

DOSIER

Dilemas y paradojas de una «escuela inclusiva» en un contexto migratorio complejo

Dilemmas and paradoxes of an “inclusive school” in a complex migration context

Ángela Stienen. Universidad Pedagógica de Berna. Suiza
angela.stienen@phbern.ch
ORCID: [0000-0001-6800-6810](https://orcid.org/0000-0001-6800-6810)

Yólida Yajasiel Ramírez Osorio. Universidad de Antioquia. Colombia
yolidaramirez@iehectorabadgomez.edu.co
ORCID: [0000-0003-3785-9030](https://orcid.org/0000-0003-3785-9030)

Juan Camilo Estrada Chauta. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Colombia
juanc.estrada@udea.edu.co
ORCID: [0000-0001-7445-3115](https://orcid.org/0000-0001-7445-3115)

Presentación: 9/10/2023. **Aceptación:** 5/11/2023. **Publicación:** 7/5/2024.

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos preliminares de una investigación sobre educación inclusiva en el contexto de la migración internacional en Colombia. El estudio se realiza en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez en Medellín, una institución pública que ha enfrentado el desafío de acoger a estudiantes migrantes venezolanos en un marco de educación inclusiva y enfoque de derechos. La investigación utiliza una metodología interpretativa y se apoya en la teoría fundamentada, incluyendo observación participante, entrevistas narrativas y análisis de documentos institucionales. A partir de una revisión preliminar del ma-

Abstract

This article presents the preliminary findings of a research study on inclusive education in the context of international migration in Colombia. The study is conducted at the Héctor Abad Gómez School in Medellín, a public institution that has faced the challenge of including Venezuelan migrant students within a framework of inclusive education and a rights-based approach. The research uses an interpretative methodology and relies on grounded theory, including participant observation, narrative interviews, and analysis of institutional documents. Based on a preliminary review of the material produced during

terial producido en el trabajo de campo se plantean dilemas y paradojas que surgen en el marco de una «escuela inclusiva» a partir de las prácticas observadas y las representaciones identificadas en las entrevistas. Así, el artículo aborda el marco jurisprudencial que respalda la inclusión de estudiantes provenientes de Venezuela en el sistema educativo colombiano y presenta el modelo de «escuela inclusiva» de la institución seleccionada. Finalmente, se proponen conclusiones provisionales que contribuyen al objetivo general de la investigación en curso.

Palabras clave: inclusión, migración, escuela

fieldwork, dilemmas and paradoxes arising within the context of an “inclusive school” are identified based on observed practices and representations revealed in interviews. Thus, the article addresses the legal framework supporting the inclusion of students from Venezuela in the Colombian education system and presents the model of an “inclusive school” at the selected institution. Finally, it proposes provisional conclusions to contribute to the overall objective of the ongoing research.

Keywords: Inclusion, Migration, School

1. Introducción

Este artículo de análisis preliminar de datos y reflexión se deriva de una investigación sobre educación inclusiva en nuevos contextos de migración internacional, desarrollada por un equipo de investigación binacional, del que hacen parte la Universidad Pedagógica de Berna en Suiza (PHBern) y la Universidad de Antioquia (udea) en Colombia¹. El proyecto de investigación tiene por objetivo comprender cómo se busca construir una «educación pública inclusiva para todos» en un contexto migratorio complejo como el colombiano. Históricamente un país de emigración, Colombia ha recibido recientemente a 2,5 millones de migrantes venezolanos en poco tiempo (Migración Colombia, 2022). Esta migración internacional se entrelaza con otras formas de movilidad demográfica en el país, ya que Colombia es uno de los países del mundo con un mayor número de desplazados internos, aproximadamente 8,3 millones (Unidad de Víctimas, 2022).

Para esta investigación fue seleccionada la Institución Educativa Héctor Abad Gómez (IE HAG), de carácter público, ubicada en un barrio de alta vulnerabilidad del centro de Medellín, como caso paradigmático para explorar cómo esta Institución Educativa (IE) ha transformado sus políticas, prácticas y culturas escolares² para acoger a estudiantes migrantes venezolanos en el marco de un modelo de educación inclusiva y un enfoque de derechos.

La IE HAG es un establecimiento oficial de Medellín que cuenta con dos sedes, en las cuales se ofrecen los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y educación media, en jornada diurna y nocturna; asimismo, oferta una variedad de programas educativos flexibles: Aceleración para el aprendizaje³, Brújula⁴, Caminar en Secundaria⁵ Nocturno, Sabatino y Dominical⁶, para responder a las demandas de su contexto y satisfacer las diversas necesidades de los y las estudiantes, considerando las trayectorias de formación que se han visto interrumpidas por distintos fenómenos. La institución cuenta con un aproximado de 3,005 estudiantes, de los cuales cerca del 45 % son migrantes de Venezuela⁷, el 5 % se declaran pertenecientes a la etnia Emberá Katío en su mayoría desplazados internos provenientes de la región del Alto Andágueda en el departamento del Chocó, el resto son originarios de la ciudad y de diferentes regiones del país.

Asimismo, la IE HAG es reconocida por su apuesta encaminada a lograr la garantía de derechos para todos y todas; la IE, por tanto, señala en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), que su modelo pedagógico está encaminado a procesos de inclusión con apuestas flexibles e integradoras mediadas por procesos pedagógicos y humanos orientados por la filosofía de Héctor Abad Gómez⁸ quién fue pionero de la salud pública en el país y referente en la lucha por los derechos humanos. En consecuencia, la IE no solo se enfoca en el acceso, ajuste razonable y adaptación de condiciones para mitigar o minimizar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad, sino que también consi-

dera las características y necesidades de sus estudiantes, su diversidad, incluyendo, como se ha señalado, aquellos con distintos bagajes culturales.

De manera que, la IE vela por los principios de Héctor Abad Gómez como elementos rectores de la vida institucional, entre los que se señalan: el respeto mutuo entre quienes integran la comunidad educativa: estudiantes, docentes, familias y personal administrativo; la responsabilidad en el cumplimiento de deberes académicos y sociales; la promoción y la solidaridad entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa animando la colaboración y cooperación entre ellos; el fomento por la honestidad e integridad en las actividades que se emprenden; la enseñanza encaminada a reconocer y respetar la diferencia y la diversidad; la promoción y el compromiso de la IE con la comunidad educativa a través de proyectos y prácticas pedagógicas que benefician a la sociedad, principios que ha consolidado la IE en la propuesta rectora del *vivir juntos* donde las prácticas, políticas y culturas inclusivas con diversidad de estrategias pedagógicas, educativas y de gestión buscan dar respuesta al contexto y a fenómenos sociales, culturales y educativos, y en ellos, a las personas que los habitan, sin importar condiciones étnicas, de género, religión o estrato socioeconómico (IE HAG, 2019).

Por tanto, una pedagogía inclusiva, afín con el ideario de Héctor Abad Gómez, se cristaliza en la *cultura Abadista*, mediante la construcción y participación conjunta de la comunidad educativa, para que el sueño de inclusión, el derecho a la educación y la restitución de este derecho sean posibles, ofreciendo una educación con sentido y calidad, dejando ver la escuela que se sueña, donde se puede sonreír, aprender, jugar, experimentar, investigar, crear y recrear. Llevando el aula a otros contextos, transformándola diariamente para el disfrute de la comunidad educativa (IE HAG, 2019).

1.1. Metodología y proceso de investigación

Metodológicamente esta investigación se sitúa en el paradigma interpretativo y sigue el enfoque de la teoría fundada (Glaser y Strauss, [1967] 1999), triangulando datos de varios métodos etnográficos, incluidos la observación participante en el contexto escolar, entrevistas narrativas (Rosenthal, 2014) con integrantes de la comunidad educativa (educadores, estudiantes, familias, directivas, personal administrativo y de servicio) y análisis de documentos institucionales y de las políticas educativas. Se realizaron transcripciones literales de las entrevistas y se elaboraron registros de las observaciones y conversaciones informales. Dicho material se codificó siguiendo procedimientos etnográficos basados en los lineamientos de la teoría fundada enfatizando diferencias mínimas y máximas dentro y entre las narraciones y registros (Strauss, 1987; Cortazzi, 2001; Saldana, 2018; Flick, 2018). Los documentos institucionales y legales, y las políticas educativas se sometieron a un análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000).

El trabajo de campo se lleva a cabo durante el año escolar 2023 siguiendo el calendario definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La investi-

gación se desarrolla en un proceso circular continuo de observación, entrevista, transcripción, codificación, análisis de datos, muestreo teórico de nuevos entrevistados y lugares de observación en la escuela, y redacción. De esta manera se busca captar la complejidad de la realidad de esta IE, más específicamente con los y las estudiantes migrantes de origen venezolano, y examinar tanto las tensiones, contradicciones y conflictos como las adaptaciones, logros e innovaciones a la hora de concretizar el modelo de educación inclusiva en un complejo contexto migratorio.

