto siente culpa porque considera que obró mal y causó un daño o transgresión a otro(s), siente la necesidad de restituir mediante actos, remediar la situación o restaurar de alguna forma lo que hizo.

3.3.3 Repugnancia o asco proyectivo

Para abordar esta emoción se inicia realizando una distinción entre asco primario y asco proyectivo. Según Nussbaum (2013), por un lado, el asco primario se entiende como aquella reacción genuina, que implica una “respuesta negativa ante sustancias con marcadas características corporales biológicas: glutinosidad, mal olor, pegajosidad, viscosidad,

descomposición” (p. 222). Por otro lado, “el proyectivo es el asco que se siente por un grupo de otros seres humanos separados conceptualmente del grupo dominante y clasificados como inferiores por su (presunta) animalidad más acusada” (Nussbaum, 2013, p.223).

En otras palabras, el asco primario es experimentado a causa de fluidos o sustancias inherentes al ser humano, que son visual y sensorialmente desagradables. Cuando este trasciende a los demás, se convierte en un asco proyectado en los otros, en todo aquello que es visualmente repulsivo, reflejado en otro ser humano. Esta proyección “actúa en el corazón mismo de la vida cotidiana” (Nussbaum, 2013, p. 226), puesto que se presenta habitualmente en la sociedad y caracteriza las relaciones establecidas entre los grupos dominantes y los estigmatizados socialmente.

Es importante rescatar que “los grupos sobre los cuales se proyectan las propiedades «asquerosas» no las tienen en realidad, o no más, al menos, que quienes realizan esa proyección” (Nussbaum, 2013, p. 224). Es decir que, los grupos dominantes atribuyen las características propias, que consideran como desagradables, a los grupos estigmatizados, aun cuando estos no las tengan en realidad, con la intención de invisibilizar su propia humanidad o vulnerabilidad, haciendo más visible la de los otros, “usan esa proyección como excusa para ahondar en la subordinación” (Nussbaum, 2013, p. 317).

Esta subordinación se encuentra marcada por conductas de evitación o rechazo dirigidas a los grupos estigmatizados y traducidas en sensaciones de asco, que según Nussbaum (2013) están vinculadas “con la idea de contaminación: pone de manifiesto la angustia que produce la posibilidad de que el yo se contamine al recibir algo que sea envilecedor” (p.222). Igualmente, autores como Pinedo y Yáñez (2017) y Novales-Alquézar (2016) argumentan dicha idea, expresando que se tienen creencias de dichos grupos basadas en la irreal contaminación del yo,

dejando entrever la necesidad de que un sujeto se sienta poderoso frente al otro, utilizando esa supuesta condición desagradable o infecciosa como excusa para repeler la cercanía con dichos grupos, discriminarlos e ignorarlos.

En este sentido y desde la perspectiva sociopolítica, según Pinedo y Yáñez (2017) la repugnancia es "la fuente principal de humillación hacia otros" (p. 64), las sensaciones de asco traen consigo actos discriminatorios que son exteriorizados en humillaciones, ofensas o sufrimiento intencionado, enfocados en la segregación de dichos grupos diferentes a la dominante, y que, se convierten en formas para evitar enfrentarse con la humanidad más pura.

A pesar de que Nussbaum (2013) retoma a Walt Whitman para argumentar que "la sociedad podría existir sin asco si todos fijáramos una relación más sana con nuestros propios cuerpos y con los de otros individuos" (p.222), establece que, debido al origen especulativo de esta afirmación, es improbable garantizar que la sociedad pueda lograrlo, dado que solo se puede hacer mediante el espíritu del amor y la compasión. Dicho de otra forma, no se puede comprobar que, si los miembros de una sociedad transforman las malas relaciones que tienen con sus propios cuerpos, se superarían las barreras de segregación frente a la vulnerabilidad reflejada en los otros desde la repugnancia, dejando de lado el asco por la propia humanidad.

3.3.4 Compasión y conciencia moral

La compasión es definida por Nussbaum (2013) como una "emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura o criaturas" (p. 175), que de acuerdo con Martínez y Quintero (2016) se relaciona con la "dignidad humana y de responsabilidad social." (p. 310). En otras palabras, la compasión es el sentimiento de consideración por otro ser vivo que se encuentra en una situación de sufrimiento o carente de atenciones, que tiene sus necesidades, por

básicas que sean, insatisfechas o que requiere de cuidados; sitúa al observador en la posición de reconocer eso otro cómo vulnerable y digno de obtener una respuesta a su situación.

Dicho esto, Pinedo y Yáñez (2017) explican que “el juicio evaluativo en torno a la situación de sufrimiento inmerecido del otro es un asunto que supera las fronteras del yo, y expande su influencia a las instituciones públicas y a las comprensiones de ciudadanía en general” (p.62). Es decir que, esta emoción requiere de la valoración personal de una situación ajena, que es dolorosa y es considerada como injusta, por tanto, afecta a esa alteridad y reconfigura la perspectiva de ciudadanía y comunidad.

Según Nussbaum (2013) la compasión está compuesta por algunos elementos que esta autora considera como “pensamientos”, que están relacionados con juicios, y que son necesarios para poder experimentar esta emoción. Expone tres elementos que son tradicionalmente ligados a esta emoción, y propone uno adicional. El primer pensamiento es el de gravedad, el cual comprende que la situación, que está analizando un observador, es lo suficientemente severa, importante, y perjudicial para el otro, que requiere de especial atención.

El segundo pensamiento que plantea Nussbaum (2013) es la no culpabilidad, el cual entiende que aquella persona que experimenta la situación desafortunada, no la merece ni recae sobre ella la responsabilidad o la decisión de vivirla, sino que, es a causa de un factor externo, del cual no tiene la culpa. Así mismo, cuando se considera que la persona está sufriendo como consecuencia de sus elecciones, esto inhibe la posibilidad de sentir compasión por ella.

El tercer pensamiento que propone Nussbaum (2013) es la similitud de posibilidades. Este se refiere a la comprensión de que la persona que está experimentando alguna situación desdichada tiene características y oportunidades parecidas a las del observador “eliminando barreras a la compasión creadas por las divisiones sociales artificiales” (Nussbaum, 2013, p.177).

Sin embargo, también se puede experimentar esta emoción a pesar de que el observador sienta dificultad por comprender el problema del otro, como en el caso de sentir compasión por los animales.

Adicional a los pensamientos anteriormente mencionados, Nussbaum (2013) establece un último elemento, el pensamiento eudemónico. Este resalta que, para poder sentir compasión es necesario otorgarle relevancia a ese otro dentro de las propias prioridades, comprende entonces una preocupación por “algo que se corresponde con cosas o personas a las que hemos conferido importancia en nuestros pensamientos” (Nussbaum, 2013, p. 178). Es decir que, el sujeto que padece la situación es considerado fundamental en el juicio de valor que realiza el observador.

Expuesto esto, consideramos que dichos pensamientos demuestran la importancia de la conciencia moral y de percibir a los otros como iguales en derechos y dignidad, lo que supone entender que los beneficios deben ser para todos, y no enfocados en intereses individuales. Esto, lo argumentan los autores Pinedo y Yáñez (2017) al expresar que la compasión

Es una emoción vinculada con la acción moral en donde se ponen en juego la conciencia por medio de juicios, opciones, decisiones y compromisos que dan cuenta de los principios y fines que orientan a la persona, y que son capaces de humanizar la realidad al traducirse en obras para los demás. (p. 59)

En otros términos, la conciencia moral está relacionada con los comportamientos que el sujeto considera moralmente correctos y que se basan en los principios que lo guían en su actuar.

De otra parte, la empatía juega un papel importante dentro de la compasión, pues en tanto se tiene la capacidad de percibir a los otros como sujetos iguales, se puede tener la habilidad de situarse desde la imaginación en la realidad y el sentir del otro (Nussbaum, 2013). Sin embargo, la empatía no es suficiente para poder experimentar la compasión, por ejemplo “un sádico puede

sentir una considerable empatía con la situación de otro individuo y aprovecharla para hacer daño a esa persona” (Nussbaum, 2013, p. 179). Es decir que, se puede usar el conocimiento de aquello que el otro siente y que le afecta, con el fin de afligirlo y no para ayudarlo; esto demuestra que, si bien la compasión puede ser resultado de la empatía, esta última no siempre es necesaria.

Aunque no es objetivo de esta investigación abordar la emoción del amor, se considera importante destacar los planteamientos de Quintero et al. (2015) quienes proponen la emoción del amor como compasión, estableciendo que está vinculada con el interés genuino por las situaciones de fragilidad de otro sujeto y promueve una sociedad democrática. A su vez, estos autores consideran el amor como reciprocidad, y destacan aspectos significativos como la lucha por reconocer la unidad dentro de la diversidad, desde la inclusión y la igualdad.

De igual forma, Bejarano (2018) establece que la compasión es una emoción muy importante en el nivel público, debido a que “permite tomar en serio las pérdidas ajenas y comprender el dolor de un país que ha sido protagonista de acciones de violencia” (p. 88), acciones que han sido experimentadas por los migrantes, tanto antes de partir de su lugar de residencia primario, como también al llegar a un nuevo contexto; en especial al llegar a Colombia, puesto que es un territorio que durante la historia ha estado muy marcado por la violencia, no únicamente refiriéndonos a las consecuencias del conflicto armado, sino también a la cultura violenta de discriminación.

En este sentido, la compasión, en tanto es una emoción que contribuye a la conformación de una sociedad enfocada en la justicia, la igualdad y la equidad, está directamente relacionada con el amor, emociones que se contraponen a la vergüenza, la culpa y la repugnancia, buscando

superar las barreras existentes en la sociedad que promueven prácticas de violencia como el rechazo, la división y la estigmatización.

Para concluir el apartado de emociones, parece oportuno mencionar, tal y como lo expresa Bejarano (2018), que, desde la perspectiva cognitiva, y de la mano con los planteamientos de Nussbaum (2013), la formación en emociones morales requiere de un carácter racional e intencional, que posibilite el bienestar común desde el reconocimiento recíproco y la gestión de las emociones. Así como también desde una formación ética, la cual brinda las herramientas necesarias para poder tomar decisiones y emitir juicios de valor que se traduzcan en acciones, comportamientos y dinámicas para el vivir y con-vivir con el otro. Esto, dado que el sujeto “no puede llegar al entendimiento de sí mismo como portador de derechos si no posee un saber acerca de qué obligaciones normativas requiere cumplir frente a los otros ocasionales” (Bejarano, 2018, p.88), refiriéndonos a la posición en la cual se podrían llegar a encontrar muchos de los migrantes en el momento del encuentro con el otro en la escuela.

3.4 Vínculo categorial entre las prácticas de reconocimiento y las emociones morales

Es pertinente enfatizar el punto de encuentro de las categorías previamente expuestas. Si bien se considera oportuno separarlas para una mejor comprensión, no fue del todo posible, puesto que, como se pudo evidenciar en el apartado, están interrelacionadas en varios puntos, y es casi imposible delimitarlas. En este sentido, tanto la migración, como las prácticas de reconocimiento y las emociones morales como la vergüenza, la culpa, la repugnancia y la compasión, convergen en los espacios educativos, pues estos son contextos de socialización e interacción humana en los que hay un intercambio de experiencias y se forjan creencias, pensamientos, ideas, estereotipos, etc., que se materializan en emociones, acciones y

comportamientos, que, a su vez, traen consigo el desarrollo personal y la expresión implícita del reconocimiento que se le otorga a los demás y a las relaciones que se establecen con los otros.

Es por esto por lo que, se hace relevante mencionar la responsabilidad que debe asumir la escuela como ente formador de ciudadanos dentro del marco de una sociedad que busca la igualdad, la justicia, la equidad, el respeto por la diferencia y la paz. Estos planteamientos los sustenta Bejarano (2018), al resaltar el llamado que se le hace a la escuela para que adelante iniciativas pedagógicas orientadas a:

1. “ofrecer espacios en los que los jóvenes tengan la capacidad de reorientar sus emociones y “dirigirlas hacia” una serie de acciones que promuevan la gratitud, la devoción y la admiración por parte de todos los miembros de una sociedad” (p.84).
2. “orientar procesos formativos que desarrollen una racionalidad ético-compasiva que promueva la comprensión real del sufrimiento humano” (p.87).
3. “cultivar en todos los niveles la capacidad de imaginar las experiencias de otros y de participar en su sufrimiento” (p.88).
4. “brindar espacios que promuevan en los sujetos la importancia de reconstruir proyectos de vida establecidos en la justicia, la estima de sí y el respeto de sí, mediante una intencionalidad ética que establezca una vida buena para sí y para el otro” (p 94).
5. “pretender que ellos, desde el reconocimiento de sus derechos, sean capaces de consolidar estructuras morales y éticas para la formación y la participación” (p. 100).

Estas invitaciones demuestran que aún falta mucho camino por recorrer en el ámbito educativo frente a aspectos como la empatía, la autoestima, el respeto, la participación, entre otros, puesto que supone una disposición de la escuela en la que se otorga relevancia a la

formación integral y ciudadana del sujeto, como actor social y político que se desenvuelve en una comunidad enfocada en el bien común y la igualdad.

En este sentido, es fundamental que la escuela fomente espacios en los que se forme una cultura política con base en prácticas de reconocimiento. Pero ¿Cómo lograrlo?, para ello debemos tener en cuenta que “la reflexión sobre las emociones en el escenario del reconocimiento es, en este caso, un esfuerzo por comprender las prácticas de inclusión que la escuela requiere ir promoviendo” (Bejarano, 2018, p. 81).

Es entonces donde convergen las emociones morales y el reconocimiento social, pues, dado que las emociones morales son acerca de un objeto, se fundamentan en creencias, tienen una intencionalidad clara, y surgen desde el valor que le otorga al objeto la persona que las experimenta, es desde allí donde se da lugar a la forma de relacionarse con el otro desde el reconocimiento, debido a que las emociones son las que dirigen los comportamientos humanos y, como su contenido está vinculado con las formas personales de percibir, evaluar y valorar el mundo, en su ser, estar e interactuar en él, posiciona al sujeto de una u otra manera con respecto a lo que le rodea y marca la forma en la que se relaciona con ello.

Es por esto que es necesario modelar las emociones y transformar su contenido para posibilitar el reconocimiento entre sujetos, pues tienen un carácter racional que puede formarse, tal y como lo expresa Bejarano (2018):

La concepción acerca de una formación en las emociones morales está determinada por la idea de una racionalidad ética y emocional. Los sujetos, tanto los que están en la escuela como los jóvenes que serán incluidos en los procesos educativos, necesitan fundar sus creencias y actitudes acerca del proyecto de consolidar una cultura de paz, superando sus

juicios negativos mediante un reconocimiento mutuo que los legitime como sujetos éticos y políticos. (p. 88)

Es posible afirmar entonces, que las emociones morales necesariamente son cognitivas, no son meramente impulsivas o viscerales, y por tanto, son educables, razón que justifica que se puedan considerar puntos de partida que abren las puertas y promueven el reconocimiento, desde la formación ética y moral, no dirigida al señalamiento o la revictimización (en este caso de la migración), sino desde la evocación de emociones como el amor, la compasión y la empatía; emociones que deben ser orientadas desde los procesos educativos, a fin de que toda la comunidad, tanto estudiantes, como familiares, maestros u orientadores tengan en cuenta el “principio de reconocimiento innegociable: (...) una dignidad de un valor absoluto que está por encima de cualquier precio”. (Bejarano, 2018, p. 92).

Para finalizar, se parte de lo anteriormente mencionado para dejar abierta la reflexión en torno a que son estas acciones las que permiten “que la escuela busque propiciar el modo de superar la dicotomía entre reconocimiento y desconocimiento, tanto de sí mismo como del otro, en un escenario que respete la pluralidad de los agentes que participan en ella” (Bejarano, 2018, p. 93) evidentemente, desde la formación de las emociones morales.

4. Marco metodológico

Esta propuesta metodológica fue el resultado de un proceso de indagación acerca del paradigma, enfoque y método más adecuado para la aproximación al objeto de estudio, a fin de que la naturaleza epistemológica fuese coherente tanto en la teoría, como en los objetivos planteados en esta investigación y la metodología propuesta para su desarrollo. A continuación, se presenta el horizonte metodológico elegido.

4.1 Paradigma: Interpretativo

Para esta investigación, se eligió el paradigma interpretativo dado que, según Ricoy (2006), este marca las pautas para abordar el problema y las posibles soluciones a plantear, pues se focaliza en entender el mundo personal de los participantes, por medio de significados sociales; este, guía la comprensión, el significado y la acción de la investigación. Así mismo aborda las problemáticas de forma holística, comprendiendo la realidad como dinámica y cambiante, y teniendo en cuenta que a través de la teoría se puede crear un cambio en la práctica.

Además, este paradigma también se caracteriza por profundizar en las causas de los acontecimientos, sin generalizar, y con el fin de construir todo un sentido a partir de las interpretaciones y reflexiones que se realicen de la praxis; se trata entonces de construir conocimiento desde los significados de los sujetos y sus relaciones, estableciendo un diálogo mutuo de saberes contextualizados y situados (Ricoy, 2006).

En otras palabras, debido a que el objeto de estudio de esta investigación fueron las prácticas de reconocimiento, que tienen sus bases en las relaciones entre los maestros, niños y niñas en la escuela, en su interactuar, vivir y construir su realidad desde sus experiencias, creencias, sentimientos e intenciones, el paradigma interpretativo fue el más pertinente, dado que, en estas relaciones se generan significados, significados que pueden ser interpretados, y que

se atribuyen a las acciones, comportamientos y actitudes en las relaciones humanas, logrando de esta forma acercarnos a las características de las relaciones que establecían los niños migrantes venezolanos con los no migrantes colombianos, y sus docentes, para comprender dichos significados que se generaban en sus relaciones y las maneras de actuar en este contexto, desde el criterio fundamental: la interpretación.

4.2 Enfoque: Cualitativo

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, según Hernández-Sampieri et al. (2014) es un proceso inductivo, que busca “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Para ello, fue fundamental comprender el contexto en el que se desarrolló la investigación e interactuar con los actores involucrados, tanto como para acercarnos a sus perspectivas y conocer sus realidades, como para interpretarlas y analizarlas a la luz de fundamentos teóricos.

Además, este enfoque se caracteriza por brindar una visión amplia de los aspectos que influyen el contexto en el que se desarrolla la investigación, y por comprender un fenómeno social y la manera en la que se aborda; como lo fue la migración, el reconocimiento y las emociones morales, todo ello partiendo desde una posición crítica que ayudó a generar sentido y significado a través del análisis de la interacción de los sujetos y sus relaciones (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Este enfoque implica tres características esenciales que lo hacen pertinente para nuestra investigación, tal y como lo afirma Vasilachis de Gialdino (2006), en primer lugar, se interesa por los sujetos y la forma en la que perciben el mundo desde su contexto, sus significados, experiencias, pensamientos y sus relatos de los mismos; en segundo lugar, el método comprende unas particularidades de análisis, como la flexibilidad y la sensibilidad al contexto que se deben

tener en cuenta a la hora de investigar, partiendo de la interacción del investigador y los participantes; y por último, la finalidad de este enfoque, que es generar teorías sustentadas en la experiencia para ampliar las perspectivas o generar nuevas.

En este sentido, para esta investigación fue fundamental el acercamiento cuidadoso a los participantes y a sus realidades, debido a que para poder conocer sus prácticas de reconocimiento y los significados que ellas implicaban, se debía establecer espacios de confianza que ayudaran a comprender de mejor manera sus voces y su contexto. También, se tuvo en cuenta las características propias del contexto y sus especificidades, como el carácter público del colegio y el contraste de población migrante y no migrante que fue tan significativo para poder dar cuenta de cómo se comprende el reconocimiento y las emociones morales que entraban en juego en la interacción, desde sus formas particulares de relacionarse.

Es por ello que el enfoque fue relevante para esta investigación, pues teniendo en cuenta el paradigma abordado y las pautas que marcó la forma de acercamiento a la realidad natural y a las complejidades del mundo social, se pudo estudiar la problemática de forma cuidadosa y con la intención de ser lo más cercanas a la realidad posible, para hacerlo de forma certera y clara, resaltando que se pretendía explorar, describir y comprender las prácticas de reconocimiento entre niños migrantes y no migrantes, y el rol que cumplen las emociones morales en sus interacciones, estudiándolo a partir de los pensamientos, experiencias e ideales propios de los sujetos involucrados y en relación con su contexto de interacción.

4.3 Metodología: Estudio de caso

Teniendo en cuenta la naturaleza de la pregunta de investigación, fue preciso tomar este método investigativo, pues como lo expone Vasilachis de Gialdino (2006) “Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para

poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (p.218). Esto quiere decir que, al hacer uso de este método, se pudo entender el fenómeno en su conjunto y no solamente algunas de las partes que lo componen y, bajo esta premisa, fue oportuna la selección del estudio de caso pues permitió que se realizará una investigación mucho más minuciosa y concienzuda del contexto elegido.

Ahora bien, Duran (2012) expone que el estudio de caso tiene cuatro características fundamentales. En primer lugar, la singularidad, que hace referencia a la comprensión de que un caso se diferencia de los otros por sus elementos particulares y/o atípicos; en segundo lugar, la complejidad, que se entiende como las interrelaciones de elementos existentes presentados en el contexto; en tercer lugar, la disponibilidad, que comprende que el suceso del fenómeno estudiado aparece dentro de las dinámicas naturales del ‘desenvolvimiento humano’ y que no se hace necesario buscar el objeto de estudio, sino que el investigador utiliza y aprovecha la situación para iniciar una investigación; y, por último, se caracteriza porque al realizar un estudio de caso hay un potencial de aprendizaje porque es mucho más óptimo adquirir bastante conocimiento de un caso no tan usual, a diferencia de poco sobre un caso típico.

Sumado a esto, Villareal y Landeta (2010) afirman que este método permite “1) Explicar las relaciones causales que son demasiado complejas para las estrategias de investigación mediante encuesta o experimento. [y] 2) Describir el contexto real en el cual ha ocurrido un evento o una intervención” (p.35). Dicho de otra forma, el estudio de caso posibilita, por un lado, una mirada detallada del fenómeno estudiado, atribuyendo una particular importancia al contexto en el que se desenvuelve; y, por otro lado, a dar respuesta al porqué del objeto de estudio, dado que lo que ocurre está determinado por las circunstancias que rodean a la situación investigada.

Además, este método puede ser clasificado según Stake (1999) en dos tipos: el intrínseco y, el instrumental. El primero de ellos se refiere a aquellos estudios que buscan obtener la mayor cantidad de conocimiento de un fenómeno, mientras que el segundo busca ahondar y profundizar en cuanto al carácter teórico de dicho caso. Es decir, se utiliza como instrumento para lograr la comprensión de algo más allá del caso en particular. Esta investigación es de tipo intrínseco, por el especial interés que se tiene en comprender las prácticas de reconocimiento y las emociones morales que las interpelan, específicamente en la institución educativa elegida.

De ahí que fue pertinente el uso de este método en la investigación, puesto que se logró tener una mirada integral del objeto de estudio y además, se dio cuenta de las relaciones causales, cumpliendo así con los objetivos propuestos, dado que la investigación realizada no solamente se limitó a la descripción del fenómeno, sino que, al detallar los elementos que rodearon al objeto de estudio, se lograron identificar e interpretar las variables que se relacionaban y afectaban la problemática abordada.

Además, esta metodología se articuló con los objetivos propuestos y proporcionó una perspectiva mucho más detallada del caso, en tanto permitió comprender que el fenómeno a estudiar estuvo marcado por un contexto específico y diversos elementos que se interrelacionaban. De ahí, que se logró observar y analizar a profundidad el objeto de estudio, ya que hubo un acercamiento minucioso a toda la información que el contexto nos brindó, abriendo la oportunidad para adquirir la mayor cantidad de conocimiento posible sobre este espectro.

