

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Representaciones sociales de docentes sobre las expectativas académicas de
estudiantes venezolanos, y su incidencia en la inclusión educativa

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Sociología presentado

por:

Alarcón Zúñiga, Rosy Leoniza

Asesora:

Muñoz Cabrejo, Fanni Genoveva

Lima, 2023

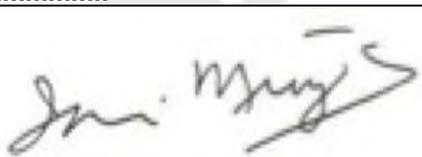
Informe de Similitud

Yo, Fanni Genoveva Muñoz Cabrejo, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado ... **Representaciones sociales de docentes sobre las expectativas académicas de estudiantes venezolanos, y su incidencia en la inclusión educativa.** del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) *Rosy Leoniza Alarcón Zúñiga*

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 9%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 28/02/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 28 de febrero de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Paterno Materno, Nombre1 Nombre 2 Muñoz Cabrejo Fanni Genoveva	
DNI:06409020	 Firma
ORCID: 0000-0002-1180-7606	

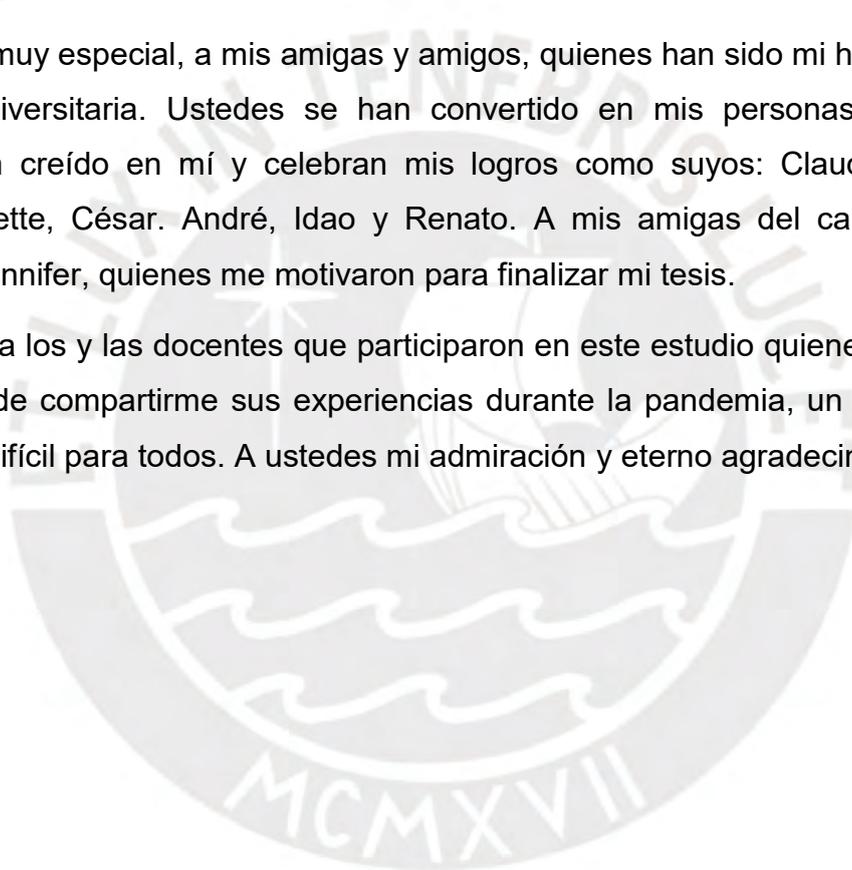
Agradecimientos

En primer lugar, a Matilde y José, mis papás quienes siempre confían en mí y quienes con sus palabras de motivación me animan a perseguir mis sueños.

A mi querida Fanni, mi asesora, mentora y amiga. Gracias por ayudarme a sacar las pepitas de oro de mi estudio. Ha sido un largo tiempo juntas en el desarrollo de esta tesis, gracias por enseñarme a creer en mis capacidades como investigadora y permitirme aprender de ti.