El equipo de la udea inició el trabajo de campo en abril del 2023 para luego, en Julio, unirse con el equipo de la РНВern y continuar en estrecha colaboración por un lapso de dos meses, entrelazando miradas y perspectivas para de esta manera construir un espacio transnacional de preguntas, reflexión y análisis. En consecuencia, el presente texto retoma los resultados preliminares de la investigación para plantear una discusión en torno a los dilemas y paradojas que emergen en el marco de una «escuela inclusiva» a partir de las prácticas evidenciadas por medio de la observación y las representaciones identificadas a través de las entrevistas realizadas hasta el momento.

Así las cosas, el artículo expone, en primer lugar, el marco jurisprudencial a partir del cual se han establecido las bases para la inclusión de estudiantes provenientes de Venezuela en el sistema educativo colombiano como un derecho enfocado en una población definida como «vulnerable» al tiempo que se consideran sujetos de especial protección, lo que ha implicado, como veremos, ampliar la noción misma de inclusión. Posteriormente se presenta el modelo de «escuela inclusiva» de la IE HAG donde se realiza la investigación y se reconstruyen paradojas en la concretización del modelo a partir del material empírico. Finalmente, se proponen algunas conclusiones provisionales que apuntan al objetivo general de la investigación en curso.

2. Jurisprudencia en torno al derecho a la educación y la educación inclusiva de estudiantes migrantes en Colombia

Colombia ha avanzado en los últimos años en la configuración de propuestas que implican la protección de los Derechos Humanos (DDHH) considerando sus acciones como progresistas en diferentes aspectos, aunque continúa enfrentándose a desafíos importantes en su implementación y seguimiento dados los cambios continuos en materia de política pública y gobernabilidad. Su marco de protección en DDHH emerge inicialmente de la Constitución de 1991 y en los instrumentos del derecho internacional que ha firmado y ratificado, desde allí amplía su gama de derechos fundamentales para establecer con ello, los mecanismos para su protección, entre los cuales se ha destacado la acción de tutela.

Con relación al marco de protección de los DDHH en el contexto de la migración, especialmente para población proveniente de Venezuela, el Estado colombiano ratificó la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 a partir de la cual establece planes y programas para ofrecer asistencia humanitaria a la población migrante y refugiada, estrategia que articula al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

En el caso de la migración venezolana en Colombia, ACNUR desempeña un papel relevante en la coordinación de programas y propuestas que dan respuesta humanitaria y promueven la protección de esta población en colaboración con el gobierno nacional, en acceso, permanencia y atención de servicios básicos y legales, entre los que se señalan: médicos, educativos, de empleo, vivienda y documentación, además velar por la protección ante la explotación, el abuso y la xenofobia. En conjunto, Colombia y ACNUR documentan las violaciones a los DDHH por la que atraviesa la población migrante y refugiada venezolana en el país e interceden por su bienestar y seguridad (CIDH, 2018).

Desde esta perspectiva, los DDHH y la inclusión se convierten en aspectos fundamentales en el contexto de la migración venezolana en Colombia, entendiendo educación inclusiva, desde el Ministerio Nacional de Educación (2018) como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Ministerio Nacional de Educación, 2018)

Definición que se corresponde con una concepción amplia de inclusión en las políticas educativas que no se reduce a la educación especializada para personas con discapacidad, sino que se ocupa de las múltiples formas y causas de la exclusión en el ámbito educativo y las acciones necesarias para resolverlas o al menos mitigar sus efectos (Terigi, 2010; Rinesi, 2016).

Ahora bien, al revisar la noción de educación inclusiva en la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia se evidencia que la misma se ha desarrollado a partir de una serie de casos que involucran la vulneración del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad⁹. Sin embargo, se ha desarrollado un concepto amplio sobre inclusión educativa que supera su asociación directa con la discapacidad.

En la Sentencia T-120 del 2019, se establece que la inclusión educativa busca eliminar barreras y adaptar el sistema a las necesidades de los y las estudiantes,

garantizando así la no discriminación y permitiendo que desarrollen sus capacidades sin padecer la exclusión debido a factores ajenos a su persona, promoviendo la igualdad de oportunidades en la educación.

Si bien esta y otras sentencias han producido su conceptualización a partir de casos concretos que involucran estudiantes con discapacidad, la manera en que han sido abordadas y descritas las situaciones, así como las consideraciones en torno a la garantía del derecho a la educación permiten una comprensión más extendida de lo que implica la inclusión. Es el caso de la Sentencia C-149 de 2018 (por medio de la cual se hizo una revisión de distintas leyes por la manera en que se abordaban aspectos relacionados con los derechos humanos de las personas con discapacidad) en la cual se indica que un enfoque inclusivo en educación se diferencia «con aquellos sistemas de enseñanza que se sustentan en la “exclusión”, “segregación”, y/o “integración”, en los cuales, no se alcanza el goce efectivo y adecuado del derecho fundamental a la educación por ser enfoques que se consideran discriminatorios» (Corte Constitucional, 2018).

La sentencia enfatiza que es inaceptable que los y las estudiantes con discapacidad enfrenten tratamientos injustos que obstaculicen su desarrollo social y académico debido a circunstancias ajenas a ellos. En cambio, la sociedad debe garantizar que la diversidad en el entorno educativo sea recibida con respeto, apoyo y comprensión, ya que la educación se considera un instrumento de cambio, igualdad y democracia. La educación inclusiva se opone a la idea de aislar o segregar a las personas con necesidades diferentes, promoviendo la plena integración de todos los estudiantes en el sistema educativo (Corte Constitucional, 2018).

De otro lado, en el 2020 a través de la sentencia T-227 la Corte reiteró una serie de consideraciones entorno a la inclusión como:

Derecho de la población estudiantil que les sirve para que los establecimientos (públicos y privados) respondan de manera adecuada a la diversidad de necesidades presentes en cada ciclo de formación, de modo que, todo el alumnado pueda aprender y compartir en condiciones de igualdad y no discriminación. (Corte Constitucional, 2020a)

Para lo cual recogen una serie de elementos que ya habían sido planteados en sentencias previas en torno a la inclusión: (i) todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos (Sentencia T-051 de 2011); (ii) Es una apuesta por reconocer la diversidad y la dignidad humana, a través de un modelo en el que concurren en el aula personas con diferentes capacidades para acceder a ciertos conocimientos y potenciar sus habilidades (Sentencia T-523 de 2016); (iii) debe estar ajustado a las características de todos los estudiantes, de modo que se torne en un ambiente amigable que les facilite a los niños y niñas la educación con enfoque inclusivo y la expresión de manifestaciones de igualdad de trato, dignidad, amor, tolerancia y respeto (Sentencia T-120 de 2019).

Así las cosas, la forma en que la Corte Constitucional ha desarrollado la idea de educación inclusiva permite concluir que, si bien esta ha partido de casos relacionados con la discapacidad en la escuela, el entendimiento que se ha configurado en torno a la misma posibilita pensar múltiples formas de exclusión, barreras y limitantes para la garantía y ejercicio del derecho a la educación, ya que «una educación solo es verdaderamente para todo el mundo si es, para todo el mundo, de la más alta calidad» (Rinesi, 2016, p. 30), por lo tanto el derecho fundamental a la educación implica que todas las personas, independiente de su estatus migratorio, tienen derecho a acceder a una educación de calidad, minimizando, para este caso, los obstáculos y barreras que puedan presentarse, en lo que refiere a falta de documentación, barreras lingüísticas, discriminación, tenencia de materiales de estudio, nivel educativo, entre otras.