Como es natural, para el desarrollo de este método, se hizo necesario construir ciertos criterios para la selección del caso a estudiar, en este caso tres criterios, con la intención de que la investigación se llevara a cabo en el contexto más pertinente y coherente con respecto a los objetivos propuestos. Fue por esto, que, en cuanto a la institución educativa seleccionada, se

estableció que debía ser de carácter público, dado que, según las estadísticas, la mayor cantidad de población migrante ingresa a estas IE y, además, se fijó que debía tener entre sus estudiantes niños migrantes entre los ocho y los 11 años y maestros como mínimo, con dos años de experiencia trabajando con población migrante.

4.4 Contextualización del estudio

En esta investigación es fundamental comprender y dar a conocer el contexto en el cual se desarrolló: la institución, los estudiantes y profesores, y la situación de salud pública. Para comenzar, el estudio se llevó a cabo en el colegio Villa Rica (IED), esta es una institución educativa pública que se encuentra ubicada en el barrio El Socorro, en la localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá. Este colegio tiene como misión según su Manual de Convivencia:

La formación en los niveles de preescolar, básica y media vocacional, con el fin de desarrollar en sus educandos competencias cognitivas, axiológicas, ciudadanas y laborales; mediante la puesta en práctica de las herramientas para la vida y los conocimientos en ciencias administrativas, inglés y uso de las TIC. (Colegio Villa Rica IED, 2017, p.1)

Así mismo, uno de los objetivos de la institución, consignado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) es

Favorecer el cuidado e interacción de las personas en cuanto a la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo, el respeto de la diversidad, el compromiso e identidad, la valoración y reconocimiento del otro, con el fin de promover un buen clima escolar en la comunidad educativa. (Colegio Villa Rica IED, 2011, p.4)

De la mano con los principios de convivencia, de los cuales es conviene resaltar el de Igualdad, Reconocimiento de la dignidad humana, Integralidad y Diversidad, esta institución

consolida sus valores formativos con base en dichos aspectos, que son transversales en su proyecto institucional.

En este colegio se pueden encontrar familias que provienen de estratos socioeconómicos 1,2 y 3. La institución les proporciona educación a estudiantes de todos los grados escolares, desde transición hasta grado once. Esta institución maneja dos jornadas académicas, por la mañana y por la tarde; los estudiantes del grado en el que se realizó la investigación se encuentran en la jornada de la mañana. Para centrarnos en un contexto más específico, el grado cuarto consta de 3 salones: 401, 402 y 403, compuestos por 92 niños matriculados actualmente, entre los 8 y 14 años con un promedio de 10 años en su mayoría. Con respecto a los demás participantes, tuvimos en cuenta la perspectiva de la orientadora y de 4 docentes de la instrucción.

Cabe resaltar que este trabajo se llevó a cabo durante la pandemia a causa del COVID-19, lo cual sitúa la realidad en un panorama de constante cambio, pues las dinámicas cotidianas dieron un giro completo para el cual nadie estaba preparado. Esto sugirió bastante complejidad en el proceso de adaptación a los nuevos estilos de vida y a las formas de relacionarnos. Es por esto que, las instituciones educativas se vieron muy afectadas, pues las interacciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también todo aquello que comprende la educación, tuvo que replantearse, las clases comenzaron a ser virtuales y el contacto físico se vio limitado.

A raíz de esta situación, también se tuvo que replantear la propuesta metodológica inicial, dado que se limitó la práctica investigativa, desde marzo del 2020 se presentó en Colombia el virus y hasta la fecha no se ha podido controlar completamente. De ahí, que fue necesario que la metodología de la investigación se acomodara a los medios y herramientas más oportunos para el desarrollo de esta, no fue posible observar las interacciones entre los niños, ni tener contacto

presencial con la institución, el grupo poblacional se redujo en número, y establecer la confianza con ellos no fue fácil.

4.5 Técnicas de recolección de información e instrumentos

Después de revisar las diferentes técnicas de recolección de datos, se seleccionaron las más adecuadas en relación con los objetivos y el método elegido. En este caso se escogió el grupo focal y la entrevista semiestructurada.

4.5.1 Grupo focal

Esta técnica hace parte de las entrevistas en grupo, pero se caracteriza porque en ella, un grupo de personas (informantes), llevan a cabo una conversación coordinada a partir de un asunto en particular, elegido y mediado por aquel que investiga (Bertoldi et al. 2006) y tiene como “propósito fundamental [...] comprender el porqué y el cómo las personas piensan o sienten de la manera que lo hacen (García y Rodríguez, 2000, p. 181). Por lo anterior, es posible establecer que hay una interacción grupal en la que hay un cúmulo de pensamientos y un intercambio constante de información en el que se pueden comprender los puntos de vista de los informantes frente a una temática específica.

Por sus características de participación grupal en un mismo momento, la socialización de ellos está afectada y estimulada por la presencia de los diversos informantes. Al respecto García y Rodríguez (2000) exponen:

La presencia de otras personas, consideradas como semejantes, puede provocar más fácilmente la «autoconfesión» y ofrece la oportunidad de estimular la generación de ideas y de observar la interacción entre los individuos. Pero puede convertirse en limitación si los participantes se sienten coartados por la presencia del grupo o por la dominancia de algunos miembros. (p. 181)

Es así como esta técnica, al ser caracterizada por la particular participación e interacción grupal en un mismo momento, necesita que el investigador preste atención específicamente a la forma de mediar la conversación y ofrezca un escenario propicio en el cual se potencie la actividad participativa de los informantes. De ahí, que se conformaron los grupos de trabajo con los niños migrantes y no migrantes bajo los siguientes criterios de selección:

- Los participantes de los GF fueron seleccionados de acuerdo con su país de origen, entendiendo que, en las interacciones sociales que eran de interés para esta investigación, estaban involucrados tanto los niños migrantes, como los no migrantes, dado que sus pensamientos y perspectivas estaban ligadas a sus experiencias vividas juntos, y en sus prácticas de reconocimiento en sus relaciones.

- Los participantes también se seleccionaron según las posibilidades de conectividad que tenían, pues por las condiciones que sugirió la pandemia era fundamental que tuvieran acceso a internet y se pudieran conectar a los encuentros.

- Frente al criterio metodológico, la conformación de los GF se realizó de forma equitativa, se consolidaron dos grupos homogéneos, de migrantes y de no migrantes. Esto, con el fin de que ambos grupos poblacionales se encontraran en igualdad de condiciones y sus interacciones fuesen lo más horizontales y transparentes posibles.

- El rango de edad de los participantes fue considerado entre los ocho y 11 años, pues estas edades se caracterizan porque los niños y niñas comienzan a ser más conscientes de las relaciones que establecen y las dinámicas en las que se ven involucrados, conforman relaciones más fuertes y complejas con sus pares, sienten la presión de su grupo social y comienzan a comprender el punto de vista de los otros.

Así, con base en estos criterios, se conformaron dos GF con la participación de ocho estudiantes de la institución, uno de migrantes (tres niños y una niña), y otro de no migrantes (dos niños y dos niñas). Estos grupos fueron de niños que se encontraban cursando grado cuarto.

Como instrumento de esta técnica, se utilizó dos guías de preguntas que orientaron los encuentros con cada uno de los grupos poblacionales. La guía para los niños venezolanos constaba de 19 preguntas y la guía de los niños colombianos contenía 15 preguntas, las cuales iban encaminadas en caracterizar las relaciones que se establecían entre niños migrantes y no migrantes, con base en el tiempo que llevaban en la institución, en la perspectivas que tenían sobre sus compañeros acerca de las cosas que les gustaban y las que no, en las actividades que compartían juntos y las formas en las que se trataban en ellas, en los conflictos que se presentaban, en la forma en la que sus profesores los trataban, y los sentimientos o emociones que experimentaban al interactuar entre ellos, tanto en la presencialidad, como en la virtualidad. (Ver formatos en los Anexos A y B)

Teniendo en cuenta los criterios éticos de la investigación se elaboraron los consentimientos informados dirigidos a los padres y el asentimiento dirigido a la institución educativa. (Ver formatos en los Anexos C y D)

4.5.2 Entrevista semiestructurada.

Esta técnica fue seleccionada para la presente investigación en tanto que permitió comprender y construir significados sobre el tema abordado, a partir de la interacción directa con los participantes. Además, “las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 403); es por esto, por lo que las entrevistas semiestructuradas fueron las más adecuadas para nuestra investigación, dadas las

condiciones de pandemia que dificultaron e impidieron observar directamente nuestro objeto de estudio.

Como parte de este trabajo, se decidió realizar entrevistas semiestructuradas, comprendidas como una técnica de carácter flexible, que permitió guiar el espacio, pero no se limitó a las preguntas propuestas, abrió la posibilidad de ahondar en conceptos y elementos particulares emergentes, de complementar la conversación con aspectos clave que profundizaron la perspectiva del participante y dejó entrever los significados que le atribuyen a sus experiencias.

Al respecto, Hernández-Sampieri et al. (2014) dan a conocer varios aspectos que caracterizan esta técnica: definen la entrevista como un intercambio de información entre el entrevistador y la persona entrevistada; caracterizan la entrevista semiestructurada como aquella que es flexible, pues, aunque se tiene un formato de preguntas como instrumento, brinda a los investigadores la plena libertad de adicionar preguntas para detallar ideas o profundizar en su discurso; exponen que tiene en cuenta la subjetividad de la realidad estudiada, y por tanto, reconoce el contexto social para proponer preguntas adecuadas y poder acercarse e interpretar de mejor manera el discurso de los participantes; y, por último, describen que esta técnica se torna amigable en la interacción y posibilita la narración como herramienta de comunicación.

En esta experiencia, debido a que se reúnen tanto el informante como el investigador, hay un trueque de información que está completamente intervenido y guiado por las preguntas realizadas por aquel que investiga, que hace del encuentro un espacio de socialización en el que cada participante comparte sus pensamientos y experiencias, exponiendo el sentido que le otorga a la realidad. Para realizar estas entrevistas, se seleccionaron cuatro maestros y a la orientadora escolar de la institución, quienes debían tener experiencia previa mínima de dos años en trabajo

con niños migrantes y no migrantes en sus aulas, pero para proteger sus identidades y evitar señalamientos, en los resultados se decidió referirse a todos como “docentes” o “maestros”.

El instrumento que se utilizó fue un formato de preguntas, que para los docentes constaba de 13 preguntas, las cuales se enfocaron en indagar acerca de su experiencia personal durante el tiempo que llevaban trabajando con población migrante, sobre las dificultades, las estrategias que consideraban para facilitar la adaptación de los niños migrantes en el aula, la formación recibida para acoger a esta población, la descripción de las relaciones que establecían los niños migrantes con los niños no migrantes, las situaciones problemáticas evidenciadas y sus consecuencias en la autoestima de los niños migrantes, y las emociones percibidas en la convivencia escolar en dichas relaciones; así como también las lecciones aprendidas con la experiencia con respecto a este fenómeno. (Ver formato en el Anexo E)

Por su parte, la guía de preguntas de la orientadora constaba de nueve preguntas, que estaban enfocadas en indagar, por un lado, desde su experiencia, las problemáticas evidenciadas en las relaciones entre los niños migrantes y no migrantes, y las estrategias implementadas desde orientación para atender a la población migrante, y por otro lado, buscamos conocer la mirada institucional frente a la atención del colegio hacia la población migrante venezolana y las lecciones aprendidas con respecto a las prácticas de reconocimiento que se dan en el proceso de acogida. (Ver formato en el Anexo F)

4.6 Rol de las investigadoras

Los investigadores cualitativos “se interesan por la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuyen a esas interacciones” (Vasiclachis de Gialdino, 2006, p.34). De ahí, que durante toda la investigación las investigadoras se situaron como agentes reflexivas, abiertas y atentas a la

complejidad del contexto, procurando mantener una postura amigable, que no influenciara las dinámicas de la realidad estudiada, a fin de separar su perspectiva investigativa interna de la externa, y siendo lo más cercanas a la naturaleza de la investigación.

Dentro del rol de las investigadoras también estuvo analizar la información obtenida durante la investigación y triangularla desde la teoría, partiendo de los detalles y la recuperación de hechos significativos, para comprender la causalidad de las interacciones, los significados que interpelan el fenómeno de estudio y las relaciones establecidas con la fundamentación teórica, a través del diálogo, la escucha activa y la conversación genuina con los participantes.

La calidad cualitativa de esta investigación “requiere de quien la realiza una profunda sensibilidad social para evitar toda acción, todo gesto que atente contra la identidad de los participantes, pero, además, exige estricta formación en esta metodología, rigor, sistematicidad, entrenamiento, creatividad y, especialmente, flexibilidad” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.37). Con esto, las investigadoras, asumieron un rol ético, transparente y sobre todo sensible, para acercarse de forma respetuosa y cuidadosa a la realidad estudiada sin irrumpir en su cotidianidad, ni en sus susceptibilidades.

4.7 Modelo de análisis de datos

Para examinar la información recolectada, se retoma el Análisis de Contenido que se define como una técnica “destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1980 p.29). En esta investigación, se pudo realizar inferencias a partir de los discursos obtenidos en las entrevistas y los grupos focales, los cuales permitieron proponer recomendaciones aplicables en el contexto estudiado.

Esta técnica según Krippendorff (1990) se caracteriza por el uso de datos no estructurados, codificados a la luz de las categorías de análisis propuestas por los investigadores, y, además, comprende una técnica contextualizada, pues parte de este para interpretar los datos. De igual manera, se trabajó con categorías inductivas las cuales emergieron a partir del análisis de los datos.

Así mismo, Santander (2011) manifiesta que a partir de esta técnica se puede comprender la realidad, al “considerar útil leer los discursos para leer la realidad social” (p. 209), pero no son discursos idealizados, sino que son palpables o demostrables, considerando el lenguaje no solo como una vía de expresión, sino como un factor que interviene, participa y genera significados en el contexto. De esta manera, el Análisis de Contenido implica un proceso de interpretación que trasciende de la mera exposición de lo que los participantes pueden describir en sus discursos, pues lo que allí comunican no es el reflejo de la realidad, sino que son sus experiencias marcadas por sus recuerdos individuales y los significados que atribuyeron al vivenciar esa realidad.

Debido a lo anterior, esta técnica fue la más adecuada para analizar la información recogida, además, como lo expone Gil (1994), y como se realizó en este trabajo, el Análisis de Contenido implicó tres momentos: 1) *Reducción*, en el cual se organizó la información, separando los elementos en unidades de análisis o categorías inductivas y deductivas, y se agruparon los datos de un mismo concepto teórico para identificar la información con más claridad y precisión; 2) *Disposición de datos*, en el que se utilizaron diagramas para organizar conceptualmente los datos recolectados; y 3) *Obtención de información y verificación de conclusiones*, en donde se interpretaron los datos recopilados, y se realizaron comparaciones para generar conclusiones consistentes y válidas.

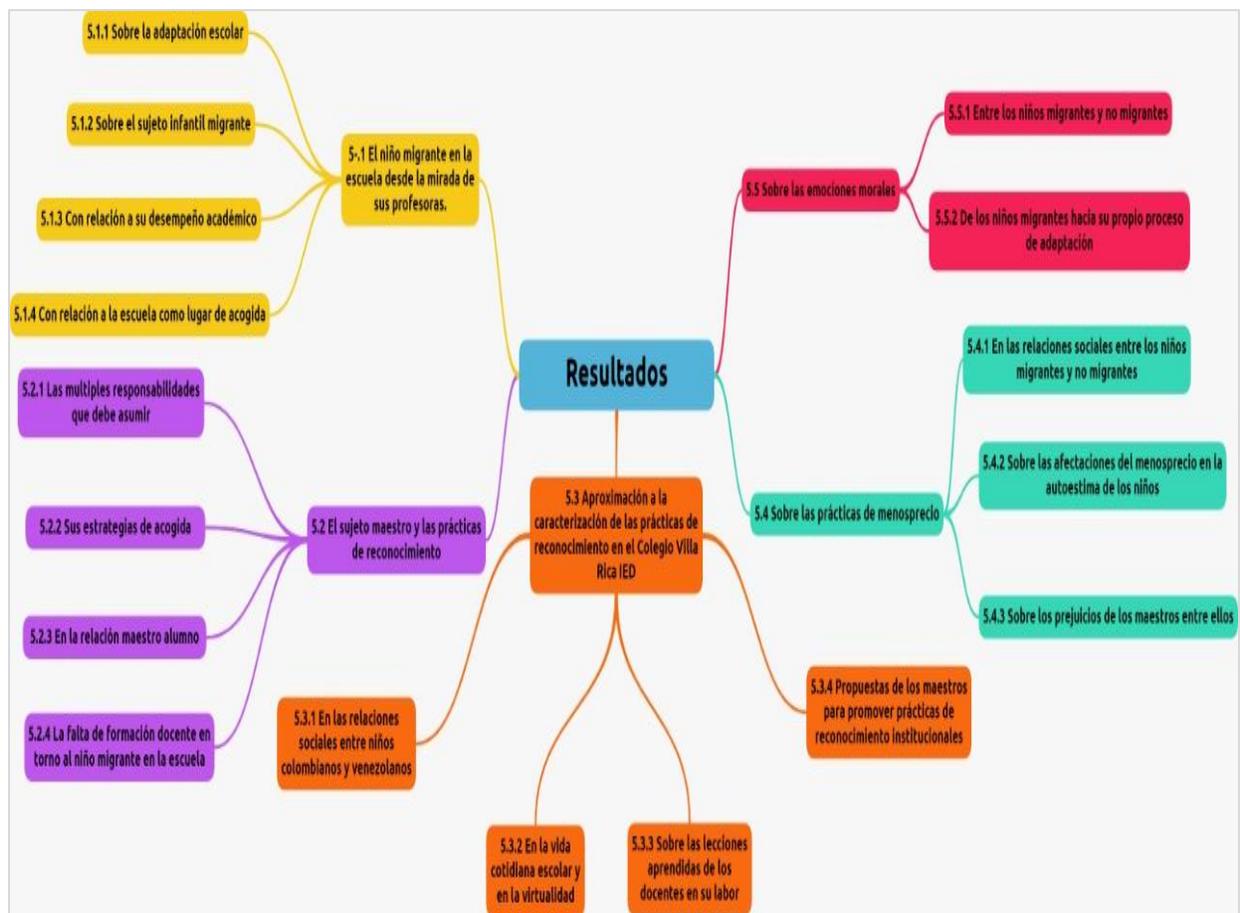
Luego del trabajo de campo se realizó la transcripción de las entrevistas y los grupos focales llevados a cabo, para proceder con la codificación y categorización de la información en el marco de la reducción de datos. De este proceso emergieron unas categorías inductivas y deductivas. A partir de esta categorización se llevó a cabo el análisis a tres voces: la de los participantes, la de las investigadoras, y la de los autores de referencia del marco teórico de esta investigación. Luego se continuó con la disposición de los datos y se finalizó con la obtención y verificación del proceso analítico de la información.

5. Resultados

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos del estudio, derivados del proceso analítico de los datos deductivos e inductivos, de los cuales derivaron las categorías El niño migrante en la escuela desde la mirada de sus profesores, El sujeto maestro y las prácticas de reconocimiento, Las prácticas de reconocimiento en el colegio Villa Rica IED, Las prácticas de menosprecio y finalmente, Las emociones morales.

Figura 1.

Resultados derivados del proceso analítico de los datos deductivos e inductivos,



Fuente. Elaboración propia

5.1 El niño migrante en la escuela desde la mirada de sus profesores

En esta categoría se analiza las dificultades y experiencias del sujeto infantil migrante en su proceso de adaptación escolar, desde la perspectiva de sus docentes. Se aborda las siguientes subcategorías: sobre la adaptación escolar, sobre el sujeto infantil migrante, con relación a su desempeño académico y con relación a la escuela como lugar de acogida.

5.1.1 Sobre la adaptación escolar

Para poder caracterizar las prácticas de reconocimiento, resultó fundamental indagar en las dificultades que presentan los niños y niñas migrantes en sus procesos de adaptación al contexto escolar, pues esta situación está relacionada con aspectos de tipo cultural, social, económico, entre otros; aspectos que están vinculados a la experiencia particular de cada uno, aquello que experimenta al llegar a este nuevo entorno, y que, marca las formas en las que se relaciona y se desenvuelve allí.

Con respecto a esto, Pimbo et al. (2019), exponen que algunas de las dificultades que se presentan en el proceso de adaptación de los estudiantes inmigrantes incorporados al sistema escolar son el choque de culturas, la falta de valores, la dejadez del estudio y la adaptación a las nuevas normas de convivencia. A raíz de esto, los autores explican que se traduce en problemas de convivencia, indisciplina en el aula, bajo rendimiento académico y falta de conocimientos en contenidos; lo cual demuestra una gran dificultad en su adaptación, y, por ende, se pueden considerar como obstáculos para el reconocimiento social de los niños y niñas migrantes por parte de los no migrantes.

En primer lugar, con respecto a la adaptación al contexto escolar, la maestra 2 expresó que en esta hay presencia de exclusión:

Se presentan burlas y hay dificultades por el acento, por la forma de hablar o las mismas preguntas. Como los niños provienen de otro país, entonces hay cosas en el lenguaje que no le quedan muy claras y los niños pues autóctonos empiezan a presentar situaciones de burla, exclusión

En la misma línea, Salas et al. (2017) expresan que

Se agrede a los estudiantes por su apariencia o personalidad, por el nombre o el apellido, por el comportamiento, o por nacionalidad. Hay un sistema de relaciones articulado por agresiones, donde la condición migrante es un rasgo más de los que puede ser objeto de violencia. (p. 7)

En este sentido, claramente lo que exponen los autores es coherente con el discurso de la docente, pues ella resalta dichos comportamientos de exclusión, incluso dice *“cuando realizamos un trabajo en grupo tienden a excluir a la persona migrante pues porque no la conocen y no tienen la oportunidad de comprender su cultura”*. Allí se evidencia que la docente reconoce la presencia de prácticas de menosprecio atribuidas a la falta de conocimiento o comprensión de la cultura de los niños migrantes por parte de los niños no migrantes, y que, por tal razón, ella considera que es una dificultad en la adaptación de los niños al nuevo contexto.

Llama la atención que lo previamente expuesto fue únicamente mencionado por dicha maestra; pues, por el contrario, los demás maestros entrevistados expresaron que no habían tenido experiencias en las que se excluyeran directamente a los niños migrantes venezolanos por sus características y/o nacionalidad. De esta manera, una sola docente dio a conocer un caso muy específico en el que se evidenció que las creencias personales que los niños tienen dificultan su interacción con los demás, aun cuando no es por rechazo directo o conductas excluyentes del grupo social en el que se encuentra, sino porque, en ese caso, ella misma así lo asumía.

En efecto, la maestra 1 relató *“En el caso personal, en mi experiencia con los estudiantes solo he percibido una estudiante venezolana que fue como la que me dejó como marcada en ese sentido”* refiriéndose a que la única dificultad que ella evidenció durante su experiencia fue solo con una niña, dificultad que estaba vinculada con creencias y pensamientos personales de ella, y no por actos de sus compañeros con intención de excluirla como lo explicamos anteriormente, lo cual narra a continuación:

En la parte de relacionarse con los demás si encontraba que la niña siempre estaba como muy a la defensiva en el aula (...) yo me daba cuenta de que los demás no la excluían, ella solita se estaba excluyendo del curso

Es decir que, la niña presentó dificultades en su interacción con los otros niños probablemente por miedo al rechazo, lo cual la llevó a autoexcluirse, partiendo de la barrera que ponía al relacionarse con los demás y evitando el contacto con sus compañeros desde su actitud a la defensiva, más no por rechazo directo de su grupo social.