De manera muy especial, a mis amigas y amigos, quienes han sido mi hogar durante la etapa universitaria. Ustedes se han convertido en mis personas especiales, quienes han creído en mí y celebran mis logros como suyos: Claudia, Ariadna, Victoria, Anette, César. André, Idao y Renato. A mis amigas del campo laboral, Allinson y Jennifer, quienes me motivaron para finalizar mi tesis.

Finalmente, a los y las docentes que participaron en este estudio quienes tuvieron la disposición de compartirme sus experiencias durante la pandemia, un periodo muy complejo y difícil para todos. A ustedes mi admiración y eterno agradecimiento.



Resumen

En la sociedad peruana, la migración venezolana ha configurado la existencia de nuevas dinámicas y relaciones en distintas dimensiones: política, económica, cultural y educativa. La presente investigación indaga en la experiencia de docentes peruanos respecto a la presencia de estudiantes de origen venezolanos en una escuela pública. Desde el marco teórico de las representaciones, la sociología de las migraciones, los estudios culturales y sociología de la educación; se busca responder a ¿Cuáles son las representaciones sociales de los y las docentes sobre las expectativas académicas, y de qué manera estas inciden en la inclusión y trato de estos estudiantes de origen venezolano durante el desarrollo de las clases y la interacción educativa? Desde el enfoque metodológico cualitativo, se realizaron entrevistas virtuales a profundidad a 10 docentes y el análisis de documento durante el contexto de la pandemia por la COVID 19.

Los hallazgos evidencian altas expectativas académicas relacionadas con habilidades comunicativas y argumentativas, una predisposición al aprendizaje y un alto nivel del logro académico en las áreas de letras. Los y las docentes construyen sus representaciones desde la influencia de su experiencia personal, su trayectoria profesional y sus actitudes hacia la migración venezolana. No obstante, se manifiesta una tensión respecto a la elaboración de representaciones negativas relacionadas a la clase social de los y las estudiantes, y aspectos de género referidos al cuerpo y la sexualidad de las mujeres venezolanas. Por otra parte, la práctica extracurricular es el espacio privilegiado para desarrollar actividades de inclusión en el proceso educativo, en el cual resalta la agencia de los y las estudiantes venezolanos. Por el contrario, al interior del aula y el desarrollo de contenidos se evidencia la dificultad de incluir el enfoque de la diversidad cultural y la interculturalidad, lo cual dependerá de la experiencia individual del o la docente.

Palabras clave:

Migración venezolana, inclusión educativa, representaciones sociales, expectativas académicas, docentes peruanos, diversidad en la escuela, educación virtual

Índice

Introducción	1
Capítulo 1: El problema de investigación	4
1.1. Justificación y relevancia	4
1.2. Planteamiento del problema de investigación	8
1.3. Preguntas y Objetivos	26
1.4. Hipótesis	27
Capítulo 2: Marco teórico y Metodología	28
2.1. Marco teórico	28
2.1.1. Migraciones transnacionales: el caso de la migración venezolana en el Perú	28
2.1.2. Atención a la diversidad desde la inclusión educativa y la competencia intercultural	32
2.1.3. Racismo en procesos de migración transnacionales	36
2.1.4. Teoría de las representaciones sociales (eje articulador)	38
2.2. Metodología	40
2.2.1. Diseño metodológico	40
2.2.2. Los docentes del estudio	41
2.2.3. Herramientas para el recojo de información	45
2.3. El colegio Gral. Daza	48
2.4. Los y las docentes del colegio Gral. Daza	53
2.5. El colegio desde la mirada de los y las docentes	57
2.6. El desarrollo de las clases virtuales en medio de la pandemia	60
Capítulo 3: Las representaciones sociales de los docentes sobre las expectativas académicas	62
3.1. “Y yo veo eso esas capacidades en los venezolanos”: Las representaciones sobre las expectativas académicas	63

3.2.	Representación negativa de los estudiantes sobre la base de la Cultura, Clase y Género	73
3.2.1.	La elaboración de un discurso de advertencia	77
3.3.	La configuración de las representaciones	79
3.3.1.	La experiencia de vida	80
3.3.2.	La trayectoria profesional	83
3.3.3.	Las actitudes hacia la población venezolana	92
Capítulo 4: La incidencia de las representaciones en la inclusión educativa		96
4.1.	Las actividades culturales y deportivas: “les hemos brindado su espacio”	97
4.2	Propuesta de inclusión de los docentes de DPCC y Tutoría desde los contenidos	99
4.3.	Atención a la interculturalidad: comprensión y competencias	106
4.3.1.	Comprensión de la interculturalidad	106
4.3.2.	Competencias interculturales	109
Capítulo 5: Conclusiones y reflexiones finales		112
Bibliografía		118
Anexos		128