En este sentido, la Corte Constitucional de Colombia está en sintonía con el debate internacional vigente que define el término «inclusión» de manera amplia, refiriéndose a una «educación pública para todos» que intente dar cabida a todo tipo de diferencias, además de las discapacidades (Muñoz, 2007). La política de la «educación inclusiva» hace parte de las agendas de desarrollo de muchos Estados nacionales y organizaciones internacionales que destacan «los derechos de las personas vulnerables y marginadas como punto de partida» para crear una escuela para todos que prescinda de ofertas educativas separativas y «haga justicia a la diversidad de las condiciones previas y las necesidades de todos los estudiantes» (Zahnd, 2023, 204; Köpfer et al., 2021). De esta manera, el paradigma global de una «educación inclusiva» se basa en la «idea democrática radical de una “pedagogía de la diversidad”, en la que el reconocimiento igual y equivalente de cada individuo en su diversidad se convierte en la base de la reflexión y acción pedagógica e institucional» (Lang-Wojtasik, 2013, p. 21; Prengel, 2011). Sin embargo, en el debate se hace hincapié en que la «educación inclusiva» ha de imponerse en sistemas educativos que anteriormente tenían el mandato de crear homogeneidad entre los educandos si ésta no se daba (Hudelmaier-Mätzke y Sauter, 2018, p. 24). De manera que la implicación central de una «educación inclusiva» es que «los individuos ya no tengan que asimilarse y encajar en las estructuras institucionales existentes, sino que las estructuras mismas tienen que transformarse de tal manera que todos los miembros de la sociedad puedan realizar su derecho a la igualdad de oportunidades, la autodeterminación y la participación social» (Georgi, 2015, 26; Niendorf y Reitz, 2016; Lang-Wojtasik, 2013). De esta manera, una «educación inclusiva» se dirige hacia la capacidad de transformación de las instituciones educativas (Merx, 2013; Geisen, 2010) y, por lo tanto, hacia un «cambio de la manera como se perciben los grupos de personas desfavorecidas y las condiciones discriminatorias a las que estos grupos de personas [...] están expuestos» (Ottersbach et al, 2016, 3; Hudelmaier-Mätzke y Sauter, 2018).

Si el propósito del paradigma global de una «educación inclusiva» es re-configurar las instituciones educativas y la acción pedagógica de tal manera que contribuyan a hacer frente a las condiciones discriminatorias relacionadas con relaciones sociales de desigualdad, ello significa que la política de una «educación inclusiva» adoptada por los sistemas educativos a nivel mundial, tenga que transformar las instituciones educativas, es decir, las prácticas institucionales y pedagógicas, para garantizar el derecho de todos y todas a la igualdad de oportunidades y a la participación social sobre la base del reconocimiento de la diversidad individual, socioeconómica y sociocultural (Budde y Hummrich, 2013; Budde, 2015; Scherr, 2015; Ottersbach et al. 2016; Hudelmaier-Mätzke y Sauter, 2017; 2018).

En este orden de ideas, se entiende por qué el debate en torno a la jurisprudencia del derecho a la educación para estudiantes migrantes venezolanos en Colombia se centra no solo en el acceso sino también a las políticas y decisiones institucionales que muchas veces no garantizan de manera efectiva el cumplimiento del derecho, lo que genera situaciones de exclusión, discriminación y xenofobia en las mismas instituciones.

Con respecto a la educación de la población migrante, algunas instituciones se han encargado de revisar e interpretar el derecho internacional de los derechos humanos para mostrar la obligatoriedad de acceso al sistema escolar que debe cumplir el estado colombiano con niños, niñas y jóvenes migrantes independientemente del estatus regular o irregular de sus familias (Ruiz, Ramírez y Rozo, 2020; MEN, 2022). Así mismo, se ha mostrado como el derecho interno colombiano integra las disposiciones de la normativa internacional para garantizar este derecho (Montoya, Escobar y Ortiz, 2020).

Mediante la sentencia T-185 del 2021, la Corte Constitucional interpretó los cuatro componentes esenciales de la educación conforme a la Observación General N.º 13 del Comité DESC de las Naciones Unidas en el contexto del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes. Estos componentes son: *disponibilidad*, que exige suficientes instituciones y programas educativos respaldados por el Estado; *accesibilidad*, que implica que la educación debe estar al alcance de todos sin discriminación económica o material; *aceptabilidad*, que se relaciona con la calidad y pertinencia de los programas educativos, considerando el contexto cultural; y *adaptabilidad*, que enfatiza la necesidad de que la educación se adecúe a las cambiantes sociedades y a las diversas necesidades de los y las estudiantes, con un énfasis en garantizar su permanencia en el sistema educativo.

En atención al componente de accesibilidad indica la Corte que el Estado no puede restringir el acceso y debe en consecuencia, eliminar cualquier barrera que constituya una forma de discriminación y ponga en riesgo la permanencia en el sistema educativo, especialmente de aquellas personas que se consideran «en estado de vulnerabilidad». Al respecto, la Corte dice:

[Es] un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas o internas. La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos. Desde esta perspectiva, el estado de vulnerabilidad está relacionado con circunstancias que le impiden al individuo (i) procurarse su propia subsistencia; y (ii) lograr niveles más altos de bienestar, debido al riesgo al que está expuesto por situaciones que lo ponen en desventaja en sus activos. (Corte Constitucional, 2012)

Así las cosas, la conjunción que se presenta entre la obligación de garantizar el acceso y la protección de sujetos en estado de vulnerabilidad ha llevado a que el gobierno colombiano flexibilice los requisitos de registro de niños, niñas y jóvenes migrantes provenientes de Venezuela, con el objetivo de garantizar su derecho fundamental a la educación. Entre las adecuaciones realizadas para minimizar los obstáculos de acceso se destacan las instrucciones dadas a las autoridades educativas regionales y locales para que:

(i) Matriculen a los menores de edad venezolanos aún si estos no cuentan con visa o PEP¹⁰, (ii) los reporten en el Sistema Integrado de Matrículas SI-MAT¹¹, y (iii) orienten a los padres de familia sobre la necesidad de regularizar la situación migratoria del estudiante para que este pueda adelantar sus estudios en Colombia y obtener el grado de bachiller. (Corte Constitucional, 2021a)

Además, se ha habilitado la opción para que las instituciones educativas desarrollen mecanismos que permitan a estudiantes migrantes de Venezuela validar sus estudios a través de evaluaciones o actividades académicas que les ubiquen en el grado correspondiente a su historial educativo. En este contexto, la Corte Constitucional ha establecido que los niños, niñas y jóvenes migrantes tienen el derecho fundamental a la educación, en línea con lo establecido en la Constitución y las normas internacionales. El componente de accesibilidad del derecho a la educación implica que las autoridades no pueden negar el acceso al sistema educativo a los menores migrantes debido a su origen nacional, ni imponer condiciones irrazonables o desproporcionadas. En situaciones que involucran los derechos fundamentales de niños, niñas y jóvenes, prevalece su interés superior, lo que obliga al tribunal constitucional a garantizar las condiciones necesarias para que ejerzan plenamente sus derechos (Corte Constitucional, 2021a).

El reconocimiento del derecho fundamental a la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes, específicamente provenientes de Venezuela está aunado a la

interpretación que ha hecho la Corte respecto de los derechos y deberes de los extranjeros en Colombia:

La Constitución Política reconoce que los extranjeros gozarán de los mismos derechos y deberes que los colombianos. En relación con los derechos, los artículos 13 y 100 disponen, respectivamente, que todas las personas «recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por (...) origen nacional», así como que los extranjero «disfrutarán en Colombia de los mismos derechos civiles que se conceden a los colombianos». En relación con los deberes, el artículo 4 prevé que «es deber de los nacionales y de los extranjeros en Colombia acatar la Constitución y las leyes, y respetar y obedecer a las autoridades». En estos términos, el reconocimiento de derechos a los extranjeros «genera la obligación de cumplir todos los deberes que les sean exigibles en dicha calidad». (Corte Constitucional, 2021b)

Estas consideraciones contribuyen a incluir niños, niñas y jóvenes migrantes en la figura de *especial protección* bajo el entendido que «los niños son personas en formación y para su desarrollo se precisa de especiales cuidados, sus derechos son preferentes de cara a los derechos de otras personas y, por lo mismo, deben ser protegidos por todas las autoridades» (Corte Constitucional, 2021b). Es importante destacar en este sentido que la Corte Constitucional reconoce que los niños y niñas de nacionalidad venezolana o nacidos en territorio colombiano de padres venezolanos se encuentran en un Estado de «vulnerabilidad extrema» (Corte Constitucional, 2020b), razón por la cual requieren una protección especial encaminada a la garantía y ejercicio pleno de sus derechos, máxime cuando «el origen nacional» puede constituirse como un factor de discriminación.

Estas garantías han sido enfatizadas por la Corte Constitucional en concordancia con los convenios internacionales, particularmente la Convención sobre los Derechos de la Infancia. Según esta Convención, los Estados Parte, incluyendo a Colombia, asumieron compromisos de protección y garantía de los derechos de niños, niñas y jóvenes, que incluyen el respeto de sus derechos sin discriminación de ningún tipo, la provisión de protección y cuidado para su bienestar, y la adopción de medidas legislativas y administrativas para asegurar la efectividad de los derechos reconocidos en la Convención (Corte Constitucional, 2022). La protección especial que se desprende de la jurisprudencia enunciada, basada en el artículo 44 de la constitución política, está estructurada por cinco reglas:

- (i) El reconocimiento del carácter fundamental de sus derechos; (ii) su protección especial frente a riesgos prohibidos como el abandono, la violencia física y moral, el abuso, o la explotación laboral; (iii) la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado en su asistencia y protección; (iv) la

garantía de su desarrollo integral; y, (v) la prevalencia del interés superior de sus derechos. (Corte Constitucional, 2022)

Finalmente, todas las actuaciones del Estado colombiano en relación con la infancia requieren partir del principio de no discriminación según el cual, es obligación del estado identificar activamente «los niños y grupos de niños en relación con los cuales puede ser necesario adoptar medidas especiales para el reconocimiento y la realización de sus derechos» (Corte Constitucional, 2022).