En este caso, a diferencia de la maestra 2, se pone en evidencia que la única experiencia que tuvo la docente 1 en relación con la exclusión, está directamente relacionada con el caso específico que relató de la niña, sin embargo, ni ella ni los demás docentes entrevistados mencionan prácticas de menosprecio del grupo de niños no migrantes que puedan considerarse una dificultad en la adaptación de los niños migrantes en el aula.

5.1.2 Sobre el sujeto infantil migrante

En segundo lugar, con respecto al sujeto infantil migrante y sus emociones frente a la experiencia del ser y estar en un nuevo contexto escolar, dos de los docentes mencionaron que en las interacciones sociales, las dificultades en la adaptación escolar se vinculan con aspectos de la personalidad, disposiciones anímicas, emociones y sentimientos propios de los niños

venezolanos, pues ellos identifican que son tímidos e introvertidos en el momento de relacionarse con los demás o participar en grupo. La maestra 3 expresó que: *“siempre notaba en ellos cierta timidez, no eran tan expresivos, no interactuaban mucho con el grupo”*, así como el maestro 4 relató que *“son pelados que, por su misma introspección, lo mismo introvertidos, son muy difíciles de adaptar digamos en los esquemas de participación”*.

Se puede afirmar entonces que la mirada está puesta sobre las particularidades propias de la personalidad de los niños migrantes venezolanos en general, pues la mayoría de los maestros consideran que dichas características afectan la forma en la que se relacionan con sus compañeros, y, por ende, lo consideran una dificultad en su proceso de adaptación al nuevo contexto escolar.

Además, la timidez que los caracteriza demuestra que los niños se ven apocados, pusilánimes y ensimismados, se encuentran en medio de una escuela nueva, un colegio grande, muchos niños de una cultura diferente a la suya, lo que probablemente resulta intimidante y genera en ellos sentimientos de inseguridad y desconfianza.

5.1.3 Con relación a su desempeño académico

En tercer lugar, en cuanto a la dificultad relacionada con el bajo rendimiento académico de los niños migrantes venezolanos como motivo de señalamientos, la maestra 3 se refiere a ello ejemplificándolo con un caso, así:

Percibí el caso de una niña que la mamá como tenía que trabajar todo el tiempo, entonces ella no presentaba todas las actividades, siempre estaba rezagada [...] cuando a ella se le preguntaba o se le pedían las actividades y no las entregaba, los niños decían ella nunca hace tareas, ella no trae tareas y cosas así, como comentarios de esos

Esta situación claramente demuestra que, desde la perspectiva de la docente, hay una dificultad académica que afecta el proceso de adaptación de los niños migrantes en tanto necesitan de un acompañamiento integral por parte de los padres que no siempre está presente por las demás ocupaciones que ellos tienen para buscar su sustento.

Es relevante señalar que el apoyo de los padres en los procesos formativos de los niños migrantes es fundamental, así como lo establecen Berrio et al., (2014) al expresar que en múltiples investigaciones el acompañamiento parental y el clima familiar están vinculados a los resultados académicos, así como también influye la participación de los padres en sus procesos académicos.

Retomando el caso, la maestra se refiere al ámbito académico, dado que el poco acompañamiento parental se traduce en bajo rendimiento, lo cual se convierte en un motivo de señalamiento por parte de sus compañeros y, por tanto, en una dificultad. Cabe aclarar que este motivo no se atribuye a sus características de migrante, sino que se justifica debido al incumplimiento con los trabajos escolares a causa del poco acompañamiento de los padres en la entrega de sus actividades.

En la misma línea, la maestra 5 destaca que los niños migrantes venezolanos

Vienen con un atraso académico bien notorio, ellos ingresan a un curso y resulta que prácticamente tienen un atraso más o menos de un nivel más atrás, incluso algunos como de dos niveles. Entonces, eso sí genera problema para ellos en adaptación en cuanto a lo pedagógico y como empiezan a tener mal rendimiento académico pues eso sí puede ser motivo de señalamiento por parte de los compañeros.

Es decir que, como se puede evidenciar, el rendimiento académico se expone como un obstáculo en el proceso de adaptación de los niños migrantes venezolanos en tanto constituye un motivo de señalamiento por parte de sus pares.

5.1.4 Con relación a las orientaciones escolares para la acogida de la población migrante

En cuarto lugar, con respecto a la orientación institucional de acogida de la población migrante, la docente 2 identificó la ausencia de una guía de acción que proporcione las instrucciones u orientaciones para poder atender las necesidades e intereses de la población migrante desde el centro educativo. Al respecto narra que

En el centro educativo no encontramos un plan de atención al migrante, no hay una ruta, un instrumento que nos permita orientar el manejo adecuado con respecto a los chicos de otras culturas. Esto dificulta centrar la atención en sus necesidades y en sus estilos de aprendizaje, tomamos a los niños como genios en todos sentidos y las políticas que se aplican van orientadas a cumplir el currículo y la planeación, pero en ningún momento da respuesta a la diversidad de cultura que se presenta

A raíz de lo anterior, la maestra pone en evidencia que, desde su perspectiva, otro de los aspectos que dificulta la adaptación de los niños migrantes, es la falta de orientación a los docentes por parte del centro educativo, especialmente en la respuesta que deben dar a la diversidad, a los múltiples estilos de aprendizaje y a las necesidades de esta población, haciendo énfasis en la importancia de visibilizar desde las políticas públicas la atención que se les debe brindar a los niños migrantes en su proceso de adaptación y en pro del reconocimiento de su cultura.

Así como lo explican Ortega et al. (2004), no es únicamente responsabilidad de los niños y niñas migrantes adaptarse al nuevo contexto, sino que, supone para los centros educativos un esfuerzo por acoger significativamente a esta población, teniendo en cuenta que son agentes fundamentales en el desarrollo de estrategias integrales que faciliten para toda la comunidad la recepción y adaptación a la nueva realidad; para ello, resaltan que es indispensable “reflexionar

sobre la incorporación de elementos de culturas diferentes a las nuestras en nuestro currículo, el tratamiento de las lenguas de la Comunidad, el papel de las lenguas familiares, etc.” (p.7)

A raíz de esto, se considera que la recepción institucional es parte fundamental de ese proceso de acogida, pues no se trata únicamente de que los niños migrantes se acoplen a las nuevas dinámicas escolares, sino que, tanto la institución como la comunidad educativa, se envuelvan en dinámicas de adaptación mutuas, posicionando la escuela como un lugar de acogida, en el que se dirijan esfuerzos enfocados en el reconocimiento genuino de sus nuevos integrantes migrantes y respondiendo a sus necesidades e intereses de la mejor manera, no desde el asistencialismo, o desde la solución adulto céntrica de los conflictos, sino desde su oportuna recepción y acogida.

Con respecto a la importancia de la respuesta de la escuela a las necesidades y exigencias de la población migrante en su proceso de acogida, vale la pena problematizar esta afirmación, pues ¿realmente hace parte de lo escolar la responsabilidad de responder ante estas cuestiones?

Tal y como lo establecen Masschelein y Simons (2014), “la responsabilidad pedagógica no reside en apuntar directamente al (a las necesidades del) niño o al estudiante, sino a las cosas, y a la relación de uno mismo con ellas” (p.47). Según estos autores, lo escolar se relaciona con posibilitar que el mundo sea significativo para los niños a partir de su apropiación, de las formas en las que se encuentran, se relacionan y se implican con él, se trata de encender el interés en ellos por la realidad que les rodea, por “dotar de autoridad a las palabras, a las cosas y a los modos de hacer las cosas que son independientes de nuestras necesidades individuales y que contribuyen a formar todo lo que compartimos «entre nosotros» en nuestro mundo común” (p.47).

Así mismo, la escuela no es la que debe responsabilizarse por atender directamente las necesidades de la población migrante, ni por resolver las problemáticas que se presentan a nivel social y que rodean su realidad, sino que en su actuar educativo, por un lado, debe hacer frente a los retos que se le proponen con la llegada de la población migrante con respecto a la promoción de la igualdad para todos sus estudiantes (de conocimientos, de recursos, de disposiciones), y por otro lado, de brindar espacios en los cuales los niños puedan experimentar, ser, estar y vivir en comunidad. Esto, porque

La escuela no debería, en ningún caso, ponerse al servicio de la construcción de la comunidad en proyectos políticos de cultivo o de socialización. El modelo escolar contribuye a la construcción de la comunidad en sí y constituye el tiempo y el lugar donde la propia experiencia de comunidad se pone en juego. Y esto nos lleva a la cuestión del así llamado sentido social de la escuela (Masschelein y Simons, 2014, p.39)

Es así como se considera que, con base en las exigencias a las que se hace referencia reiteradamente en este trabajo, a las cuales debe dar respuesta la escuela, y que se relacionan con la necesidad de facilitar el proceso de adaptación de la población migrante al nuevo contexto escolar; y con base en la perspectiva previamente expuesta de los aspectos que comprenden lo escolar, hace parte de la responsabilidad educativa involucrar a los niños con la diversidad desde las relaciones entre ellos y las prácticas de reconocimiento que las configuran, no se trata de que la escuela deba resolver o satisfacer sus necesidades, sino de que debe brindarles espacios en los que puedan experimentar la diferencia y reconocer por ellos mismos aquello que los hace distintos, para que desde allí, puedan valorarlo, respetarlo y construir una perspectiva crítica con respecto al rechazo y las posibles consecuencias que ello trae consigo para todos; se trata

entonces de responder a dichas necesidades e intereses, partiendo de la escuela como espacio de formación, desde la socialización.

Por último, se da lugar a la importancia de “la escuela, como espacio de acogida de la diferencia y como escenario que estructura nuevas prácticas culturales para la inclusión del otro, necesita promover espacios para la formación ético-política de todos los sujetos (Bejarano, 2018, p. 93).

5.2 EI SUJETO MAESTRO Y SU QUEHACER DOCENTE

Esta categoría responde a la forma en que los maestros asumen la llegada del sujeto infantil migrante, se describe las prácticas de su quehacer, las oportunidades y obstáculos que se les presentan, y las estrategias que caracterizan dichas prácticas docentes.

5.2.1. Las múltiples responsabilidades que debe asumir

Con respecto a las excesivas responsabilidades puestas en los maestros, como factor limitante en la acogida de los niños migrantes, la maestra 1 argumenta que:

A veces uno también se encierra en la parte académica, eso es otro factor, porque nosotras tenemos muchas misiones en el salón, o sea a uno le toca hacer de todo (...) entonces digamos que nosotros siempre estamos alrededor de ese sujeto niño que es ser humano, que tiene derechos, que tiene deberes, que tiene su parte académica, que tiene su dimensión en casa, y nosotras debemos como vivir pendientes de todo, muchas veces uno quisiera hacer más, pero no logramos hacer más de ahí-

Lo anterior vislumbra la situación en la que se encuentran los maestros hoy en día, la dificultad se asocia a las altas exigencias y al sobrecargo de responsabilidades otorgadas a los maestros, lo cual les impide ahondar en las necesidades específicas de cada uno de sus estudiantes, tanto por la cantidad de niños que tienen a cargo, como por las tareas a cumplir con ellos en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Es entonces esta una dificultad doble, por un lado, para los maestros es casi imposible lograr responder adecuada y oportunamente a las necesidades e intereses de los niños migrantes venezolanos en su proceso de adaptación al nuevo contexto; y por el otro lado, para los niños migrantes, porque esta atención que requieren es parte fundamental de su recepción y acogida, y determina la forma en la que experimentan su proceso de adaptación. En este mismo sentido, la maestra 2 explicita:

Es muy complicado porque responder a cada necesidad, a cada estilo de aprendizaje, si en el aula tenemos casi 40 niños, son 40 estilos de aprendizaje diferentes o si tenemos niños de diversas regiones y culturas pues la diversidad va a ser cada vez mayor, esto va a ser un poco difícil para flexibilizar este currículo, pero sería importante tratar de generalizar de tal manera que respondamos a la mayoría de las necesidades

En suma, se puede establecer que los procesos de adaptación de los niños migrantes se ven afectados, pues se esperaría que los maestros pudiesen atender de forma integral los requerimientos de estos niños, como los de todos sus estudiantes; pero es completamente comprensible que para los docentes sea muy complicado y complejo por las múltiples y excesivas responsabilidades y expectativas puestas en ellos.

5.2.2 Sus estrategias de acogida

Si bien no se pudo identificar estrategias con el propósito de promover las prácticas de reconocimiento en el aula, a causa de la poca formación docente en el área, los maestros compartieron con las investigadoras, algunas actividades o herramientas que facilitan la socialización entre los niños, no necesariamente dirigidas a la inclusión de la población migrante, ni con un fundamento teórico que las respalde, pero que no por ello se imposibilita la interacción o inclusión de los niños migrantes en estas dinámicas sociales.

Al preguntarles a los maestros por las estrategias que utilizaban para facilitar la adaptación de los niños migrantes en el aula, en su mayoría expresaron que, debido a que no diferencian a sus estudiantes por sus nacionalidades, no se hace relevante para ellos desarrollar estrategias con ese fin. Al respecto el docente 1 expresa que

Yo nunca hago ese tipo de distinciones, ¿si? Incluso con mis estudiantes venezolanos que tengo desde el año pasado que son los que traigo. jamás, o sea, incluso estuvimos en aula, y allá no se hace esas diferencias, usted es venezolano yo soy colombiano o que yo tengo que hacer algo especial para que se puedan vincular no, nada, común y corriente, empezamos a trabajar indistintamente.

Se puede afirmar entonces, que el hallazgo se relaciona con el trabajo docente en el aula de manera igualitaria, sin distinguir el lugar de origen de los estudiantes; lo cual se considera como una práctica de reconocimiento, pues no se está excluyendo a los niños, simplemente los perciben a todos como iguales independientemente de su nacionalidad. Tal y como lo expresan Masschelein y Simons (2014), al decir que

El espacio escolar surge como el espacio «par excellence» en el que se verifica la igualdad para todos. Esta igualdad se convierte en el punto de partida, un supuesto que se verifica una y otra vez. La igualdad de cada estudiante no es una postura científica o un hecho demostrado sino un punto de partida práctico que sostiene que «todo el mundo es capaz» y que, por lo tanto, no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de «ser capaz de». (p. 31)

A raíz de esto, se puede establecer que no realizar distinciones por la nacionalidad y percibir a todos los niños como iguales, se constituye como una práctica de reconocimiento en tanto se perciben todos los estudiantes como capaces, y partiendo de este hecho, todos son

iguales, no se está excluyendo ni hay motivaciones que justifiquen que alguno no pueda ser capaz, se trata de “asumir la igualdad, es decir, actuar desde el supuesto de que todos son capaces de atención, de interés, de práctica y de estudio” (Masschelein y Simons, 2014, p. 38).

Por otro lado, los docentes realizan algunas dinámicas para facilitar la interacción entre los niños migrantes y no migrantes, desde sus conocimientos empíricos y formación profesional, pues como lo expresa el maestro 3 *"es desde la formación universitaria y desde nuestra experiencia. Nosotros tratamos de generar estrategias de inclusión para todos"*.

Al respecto, el docente 2 destaca que

Yo trabajo por ejemplo mucho las guías de aprendizaje; trato de promover actividades que permitan conocer otra cultura, el respeto por el otro, que los niños indaguen sobre la otra cultura, a través de la elaboración de un periódico con un clasificado que nos diga cuales son las habilidades de los niños en el aula o vamos a hacer una entrevista a los papitos de otras regiones (...) busco que haya un proceso de interacción que permita reconocer la otra cultura, respetarla y valorarla

Es evidente que las actividades que propone en el aula, como las guías de aprendizaje, las indagaciones y las propuestas didácticas como el clasificado del periódico, son de carácter intercultural. El docente intenta promover el reconocimiento de la diversidad de culturas que se encuentran en el aula, con base en elementos como el respeto, la interacción y la valoración de ellas.

En relación con la búsqueda del reconocimiento de las culturas en las dinámicas que expone el docente anteriormente, “una estrategia efectiva podría encontrarse en el uso de las expresiones culturales de los inmigrantes como literatura, danza, pintura y fotografía, música, entre otros, y que permitan el acercamiento, el diálogo y la comprensión de los otros” (Aguilar-

Barreto et.al., 2018, p.125), lo cual, complementarí­a sus actividades y las harí­a enriquecedoras para sus estudiantes.

Así mismo, el docente 4 comparte que:

Respecto a mi asignatura las actividades son juegos participativos, colaborativos (...) sobre todo, que tengan que comunicarse, hablar, entonces pues eso hace que ellos se suelten. Entonces esas son las estrategias que yo manejo, el incluir juegos, participaciones, actividades en las que ellos puedan sentirse importantes, que puedan generar nuevas redes de contacto.

Entre estas dinámicas, se puede distinguir que la interacción, la colaboración, la comunicación y la participación son elementos fundamentales a la hora de que los niños se integren, creen nuevas redes de apoyo o se sientan importantes dentro del desarrollo de las actividades; factores que claramente propician el fortalecimiento de las relaciones entre los niños.

En ese sentido, los maestros dan respuestas a algunas de las dinámicas que emergen del fenómeno migratorio pues, en coherencia con lo expuesto por Madrid (2013), se atiende a las necesidades de ese contexto intercultural, promoviendo espacios en los que se pueda “Enriquecer el entorno escolar, asegurar la calidad de la enseñanza para todos, y la convivencia positiva, (...), hacer de todo el tiempo escolar tiempo de aprendizaje (períodos intermedios entre clase y clase, recreos, comedor, transporte, actividades extraescolares, ambientación general...)” (p. 9); esto con el fin de aprovechar esos espacios para fomentar la interculturalidad y a su vez, el reconocimiento entre los niños.

Así mismo, los docentes destacaron algunas estrategias relacionadas con la inclusión, que, si bien no es para todos, son los trabajos que se han adelantado en el Colegio Villa Rica, “*se han hecho trabajos de inclusión. Cuando hablamos de inclusión, hablamos de diferencias, de*

niños con ciertas características especiales". Estos trabajos se han realizado *"virtuales con las familias sobre la regulación de emociones, para manejar la angustia, para manejar la ira, el estrés. Eso es lo que hemos hecho y también trabajo individual cuando se amerita también"*

Se puede evidenciar entonces, que, es fundamental resaltar la necesidad por revisar, tanto a nivel institucional como gubernamental, el concepto de "inclusión", dado que hasta este momento solo se desarrollan estrategias y programas enfocados en incluir a la población con discapacidades, pero no se tiene en cuenta la importancia de responder a su principal propósito: incluirlos a todos, desde sus diferencias, bien sea por su lugar de origen, sus características, sus formas de aprendizaje, o sus diversas trayectorias, no solo por sus situaciones físicas o cognitivas.

5.2.3 En la relación maestro alumno

Indagando en lo relacionado con el reconocimiento en las relaciones entre los niños migrantes y sus docentes, desde la perspectiva de los maestros, en general todos establecieron que ellos no tienen en cuenta las diferencias relacionadas con la nacionalidad de los niños, y, desde sus discursos, podemos establecer que esto no es un factor que influya en el trato que les brindan a sus estudiantes, pues constantemente mencionan que los reciben a todos de la misma manera. Al respecto, el maestro 5 expone *"no, pues nosotros los recibimos como cualquier otro niño, como cualquier estudiante, pero pues cada vez más se va viendo más la presencia de estos niños (...) las puertas abiertas para todos por igual, el derecho a la igualdad"*

Por su parte, desde las perspectivas de los niños migrantes, ellos expresan que el trato que han recibido de sus docentes siempre ha sido positivo, ellos realizaron apreciaciones al respecto como: *"Pues profe, son amables conmigo, siempre cuando tengo una duda ellos me la corrigen y así", "a mi todos me tratan bien profe", "a mí me la explican, me apoyan", y "yo he visto que a*

todos los tratan bien todos los profesores". Sus apreciaciones, como se puede ver, son coherentes con los discursos de los docentes, y permiten demostrar que el trato que reciben es desde la igualdad, pues así es como lo consideraron los maestros, al no realizar distinciones de los niños por su nacionalidad.

Desde este hecho, se puede establecer que, los docentes no realizan esta distinción porque, en cuanto a las capacidades que tienen todos, son iguales, y que ello no está relacionado con su condición de migrantes; aspecto que, en términos de reconocimiento, les permite a los niños forjar su autoestima, la cual:

Está ligada a la acción en una sociedad, donde la persona se pueda sentir segura, aceptada, se le propongan retos, se espere lo mejor de sus capacidades, identifique su aporte en el progreso, sea recompensada, sea tratada de forma justa y equitativa (Parada y Castellanos, 2015. p. 79).

Llama la atención que el docente 2, a diferencia de los demás docentes, narra que, a pesar de que la acogida de los niños migrantes ha sido favorable:

Un 20% presenta dificultad, por lo que te digo, vienen con ideas de sus familias que estigmatizan a los demás y más de otro país, con ideas no reconocidas que, si las trabajamos en el aula ya, sí tu tomas medidas al principio de año ya no se presentan más dificultades (...) se trata de hacer ese tipo de preparación, de contacto, de interacción con la otra cultura,

Lo cual hace voltear la mirada a aspectos que ella nombra como la estigmatización, y la importancia de preparar a los niños para acoger a los migrantes y para evitar dificultades en sus relaciones.

En cuanto a las prácticas de reconocimiento de los maestros en el aula, se puede identificar que hay algunas de ellas que se vinculan directamente con las formas en las cuales los maestros abordan desde su autonomía la llegada y posterior acogida de los niños migrantes. Con el fin de resaltar que el proceso de acogida no se limita solo al momento de ingreso de los niños a la institución, los docentes expresaron que deben realizar algunas actividades para facilitar la interacción y la socialización entre los niños, especialmente en esos primeros meses al comenzar el año, pues así se disminuyen las brechas existentes entre ellos. Esto también lo expone el docente 2 al establecer que

Se presenta con intensidad a principio del año, pero si el director de grupo implementa actividades de integración, de reconocimiento hacia la otra cultura, de respeto a la otra diversidad, ósea lo que te digo no está en el currículo, vendría a ser como un currículo oculto. Sí el director de curso realmente se preocupa por esta población, e implementa acciones, no se va a visualizar, [...]. Entonces considero que ahí viene grande el rol de la metodología que implemente el docente.

Lo anterior permite vislumbrar que, primero, es sustancial el rol del docente y su intervención oportuna para favorecer las prácticas de reconocimiento. Segundo, que la apertura de estos espacios, en los que los niños puedan relacionarse y compartir sobre su cultura, constituyen una responsabilidad moral del maestro, quedando en su voluntad si lo asume o no.

Sin embargo, estas prácticas son fundamentales en la formación de cada estudiante, pues entre más acompañamiento y herramientas se les brinde a los niños en estos procesos de adaptación, menos prácticas de menosprecio podrán presentarse. Tal y como lo expresaron Pettigrew y Meertens (1995 como se citó en Salas et al., 2017) “quienes sugieren que a mayor

contacto intergrupales (endogrupo con exogrupo) se tiende a disminuir los prejuicios y estereotipos negativos hacia el exogrupo, generalmente minoritario.” (p.2)

En tercer lugar, hay que aclarar que, si bien los docentes realizan actividades a principio del año escolar para facilitar la interacción de los niños y disminuir los comportamientos negativos que se puedan presentar, ello no quiere decir que estén desarrollando estrategias para promover el reconocimiento genuino ni la valoración de características culturales o personales de ambos grupos, dado que esto no se tiene en cuenta en el momento de cumplir con los objetivos de dichas actividades.