Índice de gráficos

Gráfico 1. 2018-2020: Porcentaje de estudiantes según nacionalidad-----50

Gráfico 2. Representaciones sociales sobre las expectativas académicas de los estudiantes de origen venezolano_____64

Gráfico 3. Configuración de elementos que explican las representaciones de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes-----71



Índice de imágenes

Imagen 1. Ejemplo de ficha de trabajo de Aprendo en Casa, Colegio Gral. Daza---	47
Imagen 2. Mapa de ubicación del colegio-----	49
Imagen 3. Objetivos de la institución Gral. Daza en relación con el eje de Desarrollo Pedagógico y Convivencia escolar_____	52
Imagen 4. Objetivos de la institución Gral. Daza en relación con el eje de Desarrollo Pedagógico y Convivencia escolar: Gestionar la convivencia escolar y la participación_____	53
Imagen 5. Ficha de 1ero de secundaria-Semana15, “Nuestra diversidad nos enriquece”_____	101
Imagen 6. Ficha de 4to de Secundaria- Semana 18, “El valor de nuestra diversidad”_____	102
Imagen 7. Ficha de 5to de Secundaria- Semana 18, “Diversidad cultural en tiempos de globalización”_____	103
Imagen 8. Semana 19, “Respetando nuestras diferencias” -----	104
Imagen 9. Semana 25, “Utilizamos estrategias para prevenir y enfrentar conflictos” -- -----	105

Índice de tablas

Tabla 1.	Datos generales de los y las docentes que participaron en el estudio----	42
Tabla 2.	Síntesis sobre la información de los y las docentes -----	56
Tabla 3.	Fortalezas y aspectos de mejora que identifican los y las docentes, a nivel interno y externo _____	59
Tabla 4.	Identificación de las representaciones sobre las expectativas académicas -----	62
Tabla 5.	Tendencia de las representaciones de los y las docentes sobre las expectativas académicas _____	70



Introducción

La presente investigación tiene por objetivo identificar las representaciones sociales de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes venezolanos, y analizar la incidencia de éstas en las estrategias de inclusión de este grupo escolar durante el desarrollo de las clases del nivel secundario en una escuela pública en el contexto de la pandemia. En ese sentido, la tesis brinda un alcance sobre las dinámicas que se presentan en un contexto educativo, respecto al fenómeno de la migración venezolana en nuestro país.

Según las últimas cifras brindadas por la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela, el Perú es el segundo país con mayor población de origen venezolano, cuya cifra asciende a más de 1 400 000 personas (R4V, 2022). Dentro de este grupo, se encuentran niños, niñas y adolescentes migrantes en edad de iniciar o continuar con su formación educativa en todos los niveles educativos. Previamente a la pandemia, según la primera “Encuesta dirigida a la población venezolana que reside en el país” – ENVOPE 2018, solo el 25,3% de infantes entre 3 y 5 años asistía al colegio en el nivel inicial, el 46% de niños y niñas entre 6 y 11 años, en el nivel primario, y un 40,2% de menores entre 12 a 16 años, en el nivel secundario, y entre los 17 a 25 años, el 1,3% que también asistió al colegio (INEI, 2019a, p. 90).

En esta línea, la presente tesis se inserta dentro de un campo de estudios novedoso, por un lado, porque la migración venezolana es un fenómeno reciente con características peculiares en el contexto de los procesos migratorios de la región y propiamente en el Perú. Además, se explora sobre los encuentros y desencuentros a partir de las representaciones sociales de los y las docentes del nivel secundario de un colegio público limeño de Educación Básica Regular (EBR) sobre la experiencia de trabajo con estudiantes venezolanos durante el contexto de las clases virtuales en la segunda mitad del año 2020.