3. Dilemas y paradojas de una «escuela inclusiva» en un contexto migratorio complejo

La IE HAG ha asumido el compromiso de promover la inclusión en su proyecto pedagógico. Esto implica crear un ambiente escolar que abarca todos los aspectos de la gestión escolar (administrativa, directiva, académica y comunitaria) y que se basa en valores inclusivos que permiten la convivencia de diversas formas de socialización, perspectivas del mundo y relaciones interpersonales (IE HAG, 2019). Así, la IE reconoce la importancia de adaptarse a una población cada vez más diversa en términos de discapacidad, origen étnico, orientación sexual, identidad de género y origen nacional, y ha desarrollado un modelo educativo centrado en la inclusión para cumplir con esta misión.

A partir de la investigación en curso, se han evidenciado distintas maneras en las cuales la IE pone de manifiesto su propósito inclusivo, no obstante, como suele ocurrir en este tipo de apuestas educativas, se producen discursos y prácticas contrarias a la expectativa inicial, constituyéndose en paradojas. Según Peña y Ausín (2011) algo es paradójico cuando «resulta contrario a las expectativas razonables, rompiendo alguna regularidad real o presunta» (p. 442). Veremos entonces, a partir de los datos preliminares del trabajo de campo en la IE HAG, paradojas que parecen perfilarse en la materialización de una escuela inclusiva.

El enfoque educativo que propone la IE busca garantizar que todas las personas sin que medie su condición tengan acceso y derecho a la educación. Así, una cultura escolar inclusiva implica considerar un entramado y tejido de significados inmersos en un contexto local, que reivindica procesos identitarios relacionados con ritmos, estilos, gustos, elecciones, decisiones de cada sujeto (IE HAG, 2019).

Veremos entonces, a partir de los datos preliminares del trabajo de campo, en la IE HAG, paradojas que parecen perfilarse en la materialización de la «escuela inclusiva».

3.1 Representaciones e imaginarios de los educadores sobre la IE HAG como «escuela inclusiva»

A partir de un primer análisis de entrevistas narrativas con maestros y maestras de la IE HAG, así como de protocolos de observación en aulas, se construye una

tipología preliminar de sus representaciones e imaginarios sobre la IE HAG como «escuela inclusiva». La tipología incluye tres patrones que se consideran paradigmáticos para la institución y que permiten identificar paradojas de la «escuela inclusiva»¹².

a) Escuela inclusiva: ¿minimalismo académico?

El primer patrón de representaciones e imaginarios de la «escuela inclusiva» se ejemplifica a partir del caso de un maestro que llega a la IE después de una larga trayectoria profesional en diversas IE públicas y privadas buscando explícitamente desarrollar su compromiso social. Se identifica con el modelo de inclusión de la IE HAG y quiere fortalecerlo. Para él trabajar con la población que atiende la IE y que él define como «población con condiciones de vulnerabilidad» es altamente satisfactorio porque, como explica: «es poder servir, ser útil, cierto, a una población que lo requiere, que lo necesita, pues especialmente población vulnerable. Uno, pues ha estado formado con esa sensibilidad social».

El posicionamiento del maestro como persona que «ha estado formado con sensibilidad social» marca una definición particular de «la inclusión»:

Y creo que mucha gente todavía [piensa] que el problema de la inclusión es con los niños con necesidades educativas especiales diagnosticados. [...], no la inclusión no solo es con ellos, cierto. Es con la población, digamos de color, cierto, con condiciones sexuales diferentes, los homosexuales o trans u otro tipo pues de población, o la población vulnerable. Condiciones socioeconómicas difíciles. Es una población que, por sus condiciones, ya en términos sociales, económicas o familiares, el sistema los excluye, están excluidos porque no tienen las mismas posibilidades. También hay que incluirlas. Mire que se amplió el panorama de la inclusión.

El maestro representa la «inclusión» como un correctivo de la desigualdad estructural de la sociedad. Con respecto a la población que atiende la IE HAG el maestro dice «lo que nos unifica, es la vulnerabilidad». Desde esta perspectiva presenta la IE HAG como una «escuela inclusiva» cuya misión es corregir las múltiples exclusiones sistémicas, asumiendo y diversificando como estrategia institucional una política oficial que deja resumirse como: «separar para incluir». Ello está expresado en sus afirmaciones acerca de la población (oficialmente) clasificada como «extra-edad». Él describe este grupo como población «con más alto riesgo de quedar por fuera del Sistema Educativo» y explica por qué la «inclusión» se busca lograr por medio de la «separación» en «grupos especiales»:

es que normalmente un estudiante extra-edad con niños pequeños de 10 años, 11 con un niño de 7 añitos, no, muy complicado. [...] Eso siempre era una situación en las primarias muy conflictivas porque no se adaptaban a

la dinámica. [...], son niños que han tenido algún tipo de dificultades de escolaridad, repitencias. Entonces se crearon unos grupos especiales. La Secretaría de Educación creó esos grupos para atender esa población extra-edad en primaria. Todos los niños mayores de 9 años en primaria pueden hacer, estar en Brújula, procesos básicos o aceleración. Y eso organizó mucho la convivencia en muchas primarias.

En su afirmación hace hincapié en que solo la separación en «grupos especiales» de estudiantes clasificados por alguna diferencia como población con mayor potencial de generar conflictividad, garantiza la convivencia en la escuela. Ello sugiere que relaciona «inclusión» con «convivencia», dependiendo la última de lograr un grado de homogeneidad en las aulas. Ahora bien, en su narración, la clasificación «extra-edad» es solo uno de los muchos marcadores de exclusión sistémica que la «escuela inclusiva» busca corregir con programas especiales que separen para incluir. El maestro destaca al respecto:

Nosotros programamos una oferta educativa a una población especial. Caminar en Secundaria. Lo de los indígenas. Pero en el PEI y en el Sistema Institucional de evaluación se habla mucho de flexibilizar siete estrategias, flexibilidad, pues el sistema para la evaluación para atender poblaciones especiales, por ejemplo, depositar destacados que tienen poquito tiempo para estudiar. Pero Docente, usted por qué le va a exigir a ese muchacho que tiene que dedicarse, como es un gran deportista, cómo le va a exigir lo mismo, cierto, a este estudiante que tiene todo su tiempo de estar en la casa. O el que está enfermo. O que la muchacha está embarazada. No se le puede exigir.

Llama la atención que en su discurso destaque sobre todo la flexibilidad en cuanto a las exigencias académicas cuando explica los programas educativos para atender estudiantes con mayor riesgo de exclusión del Sistema Educativo. El maestro hace hincapié en la flexibilización de las exigencias académicas, aspecto necesario si la IE quiere garantizar el derecho de todos y todas a la educación, independientemente de la diversidad de sus condiciones previas y sus necesidades. En su narración justifica tal flexibilización ya que considera que es coherente con la postura de la IE de hacer efectivos los derechos fundamentales:

Lo que tanto dice el Rector, es la garantía del derecho y hay población que hay que ser flexibles necesariamente. Uno no le puede exigir lo mismo a un niño que tiene todas las condiciones familiares, acompañamiento, a un niño que vive con la abuela, que no tiene quien le ayude a hacer las tareas, cómo le voy a exigir lo mismo académicamente. Ciertamente, Ni riesgo, le voy a exigir lo mismo. Vamos a exigir todos por igual académicamente. No. A quién van a salir perjudicando. Los más vulnerables como siempre, como todo en la vida.

Conforme a su posicionamiento en la entrevista como persona formada «con sensibilidad social» el maestro se solidariza con «los más vulnerables» al enfatizar que ellos no podrían ejercer su derecho a la educación si la IE HAG restringiera el acceso a la institución para poder mantener las mismas exigencias académicas para todos:

Y el rector: no es que no hay cupo. Cómo que no hay cupo, hay que darles cupo, que pena. Si vienen de Bienestar Familiar, es un problema de restablecimiento de derecho, de alguna manera hay que habilitarles el cupo y punto. Que no le gusta. Ah sí. (Fragmento de entrevista).