La educación se convierte entonces en un agente encargado de disminuir prácticas de menosprecio, en tanto la escuela debe ser un lugar para la vida buena. Al respecto, Tapia et al. (2019) “exponen que una vida buena en la escuela requiere prácticas de reconocimiento del otro, relaciones personales e institucionales basadas en la verdad. Se invita a articular estos sentidos para fortalecer el buen trato y la construcción de comunidad.” (p.152) En otras palabras, es fundamental que las relaciones de los sujetos estén caracterizadas por interacciones en las que se valore al otro, para que de esta forma se pueda responder a esa responsabilidad de la escuela con los niños, deseando el bien para todos y trabajando en pro de ello.

En esta misma línea, parece relevante exponer que para el docente 2 es oportuno integrar el reconocimiento por la cultura de los niños migrantes como un eje transversal de las clases y contenidos que estipula el currículo, pues eso abrirá la puerta a que haya un interés por la otra cultura y por el reconocimiento de ella. En sus propias palabras afirmó

Es importante abordar desde el inicio de año actividades, que el respeto, el reconocimiento por la otra cultura, por la diversidad y no solamente con los niños, sino con los profesores, donde cada vez que trabajemos un tema específico vinculemos la otra

cultura. Sí estamos trabajando un tema de sociales, un tema de ciencias inmediatamente se hable del otro país, se hable de la otra región, se les haga participes porque si se les hace un reconocimiento a ellos, los demás niños van a empezar a interactuar, a querer aprender de esa riqueza cultural que tiene la otra cultura.

En cuanto al abordaje de la diversidad cultural desde el currículo, González y Castro (2012), argumentan que, desde una perspectiva del currículo intercultural, este se convierte en una herramienta que disminuye las situaciones problemáticas, pues atiende a la diversidad existente en un mismo grupo de personas, desde tres aspectos fundamentales:

1) El análisis émic, que describe las diferencias entre las culturas, tomando como patrón comparativo la propia cultura para crear identidades culturales. 2) El análisis étic, en el que se describe cada cultura desde la perspectiva del nativo, relativizando la propia cultura para la comprensión e intercambio con el otro. 3) El análisis crítico, que nos permite distanciamos del hecho cultural concreto para realizar una valoración moral y ética del mismo, con la finalidad de hacer fructificar lo bueno, lo justo y lo razonable de cada cultura. (p.200)

Es así como, desde este enfoque, se acomodan los contenidos en relación con la diversidad que se presenta en el aula, partiendo de la riqueza de las diferencias culturales, el intercambio de saberes y su valoración, a fin de dar lugar al reconocimiento de la diversidad de toda la comunidad educativa tanto desde la práctica, como desde el currículo.

Es decir que, el deber ser de la educación se encamina al potenciamiento de las capacidades y reconocimiento de las diferencias de todos, pero al parecer esto no se cumple en los procesos educativos que se llevan a cabo en la institución, teniendo en cuenta lo que expresa el maestro 2:

Hay niños que uno tiende a esquematizar al principio, otro venezolano con dificultad o si otra región del país, porque no solamente los venezolanos, sino que tendemos a decir los costeños vienen mal preparados, y no, si uno realmente evalúa, analiza o se toma el tiempo de conocer a los niños, tienen otro tipo de habilidades, otro tipo de capacidades (...) simplemente que no las tenemos en cuenta porque homogenizamos o damos una clase orientada a cumplir el currículo y la planeación, pero no directamente a las características de esta población"

En consecuencia, la homogenización de los estudiantes y el currículo, son algunos de los aspectos que marcan la forma en la que los docentes reconocen o no las diferencias y capacidades de sus estudiantes migrantes; en ese mismo sentido, cuando no se tienen en cuenta, sus prácticas limitan las posibilidades de fomentar dichas diferencias y capacidades en el aula. Es decir que, cuando los maestros no reconocen esas diferencias ni las valoran, tampoco van a incluir dinámicas para que los niños tengan prácticas de reconocimiento en sus relaciones.

Así mismo, es relevante mencionar un aspecto que por un lado es fundamental para las prácticas de reconocimiento en la escuela, a pesar de que no sea parte de objeto de estudio de esta investigación, pero emergió en el discurso, y por el otro, porque limita las posibilidades de fomentar el reconocimiento en el aula. Para ello, el docente 5 cuenta que:

En este momento, la inclusión es una mentira, que haya una atención para los niños con discapacidades eso es una mentira, simplemente se les hace más bien un seguimiento. Ahora llegan unas docentes para apoyo escolar en inclusión, entonces, por lo menos, ya se empieza a trabajar en la flexibilización de acuerdo al diagnóstico que se tenga, pero no hay una intervención real (...) El problema es ese, el problema es que si hay un niño

que no tiene el diagnóstico no se puede incluir en el programa y desde secretaría de educación no se pueden contemplar los migrantes como niños de inclusión.

Aquí se puede identificar que la inclusión es un aspecto inherente al reconocimiento. Se evidencia que desde entidades gubernamentales como la Secretaría de Educación de Bogotá, los niños migrantes no son reconocidos como una población que deba ser incluida, teniendo en cuenta que al hablar de “Inclusión” esta se debe asumir como la inclusión de todos, no únicamente de los niños con discapacidades, o solo de la población migrante, sino de todos; por un lado porque, como lo explican Echeita y Duk (2008) pensar en educación inclusiva "exige garantizar que *todos* los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de *calidad con igualdad* de oportunidades" (p. 1) y por el otro lado, porque, como lo explica Rendón (2012) el reconocimiento está determinado por la experiencia de autorrealización individual dada desde la inclusión en los procesos sociales, culturales, políticos, etc.

En este sentido, tener en cuenta y valorar las diferencias es fundamental para el reconocimiento, pues así se minimizan las conductas de rechazo y menosprecio en las relaciones, tomando en cuenta que se deben direccionar los esfuerzos en “el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan". (Echeita y Duk, 2008, p. 1)

5.2.4 La falta de formación en torno al niño migrante en la escuela.

Con respecto a la formación docente para acoger a los niños migrantes, los discursos de los maestros estuvieron enfocados en mostrar que ni por parte de la institución, ni la Secretaría de Educación se han adelantado estrategias para brindarles a los docentes herramientas que les faciliten y nutran el acompañamiento que hacen desde su rol como docentes para que sea

adecuado, oportuno, y responda ante sus necesidades. El docente 1 afirma que *“hasta el momento no, o sea que sea algo como oficial, que yo diga venga me dieron este taller que para la población migrante o demás, no”*, al igual que el docente 3 cuando expresa que *“la verdad, no. no se ha hecho ninguna actividad por parte de la secretaría de educación.*

Debido a la falta de una formación en inclusión, relacionada con las prácticas de reconocimiento de la población migrante, es relevante destacar que es una necesidad ante la recepción cada vez mayor de esta población en las escuelas, además, desde la perspectiva de Aguilar-Barreto et al.(2018) esta formación debe dirigirse a *“la atención desde la diversidad que produce el fenómeno migratorio”* (p.124).

En otras palabras, las dinámicas que se dan alrededor del proceso migratorio implican la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades desde una nueva postura del docente, frente a su quehacer, que exige que se tengan nuevas competencias para responder adecuadamente a esos procesos de adaptación. Por lo anterior, es posible afirmar que, ante estas necesidades emergentes de los procesos migratorios, es fundamental que se abran los espacios de formación para que ellos puedan contestar satisfactoriamente a esa nueva realidad donde la diversidad es una característica inherente a los contextos educativos.

Al ahondar un poco más, el docente 2 explica:

Mira, las formaciones que se brindan allá uno son académicas, dos, se brindan más hacia las situaciones de discapacidad, allá se reconocen mucho a los niños que tienen dificultades de aprendizaje y se hace flexibilización de currículo, pero en ningún momento se habla de la población migrante, ni de sus necesidades, ni de sus características, no hay un plan de atención especialmente para esta población.

Se evidencia entonces que la única formación que han tenido los docentes ha sido en inclusión, enfocada a los niños con discapacidades o con dificultades de aprendizaje y específicamente en lo relacionado con cuestiones académicas o curriculares; pero en ningún momento se hace referencia a la importancia de incluir a los niños migrantes, y por tanto de reconocerlos.

En pro de este reconocimiento de los migrantes, cabe destacar que no solo hace falta que se capacite a los docentes, sino que también deben formarse integralmente para poder “adecuar sus contenidos, procesos y didáctica a partir de las implicaciones que trae consigo la inmigración. Se trata de dar sentido a ese encuentro de culturas y potenciar desde esta realidad procesos de formación que impliquen el enriquecimiento personal. (Aguilar-Barreto et al., 2018, p.124)

Es por esto que, otro de los resultados, se enfoca en visibilizar la importancia de formar a los docentes y brindarles las herramientas suficientes para que puedan acoger favorablemente a la población migrante, para que se facilite el proceso de adaptación de toda la comunidad educativa y para que se promuevan prácticas de reconocimiento en las aulas, resaltando que se deben tener en cuenta las necesidades e intereses de todos en la planeación y ejecución de estrategias de inclusión.

5.3 Aproximación a la caracterización de las prácticas de reconocimiento entre los niños migrantes y no migrantes

La presente categoría buscó acercarse a las prácticas de reconocimiento que se presentan en el Colegio Villa Rica IED, por un lado, desde el análisis de las relaciones entre los niños colombianos y venezolanos, y las dinámicas vivenciadas en la presencialidad y la virtualidad, y por el otro lado, desde la consideración de las lecciones aprendidas de los maestros sobre el

reconocimiento de sus estudiantes migrantes y sus propuestas para promoverlo a nivel institucional.

5.3.1 En las relaciones sociales entre niños colombianos y venezolanos

En la búsqueda por caracterizar las prácticas de reconocimiento entre los niños migrantes y no migrantes, los maestros entrevistados pusieron en evidencia algunos aspectos que identificaron con respecto a las relaciones presenciales que los niños establecían. En primer lugar, se destaca que los niños al interactuar entre ellos no realizan distinciones de su nacionalidad ni de su condición de migrante, como lo relata el docente 4:

Creo que no es la cuestión tanto de que los venezolanos, o si los diferencian entre si es migrante o no, mira que ellos no establecen eso de que ¡ay no el veneco, no, le dicen por el nombre (...) ellos no distinguen eso de que me junto o no con los venecos y los demás no, son uno solo en el salón

En este sentido, es evidente que el docente expone que los niños de grado cuarto no consideran los factores de migración o nacionalidad como limitante para establecer sus relaciones, o como criterio de inclusión en ellas. Llobet (2009) explica que, en la dimensión de las relaciones sociales, específicamente en cuanto al reconocimiento, la diferencia entre generaciones determina los comportamientos sobre el otro, sobre aquello que, con la edad, se va considerando normal o anormal, y que, comprende los parámetros subjetivos de inclusión. Esto, en clave de resaltar la edad, que es un factor fundamental al analizar las prácticas de reconocimiento, las validaciones otorgadas a las cualidades o características de los demás y los criterios que tienen los niños para establecer sus relaciones; factores que determinan los comportamientos y las interacciones entre ellos.

Se puede establecer entonces, que, en las edades de los niños de cuarto de esta institución, entre los ocho y 11 años, los factores de nacionalidad o condición de migrante no son razones para evitar la interacción, ni son objeto de rechazo. Por el contrario, y como se evidencia en el discurso del docente 1, los niños se fijan más en las habilidades o capacidades que tienen los demás y de las cuales pueden aprender:

Yo creo que ni siquiera ellos mismos saben quiénes son venezolanos y quienes no, y eso se ha dado, en esta dinámica de la pandemia peor, lo que es uno de los niños venezolanos, por el contrario, yo siento que más bien le tienen admiración y respeto porque ellos saben que es el mejor, él fue el representante de curso del año pasado.

En coherencia con lo dicho por el maestro, los niños colombianos expusieron el mismo caso del compañero venezolano, resaltando que ellos consideraban que era buen estudiante y que, así mismo, la institución lo reconocía. Al respecto, uno de ellos nos comentó “*sí, es buen estudiante, el izó bandera 1 año*”.

En este caso, se puede identificar que para los niños el lugar de origen no es muy relevante a la hora de relacionarse, incluso menos en las condiciones actuales de educación virtual. Por el contrario, se evidencia que hay presencia de sentimientos de admiración y respeto por parte de los compañeros dirigidos al estudiante venezolano, lo cual demuestra que las valoraciones atribuidas a sus cualidades y a su rendimiento académico son positivas. Esto lo argumentamos también desde la perspectiva de los niños no migrantes, en sus palabras: “*tener amigos de otros países es bonito porque uno puede aprender de lo que ellos hacen en sus países y hacer un amigo de otro país es bueno*”.

Además, también resaltan algunas diferencias que pueden encontrar con sus compañeros migrantes: “*ellos hablan diferente, porque cada uno tiene formas diferentes de hablar, sus*

culturas, sus comidas, sus otros territorios son diferentes". De acuerdo con estas intervenciones, se puede identificar que los niños no migrantes reconocen y valoran las diferencias culturales que pueden evidenciar, como la forma de hablar, así como también resaltan que pueden aprender de esas diferencias y de lo que tienen por aportar sus compañeros.

Por lo anterior, el reconocimiento en la esfera de la solidaridad, en este caso, está marcado por las relaciones que han establecido, y que están determinadas por las particularidades y la participación de cada uno. En términos de Parada y Castellanos (2015), y como se nombró anteriormente, el respeto puede ser otorgado a una persona por la comunidad a partir del grado de valoración que se le atribuya desde sus cualidades y capacidades.

Igualmente, se puede evidenciar que se presentan prácticas de reconocimiento, pues este niño migrante, del cual hablan, fue elegido por todos como representante de curso. Es aquí donde se puede destacar que, por una parte, su condición de migrante venezolano no tiene ninguna relevancia dentro de las dinámicas sociales en las que se desenvuelve, y por el otro, como lo argumentan Parada y Castellanos (2015) con base en los planteamientos de Honneth (1997), que el reconocimiento social ubicado en la esfera de la solidaridad es genuino, pues en esas "relaciones solidarias" que se van entretejiendo, son construidas colectivamente a partir de los ideales y los valores culturales y se da paso al honor; honor que adquirió, en este caso el niño, al cumplir las expectativas socialmente establecidas.

En esta misma línea, el docente 3 estableció que las relaciones entre estos niños son libres de prejuicios, pues todos se ven como iguales:

Ellos no tienen ninguna prevención con el hecho de que sean o no venezolanos. Eso fue lo que yo pude evidenciar (...) de igual forma, si ellos necesitaban algo, los niños estaban ahí dispuestos a ayudarles, no vi prevención por el hecho de que fueran migrantes

Este maestro, al igual que la mayoría de los docentes entrevistados, no identificó dificultades en las relaciones entre los niños asociadas a la condición de migrante, por el contrario, expresaron que no habían tenido inconvenientes de rechazo y que en general la acogida de los niños migrantes por parte de los niños no migrantes había sido favorable. De la misma manera, el maestro 4 expresó que: *"cómo te digo, pues como ellos se manejan, ellos tienden a ser muy atentos entre ellos, a cuidarse entre ellos, siempre hay como esas redes de apoyo"*

También, desde las voces de los niños se da cuenta de la forma en la que ellos se han relacionado, tanto migrantes como no migrantes, se evidencia que se han creado lazos de amistad muy fuertes. Por un lado, los niños no migrantes nos dicen que *"cuando llegaron, sentí que se formaron mis amigos"* y los migrantes nos dicen que: *"se portaron bien conmigo, me empezaron a hablar, conseguí mis dos amigos, jugábamos fútbol y estábamos en pilos"*.

Con lo anterior, se puede evidenciar que la llegada de los niños migrantes al aula, desde la perspectiva de los docentes y los mismos niños ha sido propicia, en general todos expresaron que estas relaciones se han dado de la mejor manera y que las relaciones establecidas se han caracterizado por el cuidado, la atención, la amistad y el apoyo mutuo.

Incluso se puede ver reflejado en el discurso de una de las niñas colombianas, ella cuenta que *"cuando yo estaba triste, ella siempre me abrazaba y me aconsejaba"* refiriéndose a una de sus amigas venezolanas. Como también lo expresó uno de los niños venezolanos al referirse a sus compañeros colombianos *"lo que más me gusta es que son buenos, (...) son muy... son muy amables, que cuando yo llegué no me hicieron bulliying ni nada de eso pues"*.

Esto argumenta la coherencia entre los sentimientos y los comportamientos en torno a las relaciones de amistad que se van construyendo y fortaleciendo con los años entre los niños

migrantes y los no migrantes. Al respecto, Giró (2011) establece que lo “hijos de la inmigración entienden la amistad como un sistema de relaciones. La amistad, la que consideran verdadera amistad, significa entablar relaciones duraderas basadas en la confianza, la intimidad, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo” (p.77), aspectos que se van desarrollando con el tiempo, y que, inician con el acercamiento, el conocimiento y las interacciones solidarias entre ellos en las edades del grupo poblacional elegido para este estudio.

Así mismo, y reforzando esta idea, el docente 5 expuso que los lazos de amistad que se construyen son independientes del lugar de origen de los niños y, a su vez, establece que se forman sin mayor inconveniente, destacando que la edad, como ya se expuso anteriormente, es un factor que está directamente relacionado con la facilidad para conformar esos lazos:

No hay tanta diferencia, por ser migrantes o no migrantes no se dan las diferencias de relaciones y menos como entre los niños (...) ellos fácilmente, como nosotros, hacen amistad. En el patio es donde realmente se generan esos lazos de amistad, de complicidad, de todo y entre más pequeñitos entren al colegio, pues menos se va a notar esa diferencia.

Además, llama la atención que el docente identifica que esos lazos de amistad se configuran principalmente en el patio del colegio, resaltándolo como un lugar propicio para estrechar esos vínculos. Es necesario destacar que esas relaciones de amistad y solidaridad se conforman a partir de las perspectivas que los niños tienen de sus iguales de otra nacionalidad. Entre estas perspectivas es posible señalar, por un lado, las que se tienen por parte de los niños migrantes hacia los niños colombianos que se dirigen a sus cualidades y su rendimiento académico. Relacionado con esto, los niños venezolanos estuvieron de acuerdo al decir con respecto al rendimiento académico "*profe son buenos estudiantes*" y uno resalto "*Son*

responsables profe, son buenos estudiantes, bueno algunos presentan bien las tareas a tiempo profe”.

En cuanto a las cualidades, uno de los niños expresó *“pues acá algunos niños son muy gentiles, son muy amables, son pues muy lindos, muy chistosos, muy respetuosos también”*. Por su parte, uno de los estudiantes señaló *“bueno, había dos niños que eran como traviesos, pero los demás si éramos tranquilos”*. En ese sentido, es posible afirmar que la perspectiva de los niños venezolanos hacia sus compañeros colombianos no solamente era positiva en cuanto consideraban que cumplían con las expectativas institucionales o de lo que es considerado ser “buen estudiante”, sino que también se refieren a atributos de la personalidad de los niños, aspectos que parecen favorables para la construcción de lazos con ellos y, a pesar de que mencionan dos niños como “traviesos”, no realizan generalizaciones al respecto.

Por otro lado, las perspectivas de los niños colombianos sobre los niños venezolanos son dirigidas hacia las causalidades del proceso migratorio de sus compañeros. Cuando se les preguntó sobre lo que pensaban de sus compañeros venezolanos y su llegada al aula de clase, solo pudieron distinguir razones de causalidad, expresando que entendían el por qué se encontraban ahora en Colombia. Con respecto a esto, uno de los niños dijo *“De pronto porque ellos no les daban trabajo allá a los padres en Venezuela, entonces se vinieron aquí para rebuscar trabajo y entonces pues matricularon a sus niños en el colegio”*, otro mencionó *“Yo pensé que en el otro País de Venezuela como no le pagaban como mucho o no tenían algo en la casa, por eso se vinieron a buscar trabajo porque aquí si pagan mucho”*. Estos discursos reflejan que los niños son conscientes de la realidad vecina, pero esto no se constituye en ningún momento en una razón de estigmatización, por el contrario, comprenden las razones por las cuales han llegado.

Además, se encontró como hallazgo que, ambos grupos poblacionales, reconocen que sus pares tienen una riqueza cultural de la cual pueden aprender y ya han aprendido, pues una de las niñas colombianas afirmó *“pues que ellos tenían bailes diferentes, hablaban como más diferentes que nosotros, y a mí me gustaba eso, que hablaban más diferente y yo aprendía nuevas palabras de otros países”*. En esta misma línea, un niño venezolano afirmó *“Lo que ellos comen pues nos lo enseñan a nosotros”*. Desde este punto, se puede decir que los lazos de amistad se forjan desde el reconocimiento de quien es el otro, sus cualidades y algunas de sus características culturales, lo cual se traduce en el reconocimiento y valoración de ese otro, que tiene algo que aportar a este contexto.

5.3.2 En la vida cotidiana escolar y en la virtualidad

En las interacciones que tenían los niños antes de la pandemia, actividades como el juego, compartir espacios de recreo, ir al parque o encontrarse con los amigos para divertirse, hacían de las relaciones que establecían los niños mucho más cercanas y gratificantes para ellos.

Al respecto, y con ánimo de un acercamiento aún más a las prácticas de reconocimiento entre los niños migrantes y no migrantes, se les preguntó acerca de las cosas que compartían entre ellos cuando iban al colegio, en general dijeron que jugaban con sus amigos fútbol y baloncesto, que jugaban en el parque, incluso que interactuaban en las clases:

En educación física, yo me acuerdo que cuando estábamos en clase, nosotras siempre éramos: “que juguemos a la voz kids”, “compartíamos en educación física, ahí hacíamos los ejercicios”, “Cuando íbamos a salir del colegio, jugábamos ahí, nos gastábamos cosas en las tiendas, y paseábamos por los salones”, “yo una vez me encontré con un amigo aquí de mi cuadra y empezamos a jugar, nos divertíamos y eso.

Como ya se mencionó anteriormente, la interacción es fundamental para la formación de sus relaciones de amistad, aún más en estas edades, en las que como se ha podido evidenciar todos se ven como iguales y están abiertos a conocer y valorar todo lo que se pueden aportar y compartir entre ellos. Tal y como lo argumenta Giró (2011) " es precisamente ese primer contacto el que sirve de inicio a relaciones posteriores que se fundamentarán en la amistad, una vez el juego les ha permitido conocerse" (p.81).

Ahora bien, dentro del contexto del covid-19, las dinámicas de la virtualidad distan de las que se llevaban a cabo en la presencialidad; las relaciones se han visto afectadas por las nuevas interacciones que se presentan dentro de un nuevo contexto escolar virtual, puesto que ya no comparten los mismos espacios físicos y durante las clases virtuales los espacios en los que los niños se relacionan o establecen contacto directo, son pocos, los trabajos se realizan de forma individual y únicamente se da lugar a esas interacciones cuando es por iniciativa de ellos, fuera de las contemplados por la escuela.

De esta forma, un docente se refirió a las actividades propuestas para las clases, expresando que:

Son individuales todas, o sea, lo único grupal es escuchar la clase y en la participación que tenemos (..) eso es lo único que se hace y pero trabajos grupales no, hay niños que han hecho grupitos, y se reúnen por ejemplo por videollamada, ellos se reúnen y trabajan, pero entre esos, pero por ahí dos o tres grupitos, niños de a dos y de a tres, y que se jalonan procesos, pero no es que yo coloque grupos ni nada.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer que, bajo estas dinámicas virtuales, las interacciones son mínimas y, por ende, se generan afectaciones en las relaciones sociales, aunque no en las prácticas de reconocimiento. En coherencia con lo anterior, los estudiantes de

ambos grupos poblacionales mencionaron que, a partir del inicio de la cuarentena, no han podido comunicarse con sus compañeros de una forma constante o cercana. Frente a esto, expresan que

No me han vuelto a hablar ni yo les he vuelto a hablar por la cuarentena, pero nos saludamos en clases virtuales; Pues yo al final de las clases hablo con algunos compañeros, ayer hable con un compañero en una clase virtual y hablamos, nos dijimos como estábamos, que hemos hecho y eso, pero yo no me sé el número de mis compañeros profe.