El interés en el campo educativo y la migración venezolana se debe a la participación de la investigadora en un proyecto de Responsabilidad Social Universitaria sobre los procesos de integración entre estudiantes peruanos/as y venezolanos/as desarrollado durante el 2019. Posteriormente, me interesé en la

experiencia de los y las docentes con los estudiantes venezolanos en los procesos de aprendizaje; por ello, me acerqué a conocer sobre la perspectiva de estos actores. Además, al considerar que debido a su rol dentro del contexto educativo, no puede quedar al margen de un contexto de diversidad en su aula, el o la docente debería estar preparado ante situaciones que puedan surgir en esta (Boussif, 2019, p. 90).

Inicialmente, la investigación planteó por hacer un estudio de etnografía en el aula para indagar en las prácticas y estrategias de los docentes para la inclusión educativa. Sin embargo, como consecuencia del nuevo contexto debido a la pandemia por la COVID-19, el estudio se reorientó en indagar sobre las representaciones sociales. Lo cual conllevó a emplear un marco teórico pertinente como un enfoque cualitativo, en el cual se utilizaron entrevistas y análisis de documento como las técnicas apropiadas. De este modo, se encaminó en comprender desde el marco de las representaciones sociales, las expectativas académicas de los y las docentes sobre los estudiantes venezolanos, y su incidencia en el proceso de inclusión educativa de este grupo. De este modo, se trata de analizar la influencia de la experiencia de vida de las personas, el conocimiento que reciben, y las actitudes frente a los migrantes venezolanos.

Por otra parte, la investigación contribuye desde una perspectiva sociológica, a analizar el rol de la escuela, y principalmente el de los docentes, sobre la inclusión de estudiantes venezolanos. Como lo explican Berríos y Palou (2014) "son ellos quienes deben promover las innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad y pertenencia cultural, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural en el alumnado" (418). En ese sentido, los y las docentes son actores fundamentales para plantear el intercambio intercultural entre estudiantes peruanos y venezolanos.

Los principales enfoques teóricos con los que dialoga el presente estudio son el enfoque de las Representaciones Sociales, la Teoría de las Migraciones Transnacionales, los Estudios Culturales y la Sociología de la Educación. Con ello, introducirse en los debates sobre las transformaciones que se despliegan en el campo de la educación peruana y cómo los docentes están trabajando la inclusión, educativa tanto en lo académico como en la interacción social.

La metodología de este trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo. Debido a que permite un acercamiento a los sujetos de estudio para conocer sus subjetividades y creencias; de este modo, se indaga en los significados que los y las docentes le otorgan a su experiencia de trabajo con estudiantes de origen venezolano. Los participantes son 10 docentes de educación secundaria cuyas edades están entre los 38 a 55 años. Se aplicaron entrevistas a profundidad *on line*, además, se analizó parte de documentos oficiales de la institución, y las fichas de Aprendo en Casa desarrolladas por los docentes entre la semana 15 y la semana 28 del año académico 2020 de los cursos de Desarrollo Personal y Tutoría.

La organización de la tesis se ha propuesto en 4 capítulos. En el primer capítulo se presenta la justificación y relevancia del tema, el planteamiento del problema de investigación, la pregunta que guía la investigación y los objetivos. En el segundo capítulo, se expone el marco teórico con los principales enfoques y categorías para el análisis y la metodología de este estudio. En el tercer capítulo, la identificación de las representaciones sociales de los docentes sobre las expectativas académicas, y la configuración de estas a partir de la experiencia de vida, la trayectoria profesional y las actitudes hacia la migración venezolana. En el cuarto capítulo, se analiza la incidencia de las representaciones en la inclusión de estudiantes venezolanos. Finalmente, se presentan las principales reflexiones de esta investigación.

Se espera que este estudio cualitativo contribuya a comprender el rol docente en el contexto de la migración venezolana. Además, a introducir una discusión sobre la importancia del desarrollo de una política educativa que oriente a la inclusión educativa de la población migrante venezolana, con ello, fortalecer la formación docente frente al reto de la diversidad en el aula. En ese sentido, iluminar sobre la situación de otras escuelas similares, e indagar a partir de las preguntas que propone esta tesis. De este modo, permitir la efectiva inclusión educativa en el sistema educativo peruano a todos los niños, niñas y adolescentes migrantes. Es decir, apostar porque la escuela reconozca la diversidad y valorar la presencia de estudiantes extranjeros en el campo de la convivencia y los aprendizajes.