En este sentido, el maestro justifica la flexibilización tanto de la oferta educativa como de las exigencias académicas, no obstante, menciona que tal flexibilización conlleva a tensiones entre el profesorado de la institución:

Cuál es la tensión: es la parte académica. Usted cómo se imagina que en un grupo a un docente se le pierda el 70 % de sus estudiantes, ahí no hay ninguna flexibilidad, ni inclusión y no hay nada. Si usted pregunta, usted acepta la diversidad. Sí. Usted acepta que tiene... Sí, sí, y lo cree. Pero a nivel académico, no. Esa parte no. Es ahí donde yo le digo que por ahí se puede entrar, se empieza a entrar otra dinámica, otra cultura, de instalarla en la parte académica, de ser exigentes, de no ser tan flexibles y empezar a...

Esta explicación del maestro de las tensiones que genera la flexibilización de las exigencias académicas resume el principal reto de la «escuela inclusiva»: si se hace valer el derecho fundamental a la educación dándoles acceso a todos y todas a la IE, independientemente de sus condiciones y necesidades, como lo postula el paradigma global de una «educación inclusiva», aumenta la diversidad socioeconómica y cultural en la institución, lo cual se convierte en un reto para la convivencia. Si, por consiguiente, se separan en «grupos especiales» aquellos estudiantes que por sus características y necesidades tienen mayor potencial de alterar la convivencia y si además se flexibilizan las exigencias académicas para evitar la deserción de los más vulnerables («se perdería el 70 % de los estudiantes»), la IE entra en contradicción con los principales postulados del paradigma global de una «educación inclusiva». Este paradigma, como se ha expuesto, pretende superar tanto la educación separada como la diferenciación de las exigencias académicas, ya que, en la lógica del paradigma, ambas medidas en el pasado contribuyeron a estigmatizar, discriminar y excluir a las clases sociales populares, y a reproducir su exclusión. De manera que el paradigma global de la «educación inclusiva» postula una educación de más alta calidad académica para todos y todas que debe lograrse mediante *métodos y didácticas personalizadas*. En esta lógica, sin embargo, toda responsabilidad del éxito de la «educación inclusiva» recae en las y los maestros.

En este respecto es significativa la respuesta del maestro entrevistado a la pregunta por el perfil ideal del profesor para la «escuela inclusiva» que pretende ser la IE HAG:

Uno dice el don. Digamos las estrategias. Se requiere una persona con ciertas características, cierto manejo, pero fundamentalmente cierta sensibilidad, un don para tratar estos niños [...] Hay que tratarlos diferentes. Un niño de esos, no le va a funcionar, si no siente que está bien tratado. Ellos están acostumbrados al maltrato afuera y esa forma la saben manejar y lo sabe contrarrestar y lo saben atacar. Aquí un muchacho, aquí viene a tratarse bravo y duro, esos muchachos no le responden y los van a confrontar y saben confrontar eso, porque están acostumbrados a lidiar la violencia. [...] Den un trato diferente. Y ya me imagino yo, ahí funciona, le funciona cierto. [...] Entonces ese don. Un don de gente. Sensibilidad. Porque requiere un trabajo muy personalizado.

El maestro describe la *personalidad* ideal del docente que requiere la «escuela inclusiva» y no el *perfil profesional*, es decir, la formación y experiencia pedagógicas que la «escuela inclusiva» necesite. Con expresiones como «don» y «sensibilidad», el maestro destaca la empatía como rasgo primordial de la personalidad ideal. En este sentido, su referencia al «trabajo personalizado» no coincide con lo que se entiende por este concepto en el marco del paradigma global de la «educación inclusiva». Más bien, con su reiterado énfasis en hacer «funcionar» a las y los estudiantes el maestro hace hincapié en que en una «escuela inclusiva» como la IE HAG, que funciona en un entorno social complejo, el principal objetivo es lograr establecer alguna relación entre docente y estudiante, requisito primordial para alcanzar la «alianza de trabajo pedagógico» que es la base de todo proceso de enseñanza/aprendizaje (Overmann, 1996; Helsper, 2020). La afirmación del maestro parece indicar que para él en una «escuela inclusiva» como la IE HAG, este objetivo primordial se logra si se proporciona a los estudiantes la certeza de que tienen valor humano y de que importan a los demás, ya que dicha certeza es una necesidad humana básica y si no está garantizada, la «alianza de trabajo pedagógico» no se puede lograr. Ante este objetivo principal, lo académico es secundario para el maestro y necesariamente tiene que quedar subordinado. De manera que se puede concluir que el maestro concibe la «escuela inclusiva», particularmente la IE HAG como una «escuela compensatoria».

Se habla de «escuela compensatoria» cuando la tarea fundamental del profesorado es crear en la escuela espacios de experiencias compensatorias que contrarresten las experiencias de marginación y exclusión violenta que las y los estudiantes viven en su entorno social y familiar, para estabilizar su autoimagen y asegurar la convivencia (Struck, 1996; Andersen, 2002; Oester et al. 2008). Las observaciones realizadas en la IE HAG han mostrado que ello se busca lograr con

expresiones de aprecio y simpatía hacia las y los estudiantes, el reconocimiento de progresos académicos por pequeños que sean, y conversaciones informales fuera de clase con el fin de crear una relación afirmativa entre profesores y estudiantes por encima de cualquier ambición académica.

No obstante, en las críticas a la «escuela compensatoria» se hace énfasis en que la escuela debería liberar a su profesorado de semejante carga y responsabilizar más a las familias y a entidades externas ya que el profesorado debería poder centrarse en su tarea principal que es el avance académico (Struck, 1996, 39). A la luz de estas críticas, vale la pena mirar las representaciones del maestro sobre las familias de las y los estudiantes de la IE HAG:

Entonces en la población venezolana, en algunas familias, condiciones económicas muy difíciles, cierto. En la población colombiana, la vulnerabilidad es en la parte familiar, un niño que vive con la abuela, el papá lo mataron y la mamá está en la cárcel, un ejemplo. O el papá, es drogadicto y vive en la calle, consumidor. Ciertamente. Y [el niño] vive con el tío. O la mamá es consumidora. El ambiente familiar, en las familias colombianas. Con los venezolanos es muy distinto. Esta sede ha cambiado mucho con la población que llegó venezolana. Esta es otra escuela, le digo. [...] La población venezolana, las familias, son más acompañantes. Aquí no, las familias colombianas y en el caso de los indígenas también [...]. Mejor dicho, no hay autoridad. Ellos no tienen autoridad en la casa. La población venezolana, no, es muy distinta.

La pregunta de cómo se relaciona la «escuela inclusiva» con un entorno tan complejo como el que describe el maestro, en el que las familias migrantes parecen responder mejor a las demandas de la escuela que la población autóctona, es el tema del segundo patrón de la tipología preliminar.

b) Escuela inclusiva: ¿paternalismo?

El segundo patrón de representaciones e imaginarios de la «escuela inclusiva» se ejemplifica a partir del caso de una maestra joven que acaba de iniciar su carrera profesional bajo la modalidad de contrato provisional en la IE HAG. Ella no tiene conocimientos previos del entorno de la IE HAG, solo sabe que las familias viven en inquilinatos y no tienen muchos recursos materiales. Para la maestra el reto de trabajar en esta institución es poder explorar su entorno y experimentar con sus propios proyectos pedagógicos. Su actitud con respecto al modelo de inclusión de la IE es de apertura, ella quiere involucrarse y contribuir a pesar de su situación laboral precaria, dice al respecto:

Pues cada persona de la institución y hablo de servicios generales, de vigilancia, de los docentes, de los directivos, todos tenemos que tener la mira

puesta en eso, cierto, ser coherentes y más cuando hay algo ya estipulado y plasmado en el PEI, en el Proyecto Educativo Institucional. Entonces creo que también esa parte de inclusión va muy desde cada docente, cierto. Porque si en el papel está muy bonito, pero el docente no está contextualizado ahí no hay un diálogo, no hay una conversación, cierto.

La maestra entiende el modelo de inclusión de la IE como una responsabilidad de cada sujeto que trabaja en la institución, no sólo de las y los maestros. Desde su perspectiva la inclusión se construye en un diálogo entre todos. En un entorno como el de la IE HAG para ella, este diálogo además tiene que trascender la IE: «es un diálogo entre familia y escuela. Yo le digo a las familias, es que no se sientan solos, cuando ustedes tengan un problema, hablen porque yo no voy a poder saber qué está pasando». De manera que para la maestra su tarea de educadora en la «escuela inclusiva» es una tarea amplia, ella explicita:

[los niños] se agreden mucho, no respetan, juegan brusco, pero es por esas mismas dinámicas, porque ellos viven [...] eninquilinos y hay inquilinos muy organizados; [...] por decir yo tengo una mamá que es súper organizada, la que te digo que estudia, que es muy, muy rigurosa con sus niños, muy buen acompañamiento y ella es la que está encargada de ese inquilino, ella lo administra, entonces ella pone las normas, cierto, no puede haber ruido tales horas, no se consume drogas, cada uno pues tiene la organización de las zonas comunes y eso se ve reflejado en los niños, cierto. Cuando hay inquilinos desordenados, ese desorden se ve reflejado en los niños, [...]. Están permeados todo el tiempo de otras familias y de otros niños, entonces juegan brusco, tienen un vocabulario más soez, más fuerte, se expresan diferente. Entonces todo eso uno lo tiene que empezar a trabajar con las familias y hacerles ver que el hecho de que vivan en inquilinos no tiene que vivir en una forma desorganizada. Entonces no es solamente educar los niños, sino también empezar a hacer como ese, ese tránsito con la familia, cierto, de pautas de crianza, de hábitos, de rutinas.