Sin embargo, también se encuentran casos de niños que no han tenido ningún contacto con sus amigos y, en algunos de los discursos, los niños adjudicaron la falta de interacciones a los pocos espacios que los docentes abren para que ellos puedan relacionarse. Al respecto, ciertos niños mencionaron

Yo no tengo amigos en el colegio, tenía amigos el año pasado, pero por la pandemia no he podido visitarlos”, “Es que Profe, en las clases virtuales a uno le da un miedito de hablar porque la profe está explicando y lo regaña, habla por el chat y lo regaña ¿entonces uno que puede hacer?”, “Si, solo podemos contestar a lo que nos pregunte”.

Lo anterior, deja en evidencia que los espacios que se disponen para que los niños puedan relacionarse y reconocerse son muy pocos, los horarios que se presentan para que se lleven a cabo las clases, no contemplan el aspecto relacional de los estudiantes y solo se limita a lo netamente académico, lo cual se convierte en un limitante en la socialización de los estudiantes.

5.3.3 Sobre las lecciones aprendidas sobre las prácticas de reconocimiento

Con relación a las lecciones aprendidas sobre las prácticas de reconocimiento por parte de los docentes hacia sus estudiantes migrantes venezolanos, fue posible identificar cuatro lecciones. Para comenzar, uno de ellos expresa que es primordial entender la diversidad de cada

uno de los integrantes de la comunidad educativa aceptando y reconociendo su igualdad. En sus propias palabras, el docente 1 expresó lo siguiente:

Saber y confirmar que todos somos iguales dentro de esa diferencia y que no importa de dónde uno sea, porque, así como hablamos de los niños venezolanos, también podríamos hablar de los niños costeños, de los niños antioqueños que nos están llegando al aula, que en una ocasión no fueron venezolanos (...) es querernos, reconocer en el otro ese ser humano, también reconocer las necesidades. La diferencia en medio de la igualdad del ser humano es lo que nos sigue teniendo, o sea, esa enseñanza para mí, todos los días.

En esta primera lección, se puede evidenciar no solamente que el docente es consciente de la gran diversidad cultural presente en el colegio, sino que es fundamental atender, desde ese punto, sus necesidades específicas, entendiendo a cada niño, sin importar su lugar de origen, como sujeto de derechos.

En segundo lugar, se establece como lección la importancia de reconstruir creencias y deconstruir prejuicios para transformar el quehacer docente y su intervención dentro de las prácticas e interacciones de los niños, ya que, al entender la importancia de reconocer esa diversidad, se pueden promover actividades que se encaminen al cumplimiento de ese objetivo. Al respecto el docente 1 afirma

Respecto a esas creencias que uno tiene, o sea, hay que reconstruir esa creencia que uno tiene, a veces uno de escuchadas, si de oídas, no que el venezolano viene, que es que el costeño mire, no, o sea, uno tiene que vivir las cosas para poder tener un propio concepto, (...) que cuando uno llegase a encontrar ese tipo de diferencias en el aula pues definitivamente hay que intervenir ¿cierto? A través no sé, de talleres, charlas, juegos, inventarse uno lo que sea, pero para que se puedan reconocer los unos a los otros

En tercer lugar, el docente 5 refiere que se deben acoger las diferencias y ser sensibles a los comportamientos de exclusión que pueden presentarse dentro del aula para poder trabajar sobre estas situaciones y que no se presenten prácticas de menosprecio. En palabras del maestro

Entonces, cuando empiezan a usarse esas diferencias hay que tratar de darles una acogida, hasta la manera de hablar, sus dichos, sus palabras, es diferente, entonces llama la atención de los compañeritos. El aprendizaje es estar alerta a que no haya discriminación, ni rechazo, señalamientos, ni nada de esto que los haga sentir excluidos o señalados.

Por último, en cuarto lugar, los maestros expresan que una de las lecciones está dirigida a ser más empáticos desde su rol docente y promover la empatía entre los estudiantes para que, desde esa emoción, se pueda dar un mejor acompañamiento a los niños migrantes durante su proceso de adaptación, tanto por sus maestros, como por sus compañeros. En relación con esto el maestro 4 afirma

El trabajo con esta gente toca hacerlo conscientemente, y si uno se pone en la situación de que son personas de migración involuntaria muchas veces y con mucha vulnerabilidad, pues nuestro enfoque cambia, pero no puede ser cambiado a una vaina tan asistencialista emocional.

En otras palabras, la empatía, el reconocer la vulnerabilidad de la persona en situación migratoria y ponerse en su lugar, posibilitan que el trabajo docente sea consciente y responsable. En esta misma línea, reforzando lo dicho por el anterior docente, el maestro 5 expone como lección la necesidad de “*acercarse más y mejor al contexto de la población migrante para promover la empatía y el acompañamiento adecuado de sus procesos*” y, a su vez, resalta que

esa empatía no debe quedar únicamente como una emoción presente entre los docentes, sino que debe fomentarse entre las relaciones de los niños no migrantes hacia los niños migrantes.

5.3.4 Propuestas de los maestros para promover prácticas de reconocimiento institucionales

En los discursos de los docentes se pudo evidenciar algunas necesidades que están relacionadas con las responsabilidades tanto del centro educativo, como de otras instituciones encargadas de promover y asumir desde sus lineamientos el reconocimiento de los niños migrantes en el contexto escolar. En primer lugar, se deben *"iniciar en el colegio procesos de sensibilización, reconocimiento, valoración y respeto a la otra cultura que permitan una adecuada interacción entre los niños"*.

En segundo lugar, se debe crear un plan de atención a migrantes, pues *"es supremamente importante, es necesario porque estamos atendiendo cada vez más a población migrante"*. Considerando que este plan debe buscar la atención integral de los niños migrantes, desde sus necesidades e intereses, y que se desarrolle con el fin de promover las prácticas de reconocimiento entre los niños migrantes y no migrantes, y en general con toda la comunidad educativa, para favorecer tanto sus procesos de adaptación, como las dinámicas adecuadas de acogida.

En tercer lugar, se debe crear un currículo flexible y abierto que atienda a las necesidades e intereses de todos, e:

Incluir de otras culturas, que no homogenicemos a los niños, porque bueno están en grado cuarto y este es el plan de estudio y estos son los estándares, vamos a trabajar y hay que cumplir con esto, sino que ese currículo sea más flexible, más abierto y se adecue a las necesidades y estilos de aprendizaje de los niños.

En cuarto lugar, ellos proponen tener personal especializado o un coordinador intelectual en la institución que se encargue de promover la multiculturalidad:

Podríamos trabajar dentro de la institución un coordinador intercultural, una persona que se encargue de destacar esas culturas, o sea, los docentes estamos solitos y necesitamos apoyo, son 40 chiquitos y para trabajar con ellos la diversidad, las necesidades, los estilos de aprendizaje, las temáticas.

Por último, es necesario formar a los docentes para poder atender adecuadamente a la población migrante, instituciones como:

El mismo ministerio debe empezar a capacitarnos, brindar los recursos, brindar el personal que nos permita y nos oriente en cómo empezar a mirar esa población de otra manera. ¿Cómo? ¿Cómo abordar a los niños de otras culturas? ¿Cómo hacerlos partes de? ¿Cómo integrarlos? Y sobre todo que nos brinden educación especializada en esa educación inclusiva intercultural que es muy importante y que en este momento no somos conscientes de la riqueza cultural que ello nos brinda.

5.4 Sobre las prácticas de menosprecio.

Esta categoría muestra el análisis realizado a las prácticas de menosprecio identificadas, por un lado, de los niños colombianos hacia los venezolanos en sus relaciones y su afectación en la autoestima, y, por el otro lado, desde los prejuicios docentes.

5.4.1 En las relaciones sociales entre los niños migrantes y no migrantes

Ante las prácticas de reconocimiento entre los niños migrantes y no migrantes, fue inevitable que salieran a la luz prácticas de menosprecio, pues estas constituyen la cara opuesta y son de igual importancia. Cabe resaltar que esta investigación se centró en las prácticas de menosprecio desde la perspectiva de Thoilliez (2019), quien explica que son aquellas conductas

violentas asociadas a la humillación personal, a la exclusión y a la deslegitimación de modos de vida individuales o colectivos.

También es importante dejar en claro que los maestros entrevistados en general no describieron prácticas de menosprecio que hayan evidenciado, pero llama la atención que se pudo realizar todo un análisis a partir de la perspectiva del único docente que puso en relieve varios aspectos que identificó durante toda su experiencia presencial con respecto a las prácticas de menosprecio, que se consideran no están completamente relacionadas con su experiencia con los niños de grado cuarto.

En lo relacionado con los cambios en el establecimiento de las relaciones sociales que se presentan durante la infancia, el docente lo expone así:

Se tiende a presentar en los cursos superiores, menos en los inferiores, son pequeñitos y pues se relacionan con mayor facilidad. No tienen en cuenta de dónde vienen, de donde provienen, ni en su acento. Entre más pequeñitos es más fácil, noto que mientras va aumentando su edad se van creando estereotipos, ideales

La edad nuevamente cobra relevancia, pues este docente está explicitando que entre menores sean los niños, más fácilmente se van a relacionar. Además, destaca el acento y el lugar de origen como factores que marcan el menosprecio dirigido a los niños migrantes por parte de los niños no migrantes. Con respecto a las edades que abordó este estudio, de los niños de cuarto grado que son entre los ocho y los 11 años, Cáceres (2010) argumenta que

Cuando los niños llegan a las aulas de Educación Primaria, traen consigo adquiridos una serie de hábitos sociales, desarrollados en otro gran entorno de socialización: la familia. En torno a los 7 años, son relaciones cambiantes y los vínculos no son estrechos ni permanentes. El afianzamiento de tales relaciones se producirá con más intensidad hacia

los 9 años, momento en el que la elección de los compañeros y la formación de grupos más estable implican al niño emocionalmente. (p.2)

Entonces es así como se pone en evidencia que en los primeros años no hay una conciencia completa de los criterios para relacionarse, pero a medida que crecen los niños, hay una transición en la conformación de sus relaciones sociales, especialmente entre los ocho y los 11 años, edades en las que este cambio está muy presente, y en las que se encuentran desarrollando esa conciencia que les permite identificar los criterios o parámetros en los que se basan para seleccionar sus relaciones sociales.

Incluso, varios de los maestros expresaron que al principio del año la socialización se veía influenciada por parámetros selectivos de relacionamiento, así como un docente hace referencia a que en un primer momento se presentan este tipo de situaciones entre los niños, marcadas por dichos parámetros y que, dependiendo de las valoraciones que se otorgan a sus compañeros, se pueden traducir en estigmatización:

Esa es como la primera situación, cuando ellos comienzan la actividad escolar, la exclusión se nota desde ese momento. Se va a realizar un trabajo en grupo específico e inmediatamente “no, yo no quiero, no lo conozco, no me gusta, no es juicioso”, ellos comienzan a esquematizar los niños.

En este sentido, y con el ánimo de exponer más claramente las formas en las que este docente evidenció dichas prácticas de menosprecio en el aula, resaltamos que

Se presentan burlas y hay dificultades por el acento, por la forma de hablar o las mismas preguntas que realiza. Como los niños provienen de otro país, entonces hay cosas en el lenguaje que no les quedan muy claras y los niños autóctonos empiezan a presentar situaciones de burla, exclusión, cuando realizamos un trabajo en grupo tienden a excluir

a la persona migrante pues porque no la conocen y no tienen la oportunidad de comprender su cultura.

En su discurso se destaca que las burlas y las conductas de exclusión que se presentan están relacionadas con el lugar de origen de los niños migrantes, con su acento y su lenguaje, características que son desconocidas por los niños no migrantes y que son razones suficientes para adoptar conductas de rechazo y estigmatización, como

El uso de palabras no corteses, más específico al momento de los niños interactuar, palabras que no permiten esa relación o el reconocimiento del otro; desde el mismo momento de la llegada, se nota la exclusión, los niños que vienen de otro país o de otra región, no son integrados rápidamente. Los niños autóctonos, pues, forman sus grupos, se buscan, pero en el momento de trabajar en grupo e interactuar, siempre se nota que el niño migrante está aislado.

De acuerdo con esto, el rechazo y la conformación de grupos en los que no son incluidos los niños migrantes, son formas directas de menosprecio, que, argumentándolo desde los planteamientos de Thayer (2013), se evidencia que estas relaciones están marcadas por las ofensas, la ridiculización, y la agresión por parte de los compañeros nativos; comportamientos que nacen de los prejuicios que se tienen hacia los migrantes y que, como ya se dijo anteriormente, vienen de las familias o de la sociedad. Lo describe así:

Vienen ya los chicos con unas ideas de la familia, que “ay no, esos costeños flojos, ellos no son buenos para trabajar”, inmediatamente ese ideal queda en los niños. Entonces cuando ven a un niño de un color oscuro, diferente al de ellos, automáticamente dicen “no, no trabajemos con él en grupo porque él no hace nada”

Se puede dar cuenta en este caso, de que este tipo de prácticas de menosprecio no están únicamente dirigidas a la población migrante venezolana, sino también a migrantes de otros lugares y que, al tener características diferentes a las que son habituales para los no migrantes, inmediatamente se tienden a excluir. Según Thayer et al. (2013), se presenta debido a que son parte de un grupo minoritario en la sociedad, y que, por ello, son objetivo de prejuicios, posicionando la discriminación como práctica natural del ser humano en sociedad.

Ya que surgieron los prejuicios en el discurso de este docente, se complementó con uno de los comentarios que realizó el maestro 4 al respecto:

Los prejuicios los tenemos nosotros y se los creamos a los pelados, se los transmitimos, usted un prejuicio lo tiene porque usted se lo instaure, entonces en ese sentido yo si pienso que si ha sido como muy injusto con esta población (...) a mí me gusta eso del trabajo con los pelados, el trabajo con ellos es muy querido en ese sentido, ellos no tienen prejuicios de nada, (...) no tienen como esa posición en la que tú le estés diciendo no mira, no te juntes con tal niño, con tal otro no, para nada, ellos se juntan, ellos se hacen amigos, y además están en la época que son super sociables, esas cosas salen es de los papás"

Es así como este docente reconoce que esos prejuicios que tienen los niños no se originan en ellos, sino que, por el contrario, se constituyen desde la mirada adulta y son transmitidos. Además, él reconoce que, debido a esa ausencia de prejuicios en los niños de cuarto, por sus edades, no se encuentran inconvenientes en la conformación de relaciones entre los niños migrantes y los no migrantes, discurso que, como se dijo previamente, es coherente con la mayoría de los docentes entrevistados y con el análisis realizado en el apartado de reconocimiento.

En esta misma línea, desde la perspectiva de los niños migrantes venezolanos, en general todos estuvieron de acuerdo con que no se habían sentido ni irrespetados, ni avergonzados por parte de sus compañeros colombianos, sin embargo, se pudo identificar una situación específica en la que sí se pueden evidenciar algunas prácticas de menosprecio. Una niña nos contó que:

Solo una sola vez, que a mí me hicieron... un niño ahí me hizo bullying, y que porque era venezolana (...) estábamos en educación física, y entonces cuando entramos para clase, él me dijo ay veneca, veneca, veneca, y pues me dijo así y me empujo, y pues ya él se entró y yo le dije a la profesora, y la profesora lo mandó a dirección de una vez, pero solo fue esa vez, no me ha pasado más por ahora., pero pues me sentí mal profe

En esta situación se puede evidenciar que es un momento que se presentó una sola vez, que el menosprecio se evidencia en la forma en la que se están dirigiendo a la niña como “veneca”, que la niña asumió que lo que estaba sucediendo era bullying porque se había sentido mal, y además que había sido agredida físicamente con el empujón por parte de su compañero. Se puede afirmar entonces que estas acciones están motivadas por la condición de migrante de la niña, pero que la respuesta de la docente encargada estuvo de acuerdo con el conducto regular establecido por la institución.

Cabe aclarar que, en todo lo que compartieron los niños, ninguno hizo alusión a otros momentos en los que hayan sido objeto de prácticas de menosprecio, o que les haya sucedido este tipo de situaciones. Este relato se consideró relevante para complementar lo que el docente destacó con respecto al menosprecio, pero no con el fin de generalizar o establecer que a todos los niños migrantes venezolanos les ha sucedido o que se presentan estas prácticas exclusivamente dirigidas a ellos, incluso resaltando que solo fue en esa situación y que, en general, no hay evidencia de tales prácticas de menosprecio.

En concordancia con lo anterior, se vislumbró la búsqueda del reconocimiento en la que se encuentran los niños migrantes en esas situaciones, pues como se evidenció anteriormente en la teoría, la ausencia del reconocimiento en los individuos trae como consecuencias heridas morales que tienen afectaciones en la subjetividad de las personas (Tello, 2011). De ahí, que los sujetos constantemente busquen el reconocimiento por parte de sus pares y/o acompañantes.

En cuanto a esto, al indagar sobre los consejos que los niños le darían a un niño que tuviera que dejar su país y estudiar en Colombia, se vislumbró que para los niños migrantes es importante *“ser fuerte, responsable y dejar su país en alto, porque es muy difícil estar en otro país, cuando no conoces a nadie, cuáles son sus costumbres y eso”*, también que se tiene *“que estudiar, aprender, ir en buen camino”*.

Estos comentarios permiten entrever esa necesidad de conseguir el reconocimiento de sus compañeros, que pueden lograr mediante el buen actuar y un rendimiento académico acorde a las exigencias institucionales. En sus discursos, los niños exponen que al demostrar sus capacidades y cumplir con las expectativas sociales pueden llegar a recibir valoraciones positivas sobre ellos.

De igual manera, en esa búsqueda del reconocimiento, poco a poco los niños colombianos se lo van dando, justamente van valorando cada vez más la diferencia, como lo explica uno de los niños colombianos al respecto: *“yo diría que no les importe lo que digan los demás de ellos, porque ser diferentes es ser bien”*. En este sentido, su comentario deja en evidencia que, por un lado, reconoce que hay conductas e ideales de rechazo hacia los niños migrantes, y que, en ese sentido, es fundamental que ellos se enfoquen en la importancia de tener fortaleza y ser críticos frente a los comentarios de exclusión que pudieran dirigirse hacia ellos.

Para finalizar este apartado, es relevante recordar que, a pesar de que la mayoría de las apreciaciones relacionadas con las prácticas de menosprecio las realizó únicamente el docente 2,

en ellas, y en el caso de la niña venezolana, si se vislumbran algunas de las formas en las que se pueden presentar prácticas de menosprecio en el contexto escolar. Aspectos como los prejuicios y la estigmatización de las poblaciones migrantes cobran mucho peso en el contexto receptor, en el desarrollo social de los niños y en la sociedad actual, razón por la cual consideramos que los esfuerzos deben dirigirse a la disminución del rechazo, a la promoción del reconocimiento genuino, al fomento de la verdadera inclusión y a desaprender los prejuicios sociales que han sido transferidos a los niños.

5.4.2 Sobre las afectaciones del menosprecio en la autoestima de los niños

Como se mencionó anteriormente en la teoría del reconocimiento, en la esfera de la solidaridad, el menosprecio afecta el autoesquema de la autoestima, la cual es fundamental en tanto se consolida con base en las valoraciones sociales de las cualidades y características de cada uno, pues es a partir de ella que cada uno va marcando y desarrollando las formas de relacionarse con los demás y con el contexto.

Ahora bien, la autoestima, es decir, la valoración y las autopercepciones de las características propias de cada uno, se ve afectada por el menosprecio, ya que este trae consigo heridas emocionales que influyen en la construcción del sujeto mismo.

Dentro de los hallazgos encontrados en los discursos de los docentes, es evidente que los señalamientos dirigidos a los niños migrantes tienen implicaciones en la perspectiva que ellos construyen sobre sí mismos. En relación con lo anterior, el docente 2 expreso

Imagínate que empiecen a excluirte solo por tu acento, color de piel, por tu religión, por tu credo, por cualquier razón, por tu forma de hablar, por tu costumbre pues esto va a afectar desde el inicio la atención, la concentración, el ánimo; muchos niños venezolanos les han manifestado a sus papitos no querer volver al colegio.

En cuanto a lo expuesto por el maestro, es posible afirmar que, al presentarse la estigmatización hacia los niños migrantes por sus cualidades, costumbres y/o características particulares, se afecta el estado anímico del niño, aquel sobre el cual se hizo el señalamiento o el que fue excluido por parte del grupo. Además, esto se relaciona con lo expuesto por Cava y Musitu (2001) “los niños con problemas de integración social – rechazados e ignorados- tienen niveles inferiores de autoestima social”. (p. 297)

Lo anterior, es argumentado desde los planteamientos de Parada y Castellanos (2015) expresando que la autoestima se constituye a partir de autovaloraciones que el sujeto realiza, fundamentándose en las valoraciones que los otros hacen sobre sus cualidades y características desde las exigencias y expectativas socialmente construidas.

En esta misma línea, el docente 5 afirmó que, si había afectaciones en la autoestima expresando que se vinculaban con conductas de comparación sobre ellos mismos, las condiciones inherentes a su proceso migratorio vs los niños colombianos y sus experiencias. Al respecto comentó

Ellos no se sienten al nivel de los otros niños, vienen con un desarraigo de todo, cultural, económico, familiar, de todo tipo. Entonces, es notorio en el estado de ánimo a veces de ellos, cuando están recién llegados, por ejemplo, extrañan su tierra, extrañan su familia

Por su parte, el docente 4, expresa que estas valoraciones se realizan entorno a los conocimientos de los estudiantes migrantes y sus procesos académicos y, al igual que el docente anterior, expone que se dan a partir de comparaciones entre ellos y los niños colombianos, en relación con los estándares sociales. El afirma

Pues claro, a quien no le afecta la autoestima ir mal presentado a un sitio, o sea, sobre todo porque como no tienen con quien hablar (...) entonces es como que, si usted ve y

llega que todos manejan renglón y estos chinos no manejan nada, llega el pelado no sabe manejar nada entonces la profe con 32 manes ya volando a mitad de periodo

Como se puede evidenciar, desde la perspectiva de los docentes, los niños migrantes al realizar dichas comparaciones suelen considerar que no se encuentran en igualdad de condiciones y así mismo, que no cumplen con las exigencias de su contexto, las expectativas de los docentes, ni de los aprendizajes esperados por el sistema educativo, lo cual afecta su estado anímico y su autoestima.

5.4.3 Sobre los prejuicios de los maestros entre ellos

Con respecto a los prejuicios de los maestros, los consideramos como formas de menosprecio, pues, por un lado, se evidencian en un contexto social, y por el otro, es inevitable que sus pensamientos o ideales se traduzcan en prácticas, o que no tengan ninguna influencia, así sea de forma inconsciente o mínima, en sus comportamientos, tanto a nivel personal como a nivel profesional.

Cabe aclarar que, debido al contexto en el que se desarrolló este estudio, no se puede confirmar por la experiencia de los investigadores con los docentes si estos prejuicios tienen o no alguna influencia en sus prácticas, lo cierto si es que se presenta, son datos que forman parte de los resultados de esta investigación y se considera que es importante reconocer estas situaciones para poder abordarlas y disminuirlas. Tal y como se evidencia en el siguiente discurso del docente 2:

Dentro del mismo equipo docente, lo primero que uno usa en su vocabulario, que tiende a excluir al otro, es referente a “vienen mal preparados, son un problema, no tienen capacidad de atención, vienen con otras costumbres, no entienden fácilmente”, tiende uno a esquematizarlos sin conocerlos como de que ya tienen dificultades.