Capítulo 1: El problema de investigación

1.1. Justificación y relevancia

Mi inquietud por investigar este tema se inicia en el 2019, a través de mi participación en un proyecto de investigación con enfoque de Responsabilidad Social Universitaria sobre la migración venezolana. Este se orientó en el análisis y acciones sobre los procesos de integración entre estudiantes venezolanos y peruanos de 5to de secundaria de una escuela pública desde un enfoque de Investigación-Acción. Además, cuando realizaba las visitas al colegio para llevar adelante las actividades propias del proyecto, observé como los y las estudiantes extranjeros se relacionaban con los pares nativos; pero también noté que algunas veces no habían tenido una buena relación entre ellos.

Esto me llevó a pensar en lo que implica incorporar a estudiantes extranjeros en un nuevo sistema escolar, y dentro de este proceso, preguntarme ¿cuál es el rol que cumplen los docentes?, ¿cuáles son las estrategias que desarrollan para que estos estudiantes sean incluidos, considerando que se trata de un grupo que pertenece a una cultura distinta?, ¿y qué retos habían tenido que resolver estos actores respecto a la convivencia y a las necesidades de aprendizaje? Además, al considerar la problemática de la Educación en nuestro país, un sector que, si bien ha pasado por importantes reformas, aún tiene muchas carencias en infraestructura, formación de docentes, falta de conectividad y con un sistema que ha tendido a reproducir las desigualdades tanto en la educación urbana y rural.

A partir de estos cuestionamientos, inicialmente en el diseño de la tesis se planteó hacer un trabajo de campo presencial para observar las dinámicas en la escuela, por ello se realizaron visitas exploratorias durante el 2019. Sin embargo, el contexto de la pandemia y la emergencia sanitaria en el 2020 debido a la COVID 19, llevó a replantear el estudio e indagar en las representaciones sociales de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes migrantes. Por estas razones, las nuevas preguntas se han dirigido en analizar ¿qué información tienen sobre la población venezolana, y estudiantes venezolanos?, ¿cuáles son las

habilidades y conocimientos que tienen estos estudiantes?, ¿y cómo se considera la diversidad que se presenta en el aula?

Estas interrogantes me llevaron a profundizar en las representaciones de los docentes sobre este proceso toda vez que la llegada de estudiantes venezolanos se presenta desde el 2017. Por una parte, una cifra que ha ido creciendo paralelamente al ingreso y permanencia de más población venezolana en el Perú. Actualmente, 1 452 677 personas de origen venezolano han ingresado al país (R4V, 2022) y específicamente en Lima y Callao, se concentra el 82% de esta población (MIGRACIONES, 2020)¹. Por otra parte, la Encuesta sobre Condiciones de Vida de la Población Venezolana (en adelante ENPOVE) en el 2018, revela la baja distribución sobre la asistencia a la escuela, tanto de niños, estudiantes y jóvenes venezolanos. El 25,3% de infantes entre 3 y 5 años asiste al colegio en el nivel inicial, el 46% de niños y niñas entre 6 y 11 años, en el nivel primario, y un 40,2% de menores entre 12 a 16 años, en el nivel secundario, y entre los 17 a 25 años, el 1,3% que también asisten al colegio (INEI, 2019a, p. 90).²

Ante esta realidad, la investigación es relevante en los siguientes aspectos. En primer lugar, porque busca explorar sobre cómo es la interacción y la respuesta de la escuela pública con la población estudiantil venezolana. En un escenario donde se respeta la diversidad cultural, es importante indagar en la política educativa peruana. Esta se rige por la Ley General de la Educación (LGE) del año 2003, Ley N°28044, la cual establece los lineamientos generales y obligaciones estatales, como los derechos y responsabilidades de la sociedad en su función educadora (MINEDU 2003, art. 1, 8). Esta, ley contempla los ejes de universalización, equidad, calidad e interculturalidad; la obligatoriedad de los niveles inicial, primaria y secundaria, y el derecho a la educación gratuita (UNESCO; CNE, 2017, p. 36).