La maestra concibe su compromiso como educadora en la «escuela inclusiva» en tres ámbitos: (i) comprometerse con el entorno social de la escuela el cual explora y busca conocer; (ii) socializar con las familias ya que considera que «el docente no está solamente para dirigir un grupo y dar contenidos, sino para dialogar y conversar»; (iii) transmitir la normatividad («pautas, hábitos y rutinas») que busca establecer la educación formal no sólo a sus estudiantes sino también al entorno.

Por medio de sus actividades pedagógicas ella quiere crear un espacio que motive a las y los niños de contar sus historias familiares para que ella conozca el entorno en el que viven:

Cuando yo entro a dialogar con los niños a través de diversas actividades, como cuéntame de tu familia, qué hace tu familia, las profesiones qué hacen, a qué se dedican, sin necesidad de cogerlo aquí solo, indagarle un poco las cosas en una actividad general, ellos van contando. [. . .]. Entonces ahí uno va indagando eso, cierto. [...] tú con quién estás viviendo, quién te cuida cuando sale, cierto. Pero muy, muy natural, no que el niño sienta que lo estoy cuestionando.

La maestra representa las actividades para construir espacios que le posibiliten indagar sobre el entorno de sus estudiantes como un aprendizaje para ella ya que le permiten comprender mejor su mundo, dice al respecto: «he conocido historias muy bonitas sobre la trayectoria de ellos, o sea, como venir de Venezuela y dejar como ese arraigo a un lado por un momento y empezar a emprender acá de alguna u otra forma». De ahí la convicción de la maestra de que la inclusión se construye a partir de un diálogo entre familia y escuela. Esta convicción también se refleja en su respuesta a la pregunta por el tipo de educadores que requiere la «escuela inclusiva». A partir de la narración de su experiencia con una propuesta pedagógica por medio de la cual logra convocar a las familias de sus estudiantes en la escuela para que participen en una actividad de socialización desde la diversidad y se responsabilicen con la escuela con un recurso (dinero o algo fabricado por ellas), ella subraya:

Acá los profes piensan que porque están en este contexto no se puede, cierto, porque todo lo que yo decía, decían que no se podía, incluso, es mejor que no les pidas un compartir. Pero yo que dije, que sea el propio proyecto que me diga si se puede o no se puede, cierto. [...] Cuando yo pasé la propuesta aun no conociendo el contexto, pues sé que son de bajos recursos, las condiciones, pero como que quise despojarme de ese imaginario de que no se puede, no tienen plata, no tiene.

En esta afirmación la maestra se distancia de una actitud de sus colegas que ella representa como una actitud paternalista hacia las familias vulnerables y de pocos recursos materiales. «Despojarse de este imaginario» significa para ella, trabajar con un enfoque de reconocimiento de todos los recursos de estas familias y de su capacidad de involucrarse con la escuela como actores. Con este enfoque la maestra busca establecer la «alianza de trabajo pedagógico» no solo con sus estudiantes sino también con las familias para contrarrestar el paternalismo que según ella caracteriza la «escuela inclusiva»¹³.

El tema principal que marca el tercer patrón de la tipología preliminar profundiza las relaciones entre escuela y familia en la «escuela inclusiva».

c) Escuela inclusiva: ¿auto-explotación?

El tercer patrón de representaciones e imaginarios de la «escuela inclusiva» se

ejemplifica a partir del caso de un maestro que llega a la IE HAG ya que esta lo convoca debido a su perfil profesional para que trabaje con estudiantes indígenas. Él tiene un contrato provisional. Llega a la IE sin mayores conocimientos previos del entorno de la institución. El maestro considera que su trabajo en la IE HAG ha sido un «aprendizaje», es decir, un proceso «de crecimiento como docente y como padre de familia». Su narración reitera la representación de la «escuela inclusiva» como «escuela compensatoria». Explica la tensión entre una comprensión de la «escuela inclusiva» que se limita a enfatizar el derecho al acceso a la institución de una población especialmente vulnerable como la indígena, y una comprensión más amplia que concibe el derecho al acceso como requisito previo para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos, dice:

Cuando llegamos acá a este colegio había por ahí 100 niños, 80 niños [indígenas] que brincaban jugaban [...]. Entonces nos dicen, venga aquí están los niños indígenas. [...] Algo que me dolió y me quedó marcado. [...] Un funcionario de la Alcaldía dijo, no, Profe, sabes qué, la idea es que ustedes los tengan encerrados, haga cualquier bobada, si le va a poner hacer raya, pone a jugar, pone a ver videos, pone a hacer esto, lo importante es que estén acá, no en la calle, ni tampoco en el Poblado [barrio de clases acomodadas]. [...] Yo le dije, verdad, cómo así, o sea, que ellos no tienen... No, no profe, la idea es que usted los tenga acá en este colegio, no importa cómo los va a tener, pero téngalos usted ahí. Cómo. Eso como que me marcó. Yo, no al contrario, estos niños tenemos que educarlos.

En la descripción de su llegada a la IE HAG, el profesor problematiza que el derecho a la educación se reduzca al mero acceso a la institución como medida disciplinaria. A partir de ahí explica cómo entiende su compromiso como educador describiéndolo como una lucha por conciliar las exigencias contradictorias de la «escuela inclusiva» en un entorno como el de la IE HAG:

Entonces cuando ya empezó los niños todos los días, Profe es que no puedo ir. Entonces se iban, les decían a los padres que se venían para el colegio y se iban para la biblioteca de Empresas Públicas de Medellín al Parque de las Luces. Entonces, tan. Dónde están los niños. Profe, cómo le fue a mi niño. Una semana sin venir. Dónde están. [...]. Entonces yo qué hice. Bueno niños, empezaron algunos a leer, los que venían constantemente, Profe es que usted no nos está enseñando bien. Yo, sí. Un niño dijo, el Profe sí enseña bien lo que ustedes no vienen acá es a estudiar, vienen a dormir, vienen a hacer esto. Entonces dijimos, bueno aquí vamos a aprender si ustedes quieren, no como yo quiera. Si usted quiere, aprende, porque no va a ser una obligación, yo no le voy a decir como antes que le voy a coger a garrote.

La manera como el maestro narra su intento de gestionar la tensión entre establecer disciplina y constancia entre sus estudiantes, y respetar su autonomía y autodeterminación sobre su aprendizaje, explica por qué se replantea su rol como educador. Él opta por fortalecer la autonomía y autodeterminación de sus estudiantes. No obstante, las condiciones familiares difíciles —que describe como condiciones de precariedad— le dificultan ser coherente con su opción:

Pero en este colegio a veces hasta uno hacer eso no le da. Por qué. Porque aquí un niño viene con hambre, otro niño abusado, otro niño no durmió bien, otro niño está en la calle, otro niño recién llegó de Venezuela, otro niño llegó del Chocó [Departamento en la costa pacífica de Colombia]. Entonces acá tenemos que tener un pensamiento de que todo eso lo vamos a reflejar en el rendimiento académico porque eso se ve. Entonces para que eso no se vea, tenemos que mirar algo que seamos acá, como una casa más y felices como padres.

El maestro reitera la representación de la «escuela inclusiva» como «escuela compensatoria». Su explicación de como confronta la tensión entre compensar la precariedad de las condiciones de vida de las familias y garantizar los niveles académicos requeridos por el Sistema de Educación expresa su ambigüedad con respecto a su rol de educador en la «escuela inclusiva». Él decide anteponer las necesidades básicas de sus estudiantes, que no están siendo cubiertos por las familias, a su autoimagen como profesional de dar prioridad a las exigencias académicas. Redefine su rol de educador como padre de familia, y la «escuela compensatoria» como un «hogar» para las y los niños. Esto también queda plasmado en su respuesta a la pregunta por el perfil del maestro que necesita la «escuela inclusiva»:

A ver, primero qué se necesita, es amar a los niños, quererlos, porque uno acá tiene unos niños que necesitan más amor y que les brindamos más amor acá, que, en las familias, en las casas. Entonces ellos prefieren estar y les gusta más estar en la escuela. Entonces es llevar que para el niño este sea una casa, no una escuela. Yo creo que muchos niños y padres de familia lo ven así, que esto no es una escuela, es otra casa más porque aquí brindamos seguridad, brindamos un hogar, brindamos una comidita.