Se puede identificar los prejuicios que tienen sobre la población migrante y que se traducen en menosprecio. Así mismo, este mismo docente expuso que *"se tiende a esquematizar o simplemente a señalar de que son la dificultad, que vienen con vacíos conceptuales, que presentan estándares diferentes de calidad, entonces esto dificulta los procesos de aprendizaje.*

Las anteriores afirmaciones demuestran algunas de las creencias que se dan alrededor de los niños migrantes y que podrían ser prácticas de menosprecio, pues no se valoran los conocimientos ni las cualidades de los niños, y se generan ideales sin conocerlos. Además de ello, los docentes ponen de relieve que se tiene como práctica asumir que los niños migrantes tienen dificultades, aún antes de llegar a interactuar con ellos, lo cual ya supone una predisposición por parte de los docentes ante la llegada de los niños.

5.5 Sobre las emociones morales

Esta categoría expone el análisis de las emociones morales que se presentan en dos direcciones. Por un lado, aquellas emociones que experimentan los niños en sus interacciones entre ellos, y, por otro lado, las que suscitan en los niños migrantes frente a su propio proceso de adaptación escolar.

5.5.1 Entre los niños migrantes y no migrantes

Al analizar las emociones morales presentes en las relaciones entre niños migrantes y no migrantes, se quiere resaltar en primer lugar, la importancia que se le atribuye a la escuela desde la mirada docente, pues esta demuestra que el colegio se convierte en un lugar seguro y de protección. En palabras del docente 4

A mí me parece que el colegio guía mucho para servir como de pared, como de protección, es un lugar en el que ellos pueden ser ellos, pueden establecer reglas propias y sobre todo que sus emociones no van a estar supeditadas a la de los adultos, son emociones sinceras.

Es así como se evidencia que la institución se convierte en un espacio protector y seguro, donde los niños pueden establecer relaciones, crear reglas propias y permitirse experimentar emociones genuinas, sin que estas se vean influenciadas por las perspectivas o creencias de los adultos.

Partiendo de esto, al preguntarles a los profesores acerca de las emociones morales que percibían en la convivencia escolar entre los niños migrantes y no migrantes, las respuestas de los docentes fueron variadas, pero ninguno de ellos logró dirigir su respuesta a la identificación de emociones morales específicas. Siendo así, la tendencia se enfocó en explicar que por parte de los niños no migrantes hacia los migrantes predominaba el sentimiento de agrado: *“Agrado, o sea, me refiero agrado en que “¡ay no que chévere que son venezolanos!” , no, me refiero a que no han tenido ningún tipo de rechazo, o sea, es más, yo podría decir que no causan ninguna emoción”*.

Como se puede resaltar, el docente, al igual que todos, no distingue emociones morales presentes entre los niños, de hecho, no distingue emociones. Sin embargo, menciona que hay admiración por parte de los niños colombianos hacia uno de los niños venezolanos por su rendimiento académico, resaltando que esa admiración no está relacionada con el lugar de origen del estudiante, como ya se evidenció en el apartado de reconocimiento.

Además, en todos los discursos explican que no se presentan emociones fuera de la “normalidad”, ni que esas emociones que se presentan están únicamente dirigidas a los niños migrantes por ser “los venezolanos”, sino que era normal en tanto las emociones eran de unos a otros iguales que ellos. Al respecto, el docente 1 expuso que *“da lo mismo, incluso ellos llegan y no era ay que el venezolano sabe, no, un niño que es inteligente, un niño que sabe y ya, entonces no, para jugar, para todo, a estudiar y a jugar, normal”*.

Por otra parte, el docente 3 mencionó que *"ellos siempre están prestos a involucrarse con los demás. Es normal, cuando llega un niño nuevo, todos están prestos a colaborarle y son solidarios con ellos"*, de lo cual se puede resaltar que los niños colombianos se disponen desde la empatía, incluso está señalando que hay una actitud constante de ayudar a sus compañeros, no por su condición de migrantes, sino por su condición de "niños nuevos", que probablemente sea una situación que en su mayoría los niños hayan experimentado, y que, por eso mismo, la disposición es de ayuda y colaboración.

En este sentido, se hace presente la empatía, que juega un papel importante dentro de la compasión, dado que se tiene la capacidad de percibir a los otros como sujetos iguales, y se puede tener la habilidad de situarse desde la imaginación en la realidad y el sentir del otro (Nussbaum, 2013), tal y como podría llegar a suceder en la situación previamente nombrada. Además, se identifica esta emoción moral en el discurso de los niños colombianos, por ejemplo, cuando uno de ellos expresa que le diría a un compañero venezolano *"que no este triste por dejar su país y que sea feliz porque aquí es muy bonito"*. Esto, porque el niño claramente se está colocando en los zapatos de su compañero venezolano, es capaz de comprender que pueda sentirse triste por tener que irse de su país, y, además, que en el nuevo país también puede ser feliz.

5.5.2 De los niños migrantes hacia su propio proceso de adaptación

Al preguntarles a los docentes acerca de las emociones que percibían en sus estudiantes venezolanos con respecto a su proceso de adaptación, se encontraron el miedo, la frustración y la vergüenza. La primera de ellas se relaciona con la potencial probabilidad de no ser reconocidos por sus compañeros, aspecto que es resultado de la comparación que ellos realizan de sí mismos con respecto a los niños no migrantes. En cuanto a esto, el docente 2 expresa

Pues ellos empiezan como con temor, el hecho de ver a otros niños que lideran, que hablan, que se expresan rápido, (...) ellos mismos de cierta manera se excluyen, se sientan, se aíslan, son calladitos, están esperando como el momento oportuno para ser reconocidos o para que puedan interactuar con los otros. Entonces, siento que hay temor, hay rechazo hacia ellos mismos porque saben que son de otra cultura.

La respuesta del docente, además, vislumbra que la presencia del miedo tiene como consecuencia que los niños migrantes adopten actitudes de timidez y autoexclusión, aislándose y generando pocas interacciones con los otros niños. Reforzando esta idea, el docente 3 afirmó:

Pues, lo que le comentaba de que ellos no son tan efusivos, son un poco tímidos e introvertidos. Es como si hubiera una barrera, al comienzo, ¿no? Es decir, ellos llegaban tan tímidos que a veces ni siquiera se paran del puesto, no interactuaban mucho con el grupo.

Es así como esta emoción se convierte en un obstáculo dentro del proceso de adaptación, pues dificulta que se construyan las relaciones entre los niños. Tal y como lo expresa Novales-Alquezar (2016) basándose en los planteamientos de Nussbaum, el miedo

Es provocado por mecanismos que tienen sus raíces en una verdadera utilidad evolutiva, pero esta profundidad lo hace reactivo al aprendizaje y al pensamiento moral. (...) el miedo a menudo bloquea poderosamente el pensamiento haciendo difícil pensar sobre algo distinto a uno mismo y su círculo inmediato. (p.26)

Es decir que, si bien el miedo es útil en algunos casos, puede ser un factor que esté muy presente en el proceso de adaptación migrante al contexto escolar, haciendo que aquellos que lo experimentan fijen su mirada sobre sí mismos y se limiten en sus interacciones con los demás.

Añadido a lo anterior, en los discursos de los niños, se identifica otra de las razones por las cuales puede llegar a surgir el miedo dentro de estos procesos de adaptación: la potencial probabilidad de ser víctima de prácticas de menosprecio. En relación con lo expuesto, uno de los niños venezolanos, mencionó:

Yo sentí miedo fue cuando llegué a la escuela, de que me trataran mal, no, que por ser venezolano pues me iban a tratar mal y de eso yo tenía miedo, pero gracias a Dios no fue así, sobre todo me trataron super bien y me fui acostumbrando.

Este discurso, y en general el de los niños migrantes venezolanos, reflejó que el miedo surge a partir de creencias sobre el daño que potencialmente les podrían causar sus compañeros debido al rechazo por su lugar de origen. y, por otro lado, que puede ser contrarrestado si se presentan buenas prácticas de acogida al niño migrante.

De otra parte, el maestro 2 expresa que los niños venezolanos sienten:

Frustración, muchas veces están muy frustrados, muchas veces es como un estado de shock, porque lo que hacemos acá dista mucho, de la relación que llevan allá, de la organización, entonces si les da un poquito duro.

A raíz de esto, es completamente comprensible que en sus procesos internos de adaptación los niños migrantes experimenten el miedo y la frustración, tal y como lo explica Castañer (2017) al expresar que, para los niños migrantes en su proceso de adaptación, “la frustración y la sensación de fracaso son incorporadas y afectan su percepción de sí mismos, de quiénes son, qué pueden hacer y su propio valor como personas” (p.23), incluso, se podría establecer que en el contexto escolar se presenta aún más, por un lado, porque están constantemente socializando con sus compañeros, y como se mencionó anteriormente, esto puede ser motivo de comparaciones; y por el otro lado, porque están frustrados por las nuevas

dinámicas en las que se ven inmersos, por los estándares académicos, la nueva escuela, una cultura diferente, etc.

También, se pudo evidenciar que en los niños migrantes no se percibían emociones de culpa, pero sí de vergüenza asociada a decisiones que ha tomado su familia y que están relacionadas con sus condiciones de migrante, el docente 2 relata que

Habría de pronto más que culpa, pues son tan pequeñitos que no reconocen eso, es como un poquito de vergüenza, porque desde el mismo momento que ellos ingresan a Colombia, si su familia ingresa evadiendo las autoridades, inmediatamente saben que algo están haciendo mal [...]Entonces, considero que las mismas condiciones sociales hacen que se presente exclusión de ellos hacia los demás

Aquí se puede evidenciar dos aspectos principales. En primer lugar, que, como lo expresa Hansberg (1996), los niños migrantes están experimentando la vergüenza a causa de “descender de antepasados objetables, pues es razonable pensar que lo que somos, nuestra personalidad, dependa en parte de lo que han sido o han hecho nuestros antepasados” (p. 167). Lo anterior, y de acuerdo con lo expresado por el docente, permite ver que los niños migrantes que entran a Colombia con estatus migratorio irregular muchas veces pueden reprobar los actos y actitudes tomadas por sus familias al hacerlo de esa manera, y que, hay algo que está mal con su condición de migrante.

Y, en segundo lugar, cuando el docente se refiere a que hay una exclusión de parte de los niños migrantes hacia los demás por su condición social, se puede establecer que, si bien no es exclusión como tal, es apenas lógico que los niños migrantes eviten en alguna medida a sus compañeros no migrantes en principio, pues por un lado, se encuentran en un proceso de adaptación al contexto nuevo en el que se encuentran inmersos, y por el otro lado, que pueden

llegar a sentir vergüenza, lo que afecta negativamente tanto su autopercepción, como las relaciones que se generan en su socialización.

En oposición a lo expuesto previamente, al preguntarles a los niños venezolanos sobre las emociones que sentían al compartir con sus compañeros en el aula, todos expresaron que se sentían felices, alegres y tranquilos, algunas de sus palabras fueron: “*feliz con dos amigos*”; “*cuando yo entraba al salón sentía tranquilidad*”; “*me hacen sentir querido*”.

Estas emociones las experimentaban al llegar al salón y compartir con sus compañeros diversos espacios, lo cual expresan al decir que lo sienten “*cuando jugamos, compartimos meriendas, hacemos cosas divertidas*” o “*cuando me llaman cuando estoy solo, cuando me llaman para jugar, para divertirnos, para jugar loco congelado y así*”.

En sus apreciaciones, si bien no se puede identificar ninguna emoción moral, consideradas como aquellas que están dirigidas a alguien, que están relacionadas con creencias y que generan juicios (Martínez y Quintero, 2016), sí están presentes las emociones básicas como la alegría o la tranquilidad que les generó estar y compartir con sus compañeros.

En este sentido, son coherentes las emociones que se atribuyen tanto al menosprecio, como al reconocimiento, pues por un lado se presenta el temor, la vergüenza y la frustración, y se contraponen la empatía y la compasión. Es por esto, por lo que abordar las emociones en la promoción de las prácticas de reconocimiento es fundamental y debe ser transversal tanto a las prácticas cotidianas en la convivencia escolar, como a todo el proceso de acogida y adaptación de los niños migrantes y no migrantes, pues, desde las emociones que se susciten en los niños en las interacciones entre ellos, estas serán traducidas en acciones y reproducidas en sus relaciones sociales.

6. Recomendaciones

Como producto final de esta investigación, y con el fin de responder a la pregunta ¿Cómo se pueden favorecer las prácticas de reconocimiento social en el contexto escolar del Colegio Villa Rica IED, entre niños migrantes y no migrantes a través del manejo de las emociones morales?, se formula una serie de recomendaciones, en las cuales el reconocimiento social y las emociones morales son transversales, consolidándose en estos conceptos los argumentos y las bases a partir de las cuales direccionamos esta propuesta.

Para poder comprender la propuesta, es fundamental realizar una revisión de los conceptos desde los cuales parte para su desarrollo. Para iniciar, en términos del reconocimiento moral, esta investigación se basó en los planteamientos de Honneth (2010), quien expone que el reconocimiento se da en tres esferas. En primer lugar, está la dedicación emocional, en la cual el reconocimiento se da a partir de las relaciones primarias de amor, como en la familia; en segundo lugar, está la atención cognitiva, en la cual el reconocimiento se da a partir de las relaciones de derecho, entendiendo a todo sujeto como persona de derechos; y, en tercer lugar, está la valoración social, en la cual el reconocimiento se da a partir de las valoraciones sociales, buscando las relaciones solidarias. A estos tres niveles corresponden igualmente la construcción de las siguientes autopercepciones: la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, respectivamente.

En este sentido, se puede afirmar que el reconocimiento es un elemento de doble vía en el establecimiento de relaciones sociales, pues, por un lado, cada sujeto construye sus autopercepciones a partir de las valoraciones sociales y, así mismo, esas valoraciones sociales dan paso al reconocimiento dentro de una comunidad, en otras palabras “el individuo deviene ‘reconocido’ en su representación y en la representación de los demás” (Hegel, 1986 como se citó en Rendón, 2012, p. 60).

Es por esto que, para efectos de estas recomendaciones, se parte de la esfera social, porque de allí, se forjan las relaciones construidas con base en la solidaridad y se tienen en cuenta las cualidades y características de cada uno, consolidando la autoestima, desde las valoraciones sociales determinadas por los ideales culturales y las expectativas sociales, desde la participación del sujeto en su comunidad, y desde la oportunidad que tiene de percibir como valiosas sus capacidades para la sociedad.

En este sentido, las interacciones que se dan en la escuela son fundamentales en la construcción de relaciones solidarias, puesto que estas dan paso al reconocimiento social genuino, a partir de las valoraciones mutuas, entre los niños, de sus motivaciones, deseos, necesidades y características, comprendiendo que “la pertenencia del individuo a la comunidad se acredita en razón de la forma como su actividad impacta positivamente la vida de todos los demás miembros de la comunidad” (Rendón, 2012, p.54).

En términos de Honneth (2010), estas relaciones solidarias están sujetas a una “valoración simétrica”, lo cual implica “mirarse mutuamente a la luz de valores que hacen aparecer las capacidades y propiedades del otro como significativas para la praxis común (...) solidarias porque despiertan no solo una tolerancia pasiva, sino un interés afectivo hacia la particularidad individual” (Honneth, 2009 como se citó en Thoilliez, 2019, p. 301)

En segundo lugar, es relevante mencionar que “en la práctica, el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan” (Echeita y Duk, 2008, p. 1) Es decir que, para hablar de inclusión es necesario pensar en todos, en la diversidad de vidas, pensamientos, condiciones y características, que son atributos del contexto escolar.

Es así como, al hablar de “Inclusión”, esta se debe asumir como la inclusión de todos, no únicamente de los niños con discapacidades, o solo de la población migrante, sino de todos; por un lado, porque, como lo explican Echeita y Duk (2008) pensar en educación inclusiva "exige garantizar que *todos* los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de *calidad con igualdad* de oportunidades" (p. 1) y por el otro lado, porque, como lo explica Rendón (2012) el reconocimiento está determinado por la experiencia de autorrealización individual dada desde la inclusión en los procesos sociales, culturales, políticos, etc.

En tercer lugar, es relevante abordar las emociones morales que se fundamentan en los planteamientos de Nussbaum (2001), quien expresa que las emociones están directamente relacionadas con 1. el objeto, es decir que son acerca de algo o alguien; 2. Con las intenciones desde las cuales la persona percibe o interpreta aquello que experimenta, y 3. Con “«ser acerca de algo» [...] requiere observar el mismo [...] a través de nuestra propia ventana” (p.50), es decir, posicionarse frente al objeto desde las formas propias de interpretarlo, evaluándolo o juzgándolo.

Estos tres aspectos son esenciales para considerar las emociones como emociones morales, y no pueden ser concebidas como tal si se encuentran incompletas dichas características, debido a que, son emociones que necesariamente requieren de una interacción y surgen al estar en contacto con los demás.

Ahora bien, tanto la migración, como las prácticas de reconocimiento y las emociones morales como la vergüenza, la culpa, la repugnancia y la compasión, convergen en los espacios educativos, pues es en estos donde se da lugar a la interacción humana y al intercambio de experiencias, consolidando las creencias, pensamientos o ideales, que se traducen en

comportamientos, emociones morales y/o acciones, determinando el desarrollo personal de cada uno de los estudiantes y dando lugar al reconocimiento otorgado a los demás y a las relaciones establecidas con ellos.

Partiendo de allí, la relación entre las emociones morales y el reconocimiento social, por un lado, se expresa en el carácter educable de dichas emociones y su racionalidad, que determina los comportamientos en comunidad y en las relaciones sociales que se establecen en la escuela, configurando así las prácticas de reconocimiento que se presentan en dichas relaciones; y por otro lado, se evidencia en las puertas que abren las emociones morales al reconocimiento desde la admiración, el amor, la compasión y la empatía, para la promoción de una comunidad educativa que reconozca a sus miembros como dignos e iguales, desde sus diferencias.

Antes de comenzar, es muy importante aclarar que, así como lo explican Ortega et al. (2004), no es únicamente responsabilidad de los niños y niñas migrantes adaptarse al nuevo contexto, sino que, supone para los centros educativos un esfuerzo por acoger significativamente a esta población, teniendo en cuenta que son agentes fundamentales en el desarrollo de estrategias integrales que faciliten para toda la comunidad la recepción y adaptación a la nueva realidad.

Expuestos estos planteamientos previamente, se da paso a las recomendaciones, las cuales están enfocadas en la promoción de las prácticas de reconocimiento en la esfera social y el manejo de las emociones morales en el proceso de adaptación escolar de los niños migrantes y de la comunidad educativa con su llegada, es por esto por lo que van dirigidas tanto a los docentes, como a la institución.

6.1 Recomendaciones docentes

1. Los docentes deben estar preparados para la adecuada acogida de los niños migrantes que llegan al aula, desde una formación que les permita comprender las necesidades de estos niños, en relación con sus procesos formativos; así como también deben estar en la capacidad de preparar su aula y las disposiciones de los niños no migrantes ante su llegada, a fin de que esta sea abierta e incluyente. Esta formación debe nutrirse de herramientas que les permitan a los docentes abordar las emociones morales en el aula, a fin de generar espacios que les permitan a los niños desarrollar y vivenciar la empatía y la compasión, para desde allí promover un sentido crítico en ellos frente a las realidades en las que se ven involucrados, y se de paso al reconocimiento mutuo.

2. Dirigir las actividades de las asignaturas al reconocimiento genuino del otro desde un enfoque intercultural, que sea transversal en los procesos académicos, donde se conozcan, identifiquen y valoren los saberes, emociones, características, tradiciones, costumbres e ideales propios de cada cultura, desde un acercamiento directo y respetuoso a cada una de ellas.

3. Desarrollar metodologías basadas en las experiencias y conocimientos previos de los niños, para deconstruir prejuicios sobre los migrantes, y construir criterios que les permitan diferenciar los mitos de las realidades de esta población, y desde allí formar vínculos solidarios y empáticos, en los que se evidencien prácticas de reconocimiento desde el respeto y la valoración de los demás.

4. Generar debates que fomenten el pensamiento crítico, desde la exploración e identificación de sentimientos, pensamientos y opiniones, con respecto a temas diversos que puedan llegar a ser problemáticos, para aprender la mejor forma de abordarlos, y las diferentes posiciones y perspectivas que se puedan adoptar. En este sentido, no se trata únicamente de que

los docentes propicien los espacios, sino también que se encarguen de mediarlos adecuadamente, lo cual supone una preparación previa del tema y puntos clave que deban ser abordados.

5. Promover el diálogo intergeneracional para fomentar espacios en los que niños de diferentes grados puedan intercambiar experiencias relacionadas con las diversas culturas que se presentan en el aula o con situaciones del proceso migratorio, a fin de que se puedan identificar y reconocer las emociones presentes, y dar paso a la empatía entre ellos, donde no solamente haya una comprensión de las situaciones, sino que los niños logren ponerse en el lugar de los demás, de sentir o imaginar lo que pudieron haber experimentado sus compañeros en esas situaciones, y solidarizarse con ello. De esta manera se posibilitan las prácticas de reconocimiento desde el desarrollo de procesos de compasión, reconciliación y construcción de relaciones solidas de amistad y respeto.

6. Realizar actividades que fortalezcan la identidad de cada uno, desde sus habilidades y capacidades que puede poner al servicio de los demás en las relaciones que establece con las personas que interactúa y con todo lo que le rodea, facilitando una convivencia solidaria y respetuosa, la generación de redes de apoyo, el reconocimiento de las capacidades de cada uno, la apropiación y el cuidado de su entorno.

7. Desarrollar procesos académicos en el aula, de acuerdo a los diversos niveles de avance en el aprendizaje de cada estudiante, por un lado, promoviendo el progreso en las bases de los conocimientos y facilitando el andamiaje en sus aprendizajes, y por otro lado, evitando que se formen rivalidades a partir de la competencia o sentimientos de inferioridad con respecto a los compañeros, a fin de prevenir señalamientos y comparaciones entre los estudiantes, y facilitar la adaptación al nuevo contexto educativo. Es relevante que los docentes lo realicen desde su autonomía, así no se encuentre contemplado en el currículo, para que el aula no se

homogeneice y se puedan reconocer los tiempos subjetivos que vivencian los niños y las situaciones o contextos individuales en las que se desenvuelven.

8. Debido a las formas de aprendizaje virtual a causa de la contingencia de salud pública, se hace necesario fomentar la socialización entre los niños a través de estrategias pedagógicas de colaboración en grupo, en las que se promueva el diálogo y se logre interactuar activamente y compartir experiencias entre ellos, a fin de que se fortalezcan las prácticas de reconocimiento y se valoren las cualidades y capacidades desde las que cada uno puede aportar a un objetivo común.

9. A fin de reconocer los sentimientos de desarraigo de los niños migrantes, es fundamental fortalecer los planes de vida y la construcción de metas de todos los niños, que estén basadas en sus motivaciones y sueños, con el objetivo de que encuentren sentido en el cambio que están experimentando o en aquello que hacen en su cotidianidad, que su asistencia y participación en la escuela no sea por obligación, sino por un verdadero interés en aprender y relacionarse con sus compañeros.

10. Crear estrategias de manejo de emociones morales, como el miedo, la culpa y la vergüenza, para promover su identificación, gestión y control en situaciones complejas o de resolución de conflictos en el aula, a través de actividades como el teatro, las dramatizaciones y los juegos de roles, que favorecen su experimentación y desarrollan la empatía. Igualmente, estas estrategias deben estar enfocadas en que los niños sean capaces de diferenciar los sentimientos asociados a cada emoción y de dar ejemplos de situaciones en las cuales se puedan experimentar, tanto en la interacción con los demás, como en su propio sentir.