Además, la ley contempla como principales principios: la ética, la equidad, la inclusión, la calidad, la democracia, la interculturalidad, la conciencia ambiental, y la creatividad e innovación. En efecto, se establece la inclusión como un principio que

¹ Superintendencia Nacional de Migraciones 2020. Información que considera a ciudadanos venezolanos a quienes les aprobaron el PTP entre 2017-2020. Además, son personas que permanecen en el país, y hasta el 15/07/20 no registraron salidas.

² Cabe mencionar que INEI realizó ENPOVE en el 2021, con lo cual brinda información sobre la situación de la población venezolana posterior a la pandemia; sin embargo, los resultados de este estudio no han sido públicos hasta la fecha de la redacción de la presente.

busca incorporar a los grupos sociales excluidos y vulnerables como las personas con discapacidad, poblaciones rurales o personas que puedan ser afectados por cualquier aspecto de discriminación (etnia, religión, sexo u otro); de este modo contribuir a eliminar la pobreza, la exclusión y las desigualdades (MINEDU, 2003, art. 8, c). En ese sentido, es importante acercarnos a indagar cómo se desarrolla la inclusión de la población escolar venezolana, considerando que es un grupo altamente vulnerable.

En esta línea, también se menciona la interculturalidad, “que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento de y respeto de las diferencias (...) un sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (MINEDU, 2003, art. 8, f). La posterior reglamentación de esta norma impulsa la implementación del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Además, la formación de este enfoque ha priorizado los contextos de población bilingüe. Por ello, es importante analizar cómo los docentes vienen desarrollando el enfoque intercultural, y si este forma parte de sus estrategias para incorporar y dialogar con los conocimientos, habilidades y prácticas culturales del grupo de migrantes venezolanos.

Cabe recalcar, que si bien se consideran estos enfoques dentro del marco educativo, Alcázar & Balarin (2020) explican que se carece de una política educativa que se dirija a la población escolar extranjera, particularmente, la venezolana, considerando su especificidad debido a las características de este fenómeno (2020, p. 19).

En segundo lugar, aportar en los estudios de la sociología de la educación sobre el debate en términos del rol docente en los procesos de inclusión educativa en contextos de migración. En vista de que, este actor es clave, porque recae en este actor una labor relevante tanto en la socialización como la enseñanza. Sin embargo, es importante considerar si esta relación esta mediada o no, por actitudes y prejuicios hacia las personas venezolanas llegadas al Perú. De este modo, hacer una reflexión y una contribución sobre cómo los docentes atienden a esta población estudiantil, cómo hacen para incluirlos, y si es que en su formación y trayectoria profesional recibe o no una serie de capacidades que se lo permiten.

Así mismo, aportar a los estudios referidos a la Migración Venezolana en el Perú en el contexto de la pandemia. Por un lado, si bien nuestro país ha sido escenario de importantes olas migratorias internacionales, el éxodo venezolano es hoy un fenómeno nuevo dentro de los procesos históricos (migraciones internas) y globales de movilización humana. En el 2019, según las investigaciones del Instituto de Opinión Pública (en adelante IOP), las percepciones negativas de los peruanos con respecto a la población venezolana han aumentado desde la llegada de estos. Por lo cual, acercarnos a indagar dentro del ámbito educativo, específicamente en el contexto escolar puede permitirnos explicar cómo los docentes vienen planteando acciones o estrategias para mejorar la convivencia, y cuáles son las actitudes de estos frente a este grupo poblacional escolar en los escenarios de la educación virtual y presencial.

Por otro lado, hay que considerar que la investigación se trabajó en el contexto de la pandemia, por lo que el objetivo ha partido de explorar sobre las subjetividades de los y las docentes respecto a los estudiantes venezolanos. Por ello, la investigación se centra no solo en la atención de la escuela a esta población, sino debido al espacio temporal en el que se aplicó el campo, también se obtiene información respecto a los docentes durante el periodo de emergencia sanitaria.