El maestro explicita su concepción de la «escuela inclusiva» como «escuela compensatoria»: es una familia extensa que brinda lo que las familias de las y los niños no pueden brindar. No obstante, también expresa que ello significa que las responsabilidades que asume la «escuela compensatoria» recaen en las y los maestros y los afecta tanto emocional como físicamente:

Y me daba pesar cuando a veces... Tuvimos un tiempo cuando un niño quedaba sin refrigerio, sin almuerzo y nos decía, profe, yo tengo hambre.

Pero cuando llegábamos al restaurante [de la escuela] ya no había que darles, una tristeza que le daba a uno y decía, verraco. Ahí pensaba muchas cosas uno. [...] Es que nosotros sabes qué, todo el día pasamos con ellos y salimos hasta cansado, mucho metemos más de lo que nos, no nos toca, pero salimos a veces estresados por las situaciones que pasan acá, [...] a veces uno hasta aquí sale enfermo.

La forma en que representa las consecuencias que trae «la escuela compensatoria» para las y los profesores insinúa que para el maestro la «escuela inclusiva» lleva a la auto-explotación: él usa términos que describen un impacto creciente: desde la fatiga, pasando por encargarse de tareas más allá de lo que serían las actividades principales de un profesor, y por el estrés, hasta la enfermedad. Por auto-explotación se entiende trabajar muchas horas extras a cambio de un salario que es inferior al que la persona debería recibir para compensar el total de las horas y el esfuerzo invertidos, y para así poder mantener la integridad de la salud física y mental¹⁴. El debate sobre la «auto-explotación» destaca que ésta suele darse más que todo en el seno de las relaciones familiares, ya que está motivada por el sentido de obligaciones entre miembros de la familia que buscan alcanzar un objetivo común. En este orden de ideas, se explica porque el maestro concibe su compromiso como educador en términos de auto-explotación: pues para él, «escuela inclusiva» es una «casa» y un «hogar», o sea, una familia extensa, en la cual él como profesor asume el papel de un «padre» de familia, por consiguiente, también asume compromisos más allá de las actividades principales de un profesor. Dice al respecto:

Si yo tengo, si yo puedo, puedo dar también una cosa para el beneficio de una familia, de un niño. Obviamente que no es la obligación de uno, pero uno mira unas cosas. Entonces yo acá a veces... Ahh yo no tengo borrador, yo no tengo lápices. Entonces qué me toca hacer. Yo compro. Y yo creo que todos los profesores acá hacemos lo mismo.

En este contexto, el maestro hace hincapié en la solidaridad entre sus colegas. Ello sugiere que la solidaridad puede compensar la auto-explotación hasta cierto grado:

Mejor dicho, yo me siento acá, porque yo he visto que he trabajado en otros colegios, como te decía, no he visto lo que he encontrado acá, porque usted le dice a una profesora, profe, me va a ceder, por ejemplo, la sala de computadores hoy porque tengo... Ah, no profe, listo. Profe, hoy me voy, te puedo dejar [las y los niños]. Listo, profe. Venga, vos tenés copia de eso. Ah, sí, te puedo compartir esto. O sea, son muy compatibles, venga, qué puedo hacer [...], te puedo facilitar esta copia para que saques y trabajes esto. Venga, trabaje esto. Venga, te podemos compartir en esto.

En resumen y como primera conclusión del análisis de datos, se destaca para la IE HAG la siguiente situación paradójica: cuanto más la «escuela inclusiva» funciona como una «escuela compensatoria», más población vulnerable y diversa logra incluir, pero al mismo tiempo, existe el riesgo de que sus profesores no se vinculen en la construcción de una cultura inclusiva, si no que, esa forma de concebir la «escuela inclusiva» les empuja hacia las situaciones enunciadas: el minimalismo académico, el paternalismo y la auto-explotación, si no se consigue proporcionar recursos suficientes para establecer la corresponsabilidad en alcanzar las metas del modelo institucional.

4. Conclusiones

Desde la inclusión, la institución pretende la socialización de sus estudiantes, la valoración de sí mismo, su dignificación, la recuperación de la confianza y la autoestima, el mejoramiento del nivel de motivación, es decir, la formación de una ciudadanía con conocimientos, que los sepa aplicar en un momento histórico, donde la participación a través de sus propuestas le hagan copartícipe de la transformación de la sociedad, que le brinde felicidad, le permita vivir en armonía con otras personas y se disminuyan las brechas de una sociedad capitalista, se propone una metodología, donde estudiante y docente están al mismo nivel como sujetos, donde las relaciones estudiante, docente y comunidad son de corresponsabilidad (IE HAG, 2019, p. 8).

De esta manera, el análisis permite plantear algunas conclusiones. En primer lugar, la reflexión ha permitido comprender que, aunque en Colombia existen lineamientos, normativas y políticas para la inclusión que promueven la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a la educación, aún persisten barreras en la participación que se relacionan con la permanencia y la promoción de los y las estudiantes. Como se mostró, una de las barreras que enfrenta la inclusión es la falta de recursos y la desigualdad en la adquisición de un capital cultural ajustado a las necesidades individuales y particulares de los y las estudiantes que les enmarcan en los cánones de vulnerabilidad. En consecuencia, las prácticas, políticas y culturas inclusivas son contradictorias en la implementación para contextos escolares puesto que existen discrepancias entre los objetivos y la realidad, en tanto que, si la inclusión pretende garantizar una educación para todos en igualdad y equidad de oportunidades y condiciones, no cuenta con los recursos que validen su viabilidad.

La búsqueda de una educación para todos y todas es contradictoria puesto que las representaciones que se tienen sobre la diversidad y la diferencia se anclan a modelos que conllevan a configurar la subordinación de los sujetos a culturas dominantes, lo que invita a pensar en las consecuencias que desencadenan, en muchos casos, en situaciones de exclusión, discriminación y maltrato. Dicha si-

tuación tiene que situarse en la pugna entre dos enfoques con relación a la «escuela inclusiva» en cierto modo opuestos, que siguen vigentes en el ámbito político-educativo como señalan algunos autores: uno postula la «inclusión para algunos», sosteniendo la idea de que las y los niños con necesidades educativas diversas merecen una educación de la más alta calidad que solo puede ser impartida en «grupos especiales» por personal específicamente capacitado. El otro en cambio, postula la «inclusión para todos», que representa la idea de que todas las y los niños, independientemente de sus diversas necesidades, deberían tener la oportunidad de aprender juntos (Leijen, Arcidiacono y Bauca, 2021). En ambos enfoques el ideal de inclusión, en distintos niveles, ya sea del macrosistema funcional de la educación, en el nivel de la organización institucional o en el nivel de la interacción individual (la que acontece en el aula), conlleva necesariamente a implementar acciones de exclusión selectiva como por ejemplo, la exención parcial de calificaciones, las denominadas clases especiales o de apoyo, un tratamiento diferenciado por parte de los y las docentes, entre otros (Michailakis & Reich, 2009). Aunque ambos enfoques se centran principalmente en la educación inclusiva dirigida a estudiantes con una discapacidad diagnosticada, la pugna entre ellos afecta también las políticas y prácticas de «inclusión» dirigidas a una población amplia de niños, niñas y jóvenes, excluidos por el sistema educativo, como es el caso de la IE HAG.

Notas

1. La investigación con el título «Estudiantes migrantes venezolanos en escuelas públicas de Medellín. Un análisis antropológico de las posibilidades y limitaciones de una “educación inclusiva para todos” en un nuevo contexto de migración internacional» (2023-2025) es financiada por el Centro Latinoamericano-Suizo de la Universidad de San Gallen (CLS HSG) en Suiza, *Leading House* para promover investigaciones colaborativas entre universidades latinoamericanas y suizas por mandato de la Secretaría del Estado Suizo para la Educación, Investigación e Innovación.
2. Las «políticas, prácticas y culturas escolares» incluyen componentes administrativos y legales, la organización del plan de estudios, jornadas de atención a la población estudiantil, tareas y compromisos docentes, entre otros, además de las relaciones comunitarias y relaciones interinstitucionales que benefician el acompañamiento y la formación de los estudiantes.
3. Se trata de un modelo flexible de educación que busca la nivelación de los y las estudiantes que se consideran en extra-edad para que culminen la básica primaria, en un año lectivo.
4. Fortalece, en los primeros años de educación básica, las competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.
5. Busca que los y las estudiantes consideradas en extra-edad culminen en tiempo reducido, la educación secundaria, así las cosas, el proceso permite que un estudiante curse dos grados en un solo año.
6. Estas modalidades se ofrecen a personas adultas que desean culminar sus trayectorias educativas formales, de la manera que la jornada educativa se acomode a sus jornadas laborales.
7. Hacemos referencia a estudiantes cuyas familias migraron desde Venezuela, que pueden ser tanto nacionales del vecino país, binacionales, o familias colombianas retornadas.
8. Como médico, salubrista e intelectual dedicó gran parte de su vida a la defensa de los derechos humanos, gestionando proyectos de salud y campañas masivas de vacunación, higiene y salud pública para comunidades de alta vulnerabilidad, en su mayoría ubicadas en las periferias de las distintas ciudades del país.