Esto, en clave de aprovechar las edades entre los ocho y 11 años, que es una etapa en la cual los niños comienzan a tener más conciencia, tanto de los criterios para establecer sus

relaciones interpersonales, como de los juicios y prejuicios que sostienen con respecto al comportamiento y la personalidad de sus pares; lo cual se traduce en acciones, y por tanto en las formas en las que se relacionan y reconocen a los demás.

6.2 Recomendaciones institucionales

1. Se recomienda reforzar los vínculos entre la familia, la escuela y los niños, a fin de que, por un lado, se reúnan esfuerzos para facilitar la adaptación tanto de los niños migrantes como de la institución al nuevo contexto, y por el otro lado, para abordar conjuntamente la importancia de reconocer a los otros y de ser reconocidos, además de deconstruir prejuicios e ideales sociales que dan paso al menosprecio en las relaciones que generan los niños. De esta forma, también se estarían fortaleciendo, por un lado, los lazos familiares entre los niños y sus cuidadores, al estar presentes en sus procesos educativos, favoreciendo el apoyo de una red fuera de la institución, y por el otro lado, el manejo de las emociones desde el círculo familiar, pues median las interacciones y los comportamientos entre ellos, y desde allí los ayudan a formar su sentido social que reflejarán en su actuar dentro de la escuela.

2. Compartir el principio de corresponsabilidad educativa con las familias y las demás instituciones, como el ministerio de educación y la secretaría de educación, y los sectores de salud y protección social, con la intención de analizar las necesidades escolares, articularse adecuadamente para brindar una educación integral y lograr los objetivos educativos desde la calidad, la inclusión y la multiculturalidad, garantizando el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos humanos.

3. Promover el acompañamiento contextualizado en la institución, es decir que, desde orientación, y otros servicios como trabajo social y psicología, se identifiquen las necesidades de todos los estudiantes, a la luz de la realidad que viven, de sus experiencias, condiciones y

emociones, brindándoles herramientas que les permitan fortalecer su autoestima, facilitar el establecimiento de relaciones y vincularse de la mejor manera a los procesos educativos, desde la comprensión, el respeto, la tolerancia y la empatía con la situación de cada uno de los miembros de la comunidad.

4. Muy ligado a lo anterior, orientación, psicología y trabajo social también deben realizar un seguimiento riguroso para acompañar y guiar asertivamente cada uno de los casos que ameritan más atención, verificando que haya un avance significativo en los procesos internos de estos niños, generando ambientes de confianza desde el diálogo y el contacto de primera mano con ellos, sus familias y demás actores de la comunidad educativa, a fin de que se sientan seguros y fortalezcan su sentido de pertenencia a la comunidad.

5. Promocionar la formación docente en inclusión, en la que se adquieran conocimientos, por un lado, sobre multiculturalidad, estudios étnicos y sensibilización acerca de la discriminación racial, de género, por lugar de origen, etc.; y, por otro lado, sobre emociones y estrategias que les faciliten desarrollar en el aula procesos de identificación y manejo en los niños, a través de talleres o charlas interactivas con expertos, que brinden herramientas a los docentes que los orienten en su trabajo con niños migrantes, y en su quehacer docente al presentarse situaciones de menosprecio.

6. Por último, se recomienda que la Secretaría de Educación, o en su defecto, las mismas instituciones educativas, formulen un protocolo de acogida y por qué no, una ruta de atención, para guiar tanto a la institución como a los docentes, a la hora de responder y adaptar sus dinámicas para la recepción adecuada y oportuna de la población migrante, desde sus requerimientos, necesidades e intereses.

Para finalizar estas recomendaciones se debe aclarar que, si bien se enfocaron en la inclusión de la población migrante, también fueron propuestas para poder incluir a todos los estudiantes independientemente de sus condiciones o características. Además, aún hay mucho camino por recorrer, pues estas propuestas no responden completamente ni a la complejidad de necesidades y contextos que se presentan en la escuela, ni a las situaciones personales que requieren de más atención.

En este sentido, es todo un reto para la educación, para esta institución y para los maestros, asumir una mirada más amplia y completa de las necesidades y cambios emergentes en el contexto escolar a raíz de las nuevas poblaciones que se están vinculando, ya que son los maestros los encargados de transformar y reconstruir los espacios educativos tradicionales, en función de dar paso a una educación inclusiva, que tenga la capacidad de acoger oportunamente la diversidad, para valorar y aprovechar la riqueza cultural, promoviendo las prácticas de reconocimiento entre toda la comunidad educativa desde las emociones morales.

Ante esto, los docentes tienen en sus manos la responsabilidad de asumir y cumplir estos retos educativos, con pasión, interés, compromiso y vocación, es un llamado a todos para construir aprendizajes para la vida y para recordar que

“educar es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”

-Paulo Freire.

7. Conclusiones

A través de esta investigación se pudo analizar las prácticas de reconocimiento, las prácticas de menosprecio y las emociones morales presentes en las relaciones entre los niños migrantes y no migrantes de grado cuarto, y con sus maestros del Colegio Villa Rica IED, a fin de lograr un acercamiento a la realidad de esta institución desde sus voces y experiencias durante el proceso de adaptación que han venido enfrentando, para comprender cómo se pueden favorecer las prácticas de reconocimiento social en esta institución a través del manejo de las emociones morales.

En primer lugar, en lo relacionado con el niño migrante en la escuela desde la mirada de sus profesores, se pudo concluir que en el proceso de adaptación escolar al Colegio Villa Rica IED, no se presentan prácticas de menosprecio dirigidas a los niños migrantes venezolanos por parte del grupo dominante a causa de sus características o su lugar de origen, pues esto no es una razón de exclusión para ellos; además, los conflictos que se presentan no se distancian de las dinámicas propias de la convivencia en el aula.

Sin embargo, el bajo rendimiento académico si constituye una dificultad para los niños migrantes en su proceso de adaptación escolar, en tanto se vuelve motivo de señalamiento por parte de los compañeros colombianos, lo cual se vincula con las prácticas de menosprecio que se pueden generar a partir de ello, y que, no están de ninguna manera asociados a su nacionalidad o a sus características.

Así mismo, las dificultades y oportunidades que se les presentan en este proceso de adaptación están determinadas, por un lado, por las formas en las que cada sujeto migrante asume su llegada, por las particularidades propias de su personalidad y las disposiciones con las

cuales enfrenta la experiencia de ser y estar en un nuevo contexto, y relacionarse e interactuar en él.

Y por el otro lado, por las formas de acogida institucional, pues si la institución no cuenta con un plan, una formación u orientación de cómo responder y atender a las necesidades de la población migrante, el proceso de adaptación de los niños migrantes al nuevo contexto se obstaculiza, dado que la institución no brinda las herramientas ni la preparación suficiente a su equipo docente, ni a la comunidad educativa para su oportuna recepción y acogida; aspecto que de ser así, facilitaría tanto el proceso de adaptación de los niños migrantes y el de la población receptora, como las prácticas de reconocimiento genuino que se van construyendo entre ellas.

En este sentido, es preciso destacar la necesidad de construir un plan de atención integral, que cuente con las herramientas y orientaciones adecuadas para que los docentes, los estudiantes, las familias y la institución estén dispuestos y preparados para recibir a los niños migrantes, para facilitar la inclusión, el reconocimiento de la diversidad, y la valoración de sus capacidades y características, disminuyendo el impacto de este proceso en los niños migrantes, y las posibles dificultades que puedan presentar a nivel personal, académico o convivencial.

En segundo lugar, se puede concluir que los maestros se enfrentan a múltiples responsabilidades y expectativas relacionadas con sus labores académicas, que no les permiten conocer mejor a sus estudiantes, ni poder reconocer sus capacidades, sus formas de aprendizaje, o sus diferencias culturales, tanto así que se encuentran saturados de exigencias por la cantidad de niños y procesos que tienen a cargo, que es muy complejo para ellos poder lograrlo, o poder responder en mayor medida a las necesidades, requerimientos e intereses de todos sus estudiantes, incluidos, evidentemente, los niños migrantes.

Así mismo, se puede establecer que los docentes reconocen a sus niños como estudiantes, más no como migrantes, pues reciben a todos sus estudiantes desde la igualdad, pero no realizan distinciones por su lugar de origen, ni valoran las diferencias existentes entre ellos; aspecto que es fundamental en el proceso de adaptación de los niños migrantes, en tanto facilitaría para ellos su acogida, encontrar en el nuevo contexto que son reconocidos e importantes al igual que todos sus compañeros.

En este sentido, reconocer la unidad dentro de la diversidad, desde la inclusión y la igualdad se constituye como uno de los principales retos de la escuela, pues es un factor indispensable a la hora de pensar en las prácticas de reconocimiento, en su promoción, y en la posterior disminución del rechazo y la estigmatización, partiendo del principio de educación para todos.

Con respecto a las estrategias que han desarrollado los maestros en el aula, más que enfocarse en la promoción del reconocimiento social, se dirigen únicamente hacia la socialización entre los niños; además, como el currículo no lo contempla, queda a voluntad de los maestros realizar o no prácticas que fomenten el reconocimiento en el aula. Razón por la cual es necesario que intervengan autónomamente desde su rol docente de forma oportuna, desarrollando sus actividades desde una postura intercultural, en la que se tenga en cuenta la diversidad presente en la escuela y se puedan potenciar las capacidades desde la participación y el respeto, dejando de lado la homogenización del aula.

Por su parte, ni en el aula ni en la institución se han desarrollado estrategias que se enfoquen en promover las prácticas de reconocimiento social, pues únicamente han abordado la “inclusión”, pero aún presenta muchas falencias, pues no es una inclusión para todos, porque solo se dirige a la población con discapacidad, ni responde a su principal misión: incluir. No

obstante, no se puede desconocer que se han adelantado trabajos individuales y con las familias en cuanto al manejo de emociones y con casos específicos que requieren de un mayor acompañamiento institucional.

Para que los maestros puedan desarrollar las estrategias previamente nombradas y no solo desarrollen actividades guiadas por sus conocimientos empíricos, es primordial que reciban formación en torno al niño migrante en la escuela, se trata de que estén capacitados de forma integral en inclusión, y que tengan las herramientas necesarias y suficientes para promover espacios y prácticas de reconocimiento social en la institución.

En tercer lugar, en cuanto a las prácticas de reconocimiento social entre los niños migrantes y no migrantes en la presencialidad, la perspectiva entre los dos grupos poblacionales era positiva y favorable, pues el establecimiento de sus relaciones no estaba afectado por aspectos como la nacionalidad o las características de cada uno, sino que, por el contrario, el reconocimiento social se ve reflejado en la atención, la amistad y el apoyo mutuo; prácticas que promueven la valoración y el aprendizaje mutuo y el reconocimiento de cualidades académicas.

De igual forma, se pudo evidenciar que a nivel general los niños colombianos han acogido favorablemente a los niños venezolanos, aunque se encuentran casos específicos en los que se reproducen en la escuela ideales familiares asociados al rechazo de la población migrante, que, si son detectados y abordados a tiempo, se disminuyen las consecuencias para ambas poblaciones, por un lado, para los migrantes por las afectaciones en su autoestima, y por otro lado para los no migrantes, al concientizarse sobre el daño que están generando y lo importante que es no continuar realizando este tipo de prácticas, no por el castigo, sino por el reconocimiento genuino del otro, que es igual y que tiene los mismos derechos.

Actualmente, estas relaciones sociales están supeditadas a la virtualidad a causa de la pandemia, pero no se pueden identificar en ellas “prácticas de reconocimiento”, debido a que son muy pocas las interacciones entre ellos, pues todos los trabajos que realizan son individuales y los niños no tienen ningún contacto más allá de las clases virtuales a través de una pantalla, en donde solo se limitan a contestar las preguntas que realiza la docente.

Ahora bien, en cuanto a las lecciones aprendidas por parte de los docentes, todas estuvieron dirigidas a la diversidad cultural que hay en la institución, resaltando la importancia de ser empáticos, sensibles y dispuestos a reconocerla, para atender, responder y acoger las diferencias culturales, deconstruyendo prejuicios para transformar tanto el quehacer docente en el aula, como las relaciones que se generan en la escuela entre la comunidad educativa.

Así mismo, se evidenciaron algunas necesidades institucionales que los maestros identificaron a través de sus propuestas para promover las prácticas de reconocimiento; en sus discursos, acciones como adelantar procesos de sensibilización y valoración de las diversas culturas, la creación de un plan integral de atención migrante, la flexibilización del currículo abierto a la diversidad, la presencia de personal especializado en interculturalidad y la formación docente, deben estar enfocadas en responder a las necesidades e intereses de los niños migrantes, pues así se lograría facilitar para ellos su proceso de adaptación, y para la institución las dinámicas de acogida, de forma oportuna y adecuada.

En cuarto lugar, con respecto a las prácticas de menosprecio en las relaciones sociales entre los niños migrantes y no migrantes, se puede evidenciar que en los primeros años no hay una consciencia completa de los criterios para relacionarse, pero a medida que crecen los niños, hay una transición en la conformación de sus relaciones sociales, especialmente entre los ocho y los 11 años, que es una edad fundamental en la que se presentan estos cambios, pues los niños

pasan de establecer relaciones indistintamente, a experimentar emociones, a elegir a sus compañeros, a generar lazos afectivos estrechos intra-grupales y a ser más conscientes de sus diferencias, marcados por aquellos estereotipos y estándares que rodean sus vidas, aquellos que vienen de su familia, o que son impuestos socialmente.

Si bien una de las docentes dejó en evidencia las prácticas de menosprecio que se presentan en la institución, al relacionarlo con lo expresado por los demás docentes y los niños, se puede concluir que son muy pocas las situaciones en las que se hacen presente este tipo de rechazo. Sin embargo, a raíz de estas prácticas de menosprecio se despliegan consecuencias en la autoestima de los niños, pues se ve afectada su autovaloración por las comparaciones que suelen realizar y las percepciones que va construyendo de sí mismo con respecto a los juicios de los demás y los estándares sociales que le rodean.

Las prácticas de menosprecio no únicamente se presentan entre los niños, sino también entre los docentes con respecto a los niños migrantes venezolanos, por la influencia de sus prejuicios y las creencias que tienen alrededor de ellos, lo cual supone una predisposición de parte de los maestros ante su llegada y obstaculiza la valoración de sus conocimientos, y el reconocimiento de sus cualidades y características, propiciando entre ellos dinámicas de rechazo.

Por último, con respecto a las emociones morales presentes en las interacciones entre los niños migrantes y no migrantes, a pesar de que los docentes no distinguieron emociones morales en ellas, se identificó en sus discursos y los de los niños la emoción moral de la empatía, pues los niños colombianos tienden a ponerse en los zapatos de sus nuevos compañeros, comprendiendo las causas de su llegada y solidarizándose con las experiencias relacionadas con tener que dejar un país para mudarse a uno nuevo.

Además, también se identificó emociones básicas en el discurso de los niños venezolanos, como la alegría y la tranquilidad que les suscitaba estar con sus compañeros y compartir con ellos en actividades, juegos y meriendas.

De igual manera, surgió la importancia de la institución como espacio protector, como el lugar que les brinda seguridad a los niños para poder establecer reglas propias y experimentar emociones genuinas sin estar influenciadas por los adultos.

De otra parte, las emociones morales presentes en los niños migrantes con respecto a su propio proceso de adaptación fueron el miedo, la frustración y la vergüenza; la primera de estas, a causa del temor que sentían por la posibilidad de ser rechazados por sus compañeros colombianos; la segunda de estas, a causa de las comparaciones y los estándares que están sometidos a cumplir dentro de un nuevo contexto escolar; y la última de ellas, a causa de la reprobación de los actos o decisiones tomadas por sus familias para poder entrar al país, relacionadas con su condición migratoria.

Es importante resaltar que, aunque en el marco teórico se abordó las emociones morales de vergüenza, culpa, repugnancia y compasión, se pudo demostrar que no todas están presentes en las relaciones entre los niños migrantes y no migrantes. En mayor medida se encontró la compasión y en algunos casos la vergüenza, pero la repugnancia y la culpa no estuvieron presentes en ningún momento, pues los niños no migrantes no identificaron estas emociones en sus experiencias con los niños migrantes, ni viceversa.

Articulando lo anterior con las prácticas de reconocimiento, en conclusión, se evidencia que ellas generan emociones morales como la empatía y la compasión, y que, cuando hay prácticas de menosprecio, se evidenció en los niños emociones como la vergüenza y el miedo. De ahí la importancia de promover las prácticas de reconocimiento en el contexto escolar con los

niños que llegan a la escuela, no solamente migrantes, sino también, víctimas, desplazados, indígenas, campesinos, afrocolombianos, en fin, esa diversidad que tiende a ser excluida en muchos contextos, no solo en la escuela.

Antes de finalizar esta investigación, se quiere compartir con el lector que, a pesar de que no fue posible desarrollar esta investigación como se tenía planeado en un principio debido a las condiciones de la pandemia en las que se enmarca este estudio, este trabajo demuestra todo el esfuerzo y la dedicación que se ha puesto en él para lograr los objetivos propuestos, tanto para la investigación, como para las investigadoras en la labor como maestras, pues se logró sobrepasar los obstáculos que implicó la virtualidad, para poder obtener de primera mano, y a través de las voces de los participantes, todos los resultados aquí expuestos, que sirven para replantear y mejorar las relaciones con la población migrante desde las prácticas de reconocimiento genuino, pues se visibilizó la adaptación del contexto escolar cuando se trata de acoger a los niños migrantes venezolanos desde sus propios ojos, enfatizando en sus sentires, dificultades y oportunidades.

8. Referencias

- Abril, F. (2011). Sentimientos negativos y dominación social. Un abordaje crítico de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *Philosophia: Anuario de filosofía* 71, 13-24.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4970525>.
- Aguilar- Barreto, A., Aguilar-Barreto, C., Aguilar -Bautista, Y., Cepeda Basto, W., Quintero-Santiago, E., Guevara- Rojas, B., y Mora, E. (2018). *La migración: El desborde de un fenómeno masivo*. Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
<https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2516/LaMigraci%C3%B3n.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (2019, 8 de julio). Atención Educativa población migrante proveniente de Venezuela. *Boletín Técnico Bogotá*: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
https://matricula.educacionbogota.edu.co/portal_matriculas/sites/default/files/inline-files/BOLETIN%20ATENCION%20EDUCATIVA%20MIGRANTES%20BOGOTA%20Julio%209.pdf.
- Aravena, F., e Iturra, C. (2019). *Describir los procesos de reconocimiento social/menosprecio que realizan la Ley General de Educación, la Ley de Inclusión Escolar y los actores (estudiantes, docentes y área psicosocial) hacia los estudiantes inmigrantes de la comunidad educativa del Colegio Diego Velázquez de la comuna de Viña del Mar durante el periodo 2018–2019*. [Trabajo de grado, Universidad De Viña Del Mar]
<https://repositorio.uvm.cl/bitstream/handle/20.500.12536/1063/TESIS%20Aravena-Iturra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Arrese, H. (2009). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo. *En II Congreso Internacional de Investigación* 2 al 14 de noviembre de

2019. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17229>.
- Banco Mundial. (2018). *Migración desde Venezuela a Colombia: Impactos y estrategia de respuesta en el corto y mediano plazo*. Grupo Banco Mundial).
<https://r4v.info/es/documents/download/66643>.
- Bejarano, H. (2018). Los modos de reconocimiento social de los jóvenes desmovilizados del conflicto armado: desafíos para la educación. En *Del desprecio social al reconocimiento: Las prácticas de orientación escolar de niños, niñas y jóvenes desvinculados y desmovilizados de los grupos armados en Colombia* (ed.1., pp. 63-114): Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/43298>.
- Berrio, C., Gongora, O. y Londoño, A. (2014) *Influencia del acompañamiento Familiar en el rendimiento académico del área de español en estudiantes de los grados de 4° y 9° del Instituto Colombo Venezolano en la ciudad de Medellín* [Tesis de grado, Corporación Universitaria Adventista].
<http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/344/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bertoldi, S., Fiorito, M., y Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, docencia y tecnología*, 17(33), 111-131.
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14503304.pdf>.
- Bolaños, L. (2016). Los sentimientos morales como formas de expresión del conflicto social: Una lectura desde Axel Honneth. *Polisemia*, 11(20), 85-89.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.11.20.2015.85-89>.

- Cáceres, M. (2010). Las habilidades sociales en la edad escolar y los problemas de las relaciones interpersonales en la infancia y la adolescencia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7, 1-10. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7024.pdf>.
- Caracol Radio (25 enero 2019, 25 de enero). *Aumentan casos de xenofobia contra estudiantes venezolanos*.
https://caracol.com.co/emisora/2019/01/25/cucuta/1548430552_704750.html.
- Castañer, A. (2017). Un vistazo a la realidad de niñas, niños y adolescentes migrantes. En K, Gallo. A, Castillo. L. Rosas y M, Ramírez. (eds). *Migración resiliente Herramientas de rescate emocional para niñas, niños y adolescentes migrantes* (pp.20-29). UNICEF-México.
https://www.unicef.org/mexico/media/1266/file/VCEMigraci%C3%B3nResiliente_mar2018.pdf.%20on%20September%2026.
- Castillo, D., Santa Cruz-Grau, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49.
doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>.
- Cava, M. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(2), 297-311.
<https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf>.
- Clérico, G. (2012). La unidad en la diversidad: Estudio crítico de la experiencia elemental de niños migrantes en una escuela pública de la ciudad de Córdoba | *Cuadernos de Educación*. 10(10) 1-13.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4524>.

Colegio Villa Rica IED (2011) *Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.): Gestión, Saber, Convivencia y Entorno. Opciones para una vida mejor.*

<https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-villa-rica-ied>.

Colegio Villa Rica IED (2017) *Manual de Convivencia.*

<https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-villa-rica-ied>.

Durán, M. (2012). *El estudio de caso en la investigación cualitativa. Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>.

Echeíta, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>.

Esquivel, M., Gutiérrez, M., Mercado, A., Pachón, Y. y Ortega, G. (2017). Relación del clima de aula y las emociones morales: culpa y empatía. *Revista Educación Y Ciudad*, (31), 59-69. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1609>.

Etxebarria, I., Apocada, P., Ortiz, M., Fuentes, M., y López, F. (2009). Emociones morales y conducta en niños y niñas. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 8(1), 3-22.

https://www.researchgate.net/publication/278671707_Etxebarria_I_Apodaca_P_Ortiz_M_J_Fuentes_M_J_y_Lopez_F_2009_Emociones_morales_y_conducta_en_ninos_y_ninas_EduPsykhé_81_3-21_ISSN_1579-0207_Indice_de_Impacto_en_IN-RECS_Psicologia_0175.

Etxebarria, I., Ortiz, M., Apodaca, P., Conejero, S., y Pascual, A. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82–88. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.7334/psicothema2016.143>.