9. Algunas sentencias que se han ocupado de este asunto son: T-734 de 2011, T-862 de 2011, T-847 de 2013, T- 247 de 2014, T-488 de 2016, T-523 de 2016, T-679 de 2016, T-480 de 2018, T-120 de 2019 y T-457 de 2019.

10. Permiso Especial de Permanencia, creado mediante Resolución 5797 del 25 de julio de 2017 del Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia. Se creó como mecanismo de facilitación migratoria para los nacionales venezolanos, permite al Estado colombiano preservar el orden interno y social, evitar la explotación laboral y velar por el respeto de la dignidad humana, permitiendo su permanencia en Colombia, siempre que se cumpla con los requisitos determinados en el artículo 1.º de la citada Resolución, a saber: «1. Encontrarse en el territorio colombiano a la fecha de publicación de la presente Resolución.

11. Haber ingresado al territorio nacional por Puesto de Control Migratorio habilitado con pasaporte. 3. No tener antecedentes judiciales a nivel nacional e internacional. 4. No tener una medida de expulsión o deportación vigente» Resolución 2020 de Ministerio de Relaciones Exteriores

12. Sistema Integrado de Matrícula, una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones.

13. Ella dice: «Entonces creo que el afecto y el reconocimiento del otro son fundamental. Si yo no parto de ahí para mí, si yo no parto de ahí, yo no voy a avanzar porque yo no me puedo saltar por encima sin poder estabilizar como esa relación de maestro–estudiante».

14. Se retoma el concepto de auto-explotación como es definido desde la economía política para explicar por qué los pequeños productores de mercancías simples (*petty commodity production*) –muchas veces pequeñas empresas familiares o pequeñas unidades familiares campesinas–no desaparecen en el capitalismo tardío, sino que logran reproducirse y hasta multiplicarse a pesar de no ser competitivos con las grandes empresas capitalistas. En este debate se destaca que estas pequeñas empresas y unidades familiares tienen enormes reservas de resistir por su capacidad de autoexplotación que incluye el «subconsumo», es decir, la renuncia a un sueldo que cubre todas las necesidades básicas por parte de los miembros de la familia, ello con el fin de poder reproducirse como empresa/unidad familiar y poder competir (MacEwen Scott, 1986; Friedmann, 1986; Yadav, 2022; Harriss-White, 2023).

Referencias bibliográficas

Andersen, S. (2002). *Pädagogische Kompetenz angesichts subjektiver Belastungsmerkmale von angehenden Lehrerinnen und Lehrern an Hauptschulen*. Universität Heidelberg.

Budde, J. y Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>

Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In Budde, J., Blasse, N., Bossen, A. & Reißler, G. (Ed.). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Beltz Juventa.

Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In Barsch, S., Glutsch, N. & Massumi, M. (Ed.). *Diversity in der LehrerInnenbildung*. Waxmann.

Cortazzi, M. (2001). Narrative Analysis in Ethnography. In Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (Eds.). *Handbook of Ethnography*. Sage.

Corte Constitucional (2022). *Sentencia SU-180*.

- Corte Constitucional (2021a). *Sentencia T-185*.
- Corte Constitucional (2021b). *Sentencia T-255*.
- Corte Constitucional (2020a). *Sentencia T-227*.
- Corte Constitucional (2020b). *Sentencia T-257*.
- Corte Constitucional (2019). *Sentencia T-120*.
- Corte Constitucional (2018). *Sentencia C-149*.
- Corte Constitucional (2012). *Sentencia T-244*.
- Friedmann, H. (1986). Patriarchal commodity production. *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, 20, 47–55.
- Geisen, T. (2010). Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In Mecheril, P., Dirim, I., Gomolla, M., Hornberg, S. & Krassimir, S. (Eds.). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell- pädagogische Forschung*. Waxmann.
- Georgi, V. (2015). Integration, Diversity, Inklusion: Anmerkungen zu aktuellen Debatten mit der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 25-27.
- Glaser, B. y Strauss, A. [1967] (1999). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Harriss-White, B. (2023) Petty commodity production. *The Journal of Peasant Studies*, 50(1), 295-314.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Eds.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Hudelmaier-Mätzke, P. y Sauter, S. (2018). Inklusive Antinomien? Lehrerinnen- und Lehrprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.). *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» für Forschung und Praxis*. BMBF.
- Institución Educativa Héctor Abad Gómez. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.iehectorabadgomez.edu.co/index2.php?id=13551&idmenutipo=2098>
- Kelle, U. y Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Leske+Budrich.
- Köpfer, A., Powell, J. y Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (Eds.). *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. (2013). Schule als Adresse von Migration und Inklusion. Anregungen für eine differenzorientierte Bildungsarbeit. *zep: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(4), 16-22.

Leijen, Ä., Arcidiacono, F. y Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10.

MacEwen Scott, A. (1986). Introduction: Why Rethink Petty Commodity Production?. *Social Analysis: The International Journal of Anthropology*, (20), 3-10.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), 1-10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>. Merx, A. (2013). Diversity – Umsetzung oder Proklamation?. *Migration und Soziale Arbeit*, 35(3), 236–242.

Michailakis, D. y Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *Alter*, 3(1), 24-44.

Migración Colombia (2022). Distribución de venezolanos en Colombia. www.migracion-colombia.gov.co/infografias/distribucion-de-venezolanos-en-colombia-corte28-de-febrero-de-2022

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano*. Nota técnica. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Educación inclusiva*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>

Montoya, M., Escobar, C. y Ortiz, A. (2020). *Migración, desplazamiento y educación en Colombia: inclusión y educación de migrantes venezolanos en Colombia*. UNESCO.

Muñoz, V. (2007). *Resolución A/HRC/4/29: El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas.

Niendorf, M. y Reitz, S. (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist*. Deutsches Institut für Menschenrechte.

Ottersbach, M., Platte, A. y Rosen, L. (2016). Perspektiven auf inklusive Bildung und soziale Ungleichheiten In Ottersbach, M., Platte, A. & Rosen, L. (Eds.). *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*, (pp. 1-17). Springer vs.

Oester, K., Fiechter, U. & Kappus, E. (2008). *Schulen in der Transnationalen Gesellschaft: Segregations- und Integrationsprozesse am Beispiel Bern West*. Schriften zur Sozialen Frage: Vol. 3. Seismo.

Peña, L. y Ausín, T. (2011). Paradoja. En Vega, L. y Olmos, P. (Eds.). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*, (pp. 442-444). Trotta.

Prengel, A. (2011). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In Faulstich-Wieland, H. (Ed.). *Umgang mit Heterogenität und Differenz*, (pp. 23-48). Baltmannsweiler.

Przyborski, A. y Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (Comps.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*, pp. 19-32. Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina.

Rosenthal, G. (2014). História de vida vivenciada e história de vida narrada: A interrelação entre experiência, recordar e narrar. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 14(2), 227-249.

Ruiz, S., Ramírez, L. y Rozo, V. (2020). *Acceso, promoción y permanencia de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo colombiano: avances, retos y recomendaciones*. Editorial De Justicia.

Saldana, J. (2018). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.

Scherr, A. (2015). Heterogenität und Diskriminierung: Wie Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt werden. In Budde, J., Blasse, N., Bossen, A. & Rissler, G. (Eds.). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*, (pp. 95-114). Beltz Juventa.

Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.

Struck, P. (1996). *Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lehrwerkstadt*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, (100), pp. 74-78.

Unidad de Víctimas (2022). *Las cifras que presenta el Informe Global sobre Desplazamiento 2022*. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-y-gestion-de-informacion/las-cifras-que-presenta-el-informe-global-sobre-desplazamiento>

Yadav, S. (2022). Reviewing Petty Commodity Production: Toward a unified Marxist conception. *Review of Radical Political Economics*, 54(4), 411-419.

Zahnd, R. (2023). Inklusive Bildung unterstützt die soziale Kohäsion!? In Leemann, R. & Makarova, E. (Eds.). *Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie. Swiss Academies Reports*, 18(1), 14-20. Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.