- Fernández, A., Quintanilla, L., y Giménez, Marta. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar. *Acción Psicológica*, 13(1), 191-206. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15787>.
- García, M. y Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Aten Primaria*, 25(3), 181-186. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021265670078485X>.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. PPU.
- Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96(1), 77-95. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v96n1.157>.
- Gissi-Barbieri, N., y Polo, S. (2020). ¿Incorporación social de migrantes colombianos en Chile?: vulnerabilidad y lucha por el reconocimiento. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 38, 137-162. <https://dx.doi.org/10.7440/antipoda38.2020.07>.
- González, A y Castro, R. (2012). Interculturalidad y valores en el currículo intercultural. *Papeles salmantinos de educación*, 16, 189-213. <https://core.ac.uk/download/pdf/50605538.pdf>.
- Guo, K. (2017). Immigrant children in the context of multicultural early childhood education. *Journal of Cultural Diversity*, 24(1), 13–19.. PMID: 30005514.
- Hansberg, O. (1996). *De las emociones morales*. *Revista De Filosofía*, 16, 151-170 <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF9696220151A>.
- Haro-Solís, I., García-Cabrero, B., y Reidl-Martínez, L. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1047-1075. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14028945003.pdf>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo Mondarori.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Kat.
- Iñigo, I. (2013). *Reconocimiento recíproco, formas de menosprecio y libertad: la teoría de las luchas por el reconocimiento de Axel Honneth y su particular traducción en términos de una teoría plural de la justicia*. [Tesis de Maestría, Universidad de Chile].
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115169>.
- Krettenauer, T., Campbell, S., & Hertz, S. (2013). Moral emotions and the development of the moral self in childhood. *European Journal of Developmental Psychology, 10*(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.762750>.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido teoría y práctica*. Paidós.
- LLobet, V. (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 14*(2) 73-94.
<https://www.academica.org/valeria.llobet/74.pdf>.
- Madrid, V. (2013). *Marco teórico-conceptual de la educación intercultural y su concreción en la legislación española*. Universidad de León.
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/10890/5-28%20Victorino.pdf?sequence=1>.
- Martínez, L. (2012). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6*(1), 73-88.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art4.pdf>.

- Martínez, S. (2016). ¿Qué es una emoción moral?: Una propuesta desde la ética del cuidado. En: M. Del Rey, A. Esteve, J. Peris, P. Sanchis. *Reflexiones filosóficas sobre compasión y misericordia*. (pp. 103-133) <http://proyectoscio.ucv.es/wp-content/uploads/2013/12/5.-Que-es-una-emocion-moral.pdf>.
- Martínez, E., y Quintero, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 301-313.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a21.pdf>.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño & Dávila. <https://isfd133-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>.
- Mazuera, R., Albornoz, N., Morffe, M., Ramírez, C. y Carreño, M. (2019). Informe de movilidad humana venezolana II. Realidades y perspectivas de quienes emigran. [8 de abril al 5 de mayo de 2019].
https://www.researchgate.net/publication/334432285_Informe_de_movilidad_humana_venezolana_II_Realidades_y_perspectivas_de_quienes_emigran_8_de_abril_al_5_de_mayo_de_2019.
- Migración Colombia (2017). *Radiografía de venezolanos en Colombia*. Gobierno de Colombia.
<https://www.migracioncolombia.gov.co/buscar?q=venezolanos%20en%20colombia&start=20>.
- Migración Colombia. (2020). *Total de venezolanos en Colombia corte a 30 de septiembre de 2020*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/radiografia-venezolanos-en-colombia-corte-a-30-de-septiembre-de-2020>.

- Novales-Alquézar, A. (2016). Ciudadanía y emociones: hacia una verdadera interculturalidad (A propósito de la teoría cognitiva de la emoción de Martha Nussbaum). *Dikaion Revista de Fundamentación Jurídica*, 25(1), 12-52. <https://doi.org/10.5294/DIKA.2016.25.1.2>.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 459-483. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a7.pdf>.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought*. Traducido por Mair, A. *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* Paidós. https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/71273/mod_folder/content/0/2.1%20Filosof%C3%ADa%20y%20emociones/3-%20Textos%20suplementarios/Suplem%204%20Nussbaum%20Martha%202001%20Cap%20X%20PAISAJES%20DEL%20PENSAMIENTO.pdf?forcedownload=1.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2013) *Political Emotions*. Traducido por Santos, A. *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Paidós. https://www.academia.edu/28449462/Las_emociones_pol%C3%ADticas_Por_qu%C3%A9_el_amor_es_importante_para_la_justicia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. (Informe de seguimiento de la educación en el mundo) UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2019). *Derecho internacional sobre migración N°34 - Glosario de la OIM sobre Migración* <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>.

- Ortega, I., Eguzkiza, M., y Garibay, M. (2004). *Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/diversidad/120006c_Pub_Ortega_acogida_inmigrante_c.pdf.
- Parada, J. y Castellanos, J.M. (2015). Trayectorias teóricas del reconocimiento moral en Axel Honneth. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 17(1), 57-81.
- [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes17\(1\)_4.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes17(1)_4.pdf).
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75.
- <http://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>.
- Pimbo, A., Canchignia, A., Paredes, N., y Yungán, R. (2019). La inmigración estudiantil y la adaptación escolar. *Ciencia Digital*, 3(2), 198-217. DOI:
- <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v9i2.385>.
- Pineda, G., y Ávila, K. (2019). Aproximaciones a la migración colombo-venezolana: desigualdad, prejuicio y vulnerabilidad. *Revista Misión Jurídica*, 12(16), 59 -78. DOI:
- <https://doi.org/10.25058/1794600X.988>.
- Pinedo, I., y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, 36, 47-72. DOI:
- <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000100003>.
- Porras, R. (2020, septiembre) Educación y migración panorama en 9 ciudades, *Boletín N° 1*. Corporación Opción Legal.
- https://opcionlegal.org/sites/default/files/col_boletin_1_educacion_y_migracion.pdf.

- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C., y Cortes, R. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico–IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/251>.
- Rendón, C. (2012). Reconocimiento como inclusión: El Legado democrático de la filosofía política de Hegel. *Universitas Philosophica*, 29(59), 51-64.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53232012000200004&lng=pt&tlng=es.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos* (1ª ed.). Casa editorial Universidad del Cauca: colección política de la alteridad.
<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1),11-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>.
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L., y Huepe, D. (2018). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de moebio*, 41, 207-224.
DOI: 10.4067/S0717-554X2011000200006.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tapia, C., Villar, F., y Carrillo, O. (2019). La escuela como espacio de articulación y comprensión de la convivencia, la ciudadanía y la transparencia. Una mirada desde los estudiantes. *Encuentros*, 17(2), 152–164. DOI:
<http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1805>.

- Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*, 26, 45-57 DOI:10.5354/0719-529X.2011.27487
- Thayer, L. (2013). *Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación: la construcción de trayectorias degradadas en migrantes latinoamericanos residentes en la Región Metropolitana de Santiago. Polis (Santiago)*, 12(35), 259-285. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200012>.
- Thayer, L., Córdova, M. y Ávalos, B. (2013). Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Perfiles latinoamericanos*, 21(42), 163-191.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532013000200007&lng=es&tlng=es.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XXI*, 22(1).295-314 DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.21657>
- Toro, J., López-Rincón, A., López, D., Benítez, Y., Castrillón, J. y Redondo, I. (2019). Experiencias de reconocimiento en inmigrantes venezolanos escolarizados de Dosquebradas. En. M. Redondo y O. Jaramillo. (eds). *Comprensiones de lo social en clave del desarrollo humano* (Vol. 2). (pp. 72-82). Universidad Libre Seccional Pereira. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17820/LIBRO%20Comprensiones%20en%20clave%20de%20desarrollo%20humano%20Vol.%202.pdf?isAllowed>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Villareal, O., y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la

internacionalización. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16(3), 31-52. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135252312600331>.

Anexos

Anexo A

Formato preguntas grupo focal 1

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil

Formato Grupo Focal Migrantes

Introducción

Nosotras somos Daniela Rodríguez Cortés y Diana Carolina Beltrán Poveda, estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana y nos encontramos actualmente realizando nuestro trabajo de grado titulado *No Solo Es Recibir Sino Acoger Y Reconocer: Prácticas De Reconocimiento En Las Relaciones Entre Niños Migrantes Y No Migrantes En La Escuela*. El objetivo de este encuentro es dialogar sobre sus experiencias de convivencia en el colegio, especialmente las que han compartido con sus compañeros de Colombia.

Para esto, queremos escuchar las voces de los niños y niñas de grado cuarto del Colegio Villa Rica (IED), pues son ustedes muy importantes para nuestra investigación, nos permiten conocer su experiencia de convivencia en el aula con sus compañeros.

Es fundamental tener en cuenta que nuestro grupo focal quedará grabado en la plataforma Teams, será de carácter confidencial y utilizado únicamente con fines investigativos. Este estudio se enmarca bajo los principios éticos de la investigación, es por esto que, si en algún momento de la entrevista alguno no desea continuar, puede expresarlo libremente. De igual manera, agradecemos su interés y la sinceridad en sus respuestas, la cual es fundamental para el logro de los objetivos del estudio.

Fecha:

Nombres:

Edades:

1. ¿Hace cuánto están en este colegio?
2. ¿De dónde somos? ¿Todos los que están en nuestro curso lo son? ¿Sí? ¿No? ¿de dónde son los demás?

3. ¿Recuerdan el día que llegaron al salón? ¿Qué recuerdan de ese día?
4. ¿Qué sintieron al llegar? ¿Cómo se sienten ahora?
5. ¿Qué es lo que más les ha gustado de sus compañeros colombianos?
6. ¿Hay algo que no les haya gustado de ellos? ¿Por qué?
7. Antes, cuando todos podían ir al colegio... ¿Qué actividades compartías con tus compañeros?
8. Y, ahora en la virtualidad ¿se hablan con ellos? ¿Comparten algo? ¿Qué comparten?
9. ¿Qué han aprendido de sus compañeros?
10. ¿Son buenos estudiantes?
11. ¿Han sentido miedo o tristeza estando en Colombia? Cuando y por qué.
12. Cuando estoy en el salón de clase la emoción que más siento es... Tristeza Alegría Nada
Rabia Miedo
13. ¿En qué ocasiones tus compañeros de clase te han hecho sentir alegre? ¿en alguna situación te has sentido avergonzado?
14. ¿Nuestros profesores nos tratan de manera amable a todos en la clase?
15. ¿Cómo los profesores los ayudan para que en la clase se sientan bien?
16. ¿Hay algo que no puedan hacer acá que allá sí hacían?
17. Si un niño o una niña tiene que dejar su país y venir a estudiar a Colombia, ¿qué consejo le darías?
18. ¿Han tenido conflictos con sus compañeros de clase? ¿Por qué?
19. ¿Alguna vez se han sentido irrespetados?

Anexo B

Formato Preguntas grupo focal 2

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil

Formato Grupo Focal No Migrantes

Introducción

Nosotras somos Daniela Rodríguez Cortés y Diana Carolina Beltrán Poveda, estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana y nos encontramos actualmente realizando nuestro trabajo de grado titulado *No Solo Es Recibir Sino Acoger Y Reconocer: Prácticas De Reconocimiento En Las Relaciones Entre Niños Migrantes Y No Migrantes En La Escuela*. El objetivo de este encuentro es dialogar sobre sus experiencias de convivencia en el colegio, especialmente las que han tenido con los niños migrantes venezolanos.

Para esto, queremos escuchar las voces de los niños y niñas de grado cuarto del Colegio Villa Rica (IED), pues son ustedes muy importantes para nuestra investigación, nos permiten conocer su experiencia de convivencia en el aula con sus compañeros.

Es fundamental tener en cuenta que nuestro grupo focal quedará grabado en la plataforma Teams, será de carácter confidencial y utilizado únicamente con fines investigativos. Este estudio se enmarca bajo los principios éticos de la investigación, es por esto que, si en algún momento de la entrevista alguno no desea continuar, puede expresarlo libremente. De igual manera, agradecemos su interés y la sinceridad en sus respuestas, la cual es fundamental para el logro de los objetivos del estudio.

Fecha:

Nombres:

Edades:

1. ¿Hace cuánto están en este colegio?
2. ¿Todos los que estamos acá somos de Bogotá? ¿Todos los que están en nuestro curso lo son? ¿Si? ¿No? ¿de dónde son los demás?

3. ¿Recuerdan el día en que llegaron los niños venezolanos al salón? ¿Qué recuerdan de ese día?
4. ¿Qué sintieron con su llegada? ¿Qué sienten ahora?
5. ¿Qué es lo que más les ha gustado de sus compañeros venezolanos?
6. ¿Hay algo que no les haya gustado de ellos? ¿Por qué?
7. Antes, cuando todos podían ir al colegio... ¿Qué actividades compartían con los niños venezolanos?
8. Y, ahora en la virtualidad ¿se hablan con ellos? ¿Comparten algo? ¿Qué comparten?
9. ¿Qué han aprendido de ellos?
10. ¿Son buenos estudiantes?
11. ¿Qué piensas tú sobre la llegada de los niños venezolanos a tu salón de clase?
12. Si un niño o una niña tiene que dejar su país y venir a estudiar a Colombia, ¿Qué consejo le darías?
13. ¿Les gusta ser amigo o amiga de niños y niñas de diferente país, diferente forma de hablar, y diferente apariencia física?
14. ¿En el salón de clase hay niños o niñas con los que nadie quiere ser amigo?
15. ¿Han tenido conflictos con sus compañeros de clase? ¿Por qué? ¿Cuáles?

Anexo C

Formato Consentimiento informado de padres

Bogotá, marzo de 2021



Señores

Padres, Madres o Acudientes de familia

Colegio Villa Rica (IED)

Respetados

Somos estudiantes de decimo semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Para el desarrollo de nuestro trabajo de grado nos encontramos realizando una investigación que tiene por objetivo comprender cómo se pueden favorecer las prácticas de reconocimiento en el contexto escolar, entre niños migrantes y no migrantes a través del manejo de las emociones morales.

La participación voluntaria de su hijo/a consistirá en hacer parte de una o dos entrevistas grupales que durarían alrededor de 1 hora. La participación en el estudio no implica ningún riesgo académico, físico, o psicológico para los estudiantes. Si así lo desea, el estudiante puede retirarse en cualquier momento sin que esto le implique una consecuencia negativa de ningún tipo. Se les garantizará que los nombres de los/las participantes no aparecerán en ningún informe, presentación o publicación del trabajo. La información recogida será utilizada con estricto cumplimiento de las normas constitucionales, éticas y legales sobre protección de datos personales.

Todo el desarrollo del presente estudio está dirigido por la profesora Luz Marina Lara, Doctora en Educación. En caso de cualquier duda se pueden comunicar con ella al correo electrónico laral@javeriana.edu.co o con las investigadoras Daniela Rodríguez Cortés al número 3208091194 o al correo daniela.rodriguez@javeriana.edu.co y Diana Carolina Beltrán Poveda al número 3016606147 o al correo beltran_diana@javeriana.edu.co.

La colaboración de los niños y niñas será de gran importancia para cumplir con los objetivos de esta investigación. Agradecemos su colaboración y quedamos dispuestas a resolver cualquier duda.

Cordialmente,

Daniela Rodríguez Cortés

Estudiante Facultad de Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Diana Carolina Beltrán Poveda

Estudiante Facultad de Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Luz Marina Lara

Docente Facultad de Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Diligencie la siguiente parte solo si está de acuerdo con que su hijo participe:

He leído y entendido la información presentada en este formato de consentimiento y autorizo la participación de mi hijo(a) o acudido

Nombre estudiante _____ Curso _____

Nombre del padre, madre o acudiente _____

Firma _____

Fecha _____

Anexo D

Formato de Asentimiento institución educativa

Bogotá, marzo de 2021



Sr. Luis Carlos Galeano Buenaventura

Rector

Rector Colegio Villa Rica

Apreciado Rector:

Somos estudiantes de decimo semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Para el desarrollo de nuestro trabajo de grado nos encontramos realizando una investigación, que tiene por objetivo comprender cómo se pueden favorecer las prácticas de reconocimiento en el contexto escolar, entre niños migrantes y no migrantes a través del manejo de las emociones morales, razón por la cual seleccionamos la prestigiosa Institución Educativa que Usted dirige.

Con este fin hemos diseñado una entrevista, que aplicaremos a cuatro (4) maestros que tengan experiencia mínima de dos años de trabajo con población migrante venezolana en las aulas. Adicionalmente, con niños que estén cursando 3° o 4° haremos tres grupos focales pequeños, cada uno con 5-6 niños, para conversar con ellos acerca de sus relaciones en la convivencia escolar. Con la intención de focalizar nuestro estudio, es importante que los niños o niñas que participen sean del mismo curso, y que los maestros dirijan asignaturas en el mismo curso.

La participación de los estudiantes es voluntaria. La información obtenida será anónima y sólo se utilizará para los fines de esta investigación. Los estudiantes y sus padres de familia serán informados y se les solicitará autorización acerca de la participación de sus hijos en el estudio. La información recogida será utilizada con estricto cumplimiento de normas éticas y legales sobre protección de datos personales utilizadas en proyectos de investigación.

Es importante recordar que la investigación tiene como finalidad el diseño de estrategias educativas y pedagógicas para promover el reconocimiento genuino entre niños migrantes y no migrantes dentro de la institución. Los resultados serán sistematizados y presentados en el documento oficial de la tesis de grado y socializados en la institución educativa, con el fin de que conozcan los hallazgos y las recomendaciones derivadas. En ningún caso se hará referencias a resultados con los nombres de los participantes, ni estudiantes, ni docentes. Cualquier información adicional o duda puede contactarse con la directora de la investigación Doctora Luz Marina Lara Salcedo al correo electrónico laral@javeriana.edu.co, o con las investigadoras Daniela Rodríguez Cortés al número 3208091194 o al correo

daniela.rodriguez@javeriana.edu.co y Diana Carolina Beltrán Poveda al número 3016606147 o al correo beltran_diana@javeriana.edu.co.

La colaboración del colegio, de los docentes y de sus estudiantes será de gran importancia para cumplir con los objetivos de esta investigación. Agradecemos su colaboración y quedamos dispuestos a resolver cualquier duda.

Cordialmente,

Daniela Rodríguez Cortés
Estudiante Facultad de Educación
Pontificia Universidad Javeriana

Diana Carolina Beltrán Poveda
Estudiante Facultad de Educación
Pontificia Universidad Javeriana

Luz Marina Lara
Docente Facultad de Educación
Pontificia Universidad Javeriana

Anexo E:

Formato De Entrevista Docentes

Pontificia Universidad Javeriana **Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil**

Introducción

Nosotras somos Daniela Rodríguez Cortés y Diana Carolina Beltrán Poveda, estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana y nos encontramos actualmente realizando nuestro trabajo de grado titulado *No Solo Es Recibir Sino Acoger Y Reconocer: Prácticas De Reconocimiento En Las Relaciones Entre Niños Migrantes Y No Migrantes En La Escuela*, el cual tiene por objetivo general comprender cómo se pueden favorecer las prácticas de reconocimiento en el contexto escolar, entre niños migrantes y no migrantes de grado cuarto, del Colegio Villa Rica (IED) a través del manejo de las emociones morales. Para aproximarnos a nuestro objeto de estudio tenemos previsto consultar dos fuentes, tanto la voz de los niños y niñas, como la de los docentes, quienes son fundamentales para nuestra investigación, pues nos permiten conocer de primera mano su experiencia con esta población y los aspectos importantes que contribuyen a esta investigación, a través de esta entrevista semiestructurada.

Es primordial aclarar que la información registrada en esta entrevista quedará grabada en la plataforma Teams, la cual será de carácter confidencial y será utilizada únicamente con fines investigativos. Este estudio se enmarca bajo los principios éticos de la investigación, es por esto que, si en algún momento de la entrevista no desea continuar, puede expresarlo libremente, pues está sujeto a su consentimiento. De igual manera, agradecemos de antemano su interés y la sinceridad en sus respuestas, la cual es fundamental para el logro de los objetivos del estudio.

Fecha: Hora:
Lugar: Teams
Nombre:

A) Experiencia personal y docente

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene en trabajo con población migrante venezolana en el aula?

2. ¿Qué dificultades ha percibido en la adaptación de los niños migrantes al contexto escolar?
3. Para facilitar la adaptación de los niños migrantes en el aula, ¿ha utilizado algún tipo de estrategia? ¿Cual?
4. ¿En el colegio les han brindado algún tipo de formación para acoger a los niños migrantes venezolanos en el aula?
5. ¿Qué le gustaría resaltar en su experiencia de trabajo en el aula con niños migrantes venezolanos?

B) Prácticas de reconocimiento del docente hacia niños migrantes (responsable de preparar a los niños para la acogida)

6. ¿Cómo podría describir la relación entre niños migrantes y no migrantes, tanto en la virtualidad como en la presencialidad?
7. ¿Considera que Los niños no migrantes han acogido favorablemente a sus compañeros migrantes venezolanos?
8. ¿Qué situaciones problemáticas ha vivenciado o percibido en la convivencia entre los niños migrantes y no migrantes?
9. ¿Considera que estas dificultades o problemáticas afectan la autoestima de los niños migrantes?
10. ¿Usted ha promovido la convivencia en el aula entre los niños migrantes y no migrantes? Cuéntenos cómo lo ha hecho.

C) Emociones morales – Ahora hablaremos acerca de las emociones, concibiéndolas desde la autora Martha Nussbaum como aquellas que tienen sus bases en creencias, que están dirigidas a alguien y que generan juicios o valoraciones.

11. ¿Qué emociones ha percibido en la convivencia escolar entre los niños migrantes y no migrantes?
12. ¿Qué emociones ha percibido en los niños migrantes en su proceso de adaptación al nuevo contexto escolar?
13. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas en el trabajo como docente en el colegio con relación a las prácticas de reconocimiento llevadas a cabo con los niños migrantes venezolanos en el aula?

Anexo F.

Formato de Entrevista a orientadora

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil
Formato Entrevista Orientadora

Introducción

Nosotras somos Daniela Rodríguez Cortés y Diana Carolina Beltrán Poveda, estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana y nos encontramos actualmente realizando nuestro trabajo de grado titulado *No Solo Es Recibir Sino Acoger Y Reconocer: Prácticas De Reconocimiento En Las Relaciones Entre Niños Migrantes Y No Migrantes En La Escuela*, el cual tiene por objetivo general comprender cómo se pueden favorecer las prácticas de reconocimiento en el contexto escolar, entre niños migrantes y no migrantes de grado cuarto, del Colegio Villa Rica (IED) a través del manejo de las emociones morales. Para aproximarnos a nuestro objeto de estudio tenemos previsto consultar diversas fuentes, tanto la voz de los niños y niñas, como la de los docentes y la orientadora, quienes son fundamentales para nuestra investigación, pues nos permiten conocer de primera mano su experiencia con esta población y los aspectos importantes que contribuyen a esta investigación, a través de esta entrevista semiestructurada.

Es primordial aclarar que la información registrada en esta entrevista quedará grabada en la plataforma Teams, la cual será de carácter confidencial y será utilizada únicamente con fines investigativos. Este estudio se enmarca bajo los principios éticos de la investigación, es por esto que, si en algún momento de la entrevista no desea continuar, puede expresarlo libremente, pues está sujeto a su consentimiento. De igual manera, agradecemos de antemano su interés y la sinceridad en sus respuestas, la cual es fundamental para el logro de los objetivos del estudio.

Fecha: Hora:

Lugar: Teams.

Nombre:

A) Función profesional como orientadora

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene en trabajo con población migrante venezolana en el aula?
1. ¿Has presentado conflictos entre niños migrantes y no migrantes?
2. ¿Qué tipo de problemáticas has atendido con mayor frecuencia con los niños venezolanos?
3. ¿Considera que estas problemáticas afectan la autoestima de los niños migrantes?
4. ¿Qué estrategias ha utilizado como orientadora para responder a estas problemáticas?

B) Mirada Institucional

5. ¿qué aspectos (positivos y negativos) resalta frente a la atención del colegio hacia la población migrante venezolana?
6. ¿Qué estrategias considera usted que es necesario que la escuela adelante para acompañar al estudiante migrante de forma integral?
7. ¿Cómo promover en la comunidad educativa la reciprocidad, el dialogo, la tolerancia y la diversidad hacia los niños migrantes venezolanos?
8. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas en su rol como orientadora del colegio con relación a las prácticas de reconocimiento llevadas a cabo con los niños migrantes venezolanos?