En tercer lugar, la tesis hace un aporte temático, el cual busca llenar un vacío teórico sobre las implicancias de la migración venezolana en el entorno educativo peruano. Puesto que las investigaciones hasta la fecha son escasas, y se han desarrollado desde enfoques de Derechos humanos y de políticas públicas. De este modo, la presente investigación permite entender desde un contexto particular, las representaciones sociales de los docentes sobre las expectativas académicas de los y las estudiantes. Este estudio analiza las creencias, actitudes y acciones respecto a la presencia de este grupo poblacional en una escuela, y la incidencia en su proceso de inclusión. Así también, introducir un análisis desde la perspectiva sociológica sobre la migración venezolana, en la cual se brinda una aproximación desde actores locales, en este caso de docentes peruanos.

En cuarto lugar, porque es un tema relevante en tanto la política educativa debe permitir una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes migrantes siguiendo los principios de la Ley General de Educación. Además, porque el no acceso al sistema educativo puede comprometerles menos oportunidades en

el futuro, ya que son parte de un sector vulnerable (Coomans, 2018). Al respecto, es importante señalar que de acuerdo a los datos sobre la situación de la población venezolana previos a la pandemia, más del 50% de los grupos de edades en edad escolar no están asistiendo a la escuela, entre las principales razones se encuentran los problemas económicos (31,2%), el desconocimiento del sistema educativo (30,1%) y falta de documentación (22,0%) (INEI, 2019a, p. 91). En efecto, se reflejan condiciones críticas para los y las inmigrantes menores de edad en el acceso a su derecho a la educación en el Perú, una situación que puede haberse agravada por el contexto de la pandemia.

Finalmente, se espera que los hallazgos y reflexiones de este estudio cualitativo permitan comprender cómo es que los docentes se posicionan frente a la presencia de estudiantes venezolanos y venezolanas. De tal modo, podría considerarse necesario indagar qué está pasando en otras escuelas similares, y cuáles son las soluciones o tensiones que encuentran los docentes frente a la diversidad cultural en una sociedad altamente cambiante. Lo cual, posiblemente deba ser considerado dentro de las propuestas para nuevas políticas educativas.

1.2. Planteamiento del problema de investigación

Actualmente, los procesos migratorios están reconfigurando las dinámicas globales. Si bien la movilidad humana se ha producido desde los inicios de la historia, en el siglo XXI se presenta una aceleración de procesos de integración global. En esta línea, Giddens afirma que “estos movimientos están alterando profundamente las sociedades en las que vivimos” (2010, 707). Es decir, se generan implicancias en lo político, económico, social y cultural.

América Latina no es ajena al desarrollo de estas nuevas migraciones, esta se ha convertido en una región en la que en los últimos años se manifiesta un incremento acelerado de una migración intrarregional (Deckocker y Jiménez 2019, 31) con importantes cambios. Desde las lecturas teóricas sobre los procesos de migración, las migraciones de la población latinoamericana eran interpretadas por las teorías económicas de *push-pull* que enfatizan factores de rechazo y de atracción para tomar la decisión de migrar o desde las teorías de la economía

política marxista y la teoría del sistema mundial, que enfatizan en las desigualdades entre los países pobres y ricos; incluso, desde el enfoque de sistemas migratorios que consideran en su lectura los procesos de conexión previos como la colonización u otros tipos de vínculos entre el país de origen y el país receptor (Castles & Miller, 2004, pp. 34–39)

Así, hacia los noventa, los flujos más importantes eran de latinos con destino europeo, especialmente España e Italia y los Estados Unidos; y a nivel intrarregional, Argentina y Venezuela eran los países más atractivos y los primeros en la región en plantear políticas de legalización debido a la migración laboral (Castles y Miller 2004, 182). En el 2016, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) presentó un informe sobre el establecimiento de 11 corredores principales de movimiento de trabajadores divididos en 2 Sur-Norte y 9 Sur-Sur. En el primer caso, Estados Unidos y España eran los principales destinos para emigrantes latinoamericanos. En cambio, en la región sudamericana, con datos hasta el 2015, los principales países receptores de migrantes fueron Argentina, Chile, Brasil y Venezuela. Bolivianos, paraguayos, peruanos y ecuatorianos migraron a Argentina convirtiendo a este país en uno de los principales corredores de la región. Chile fue un país atractivo para peruanos y argentinos. En el caso de Brasil, la mayor cantidad de migrantes provenían de Haití y Paraguay.

En Venezuela, pese a la crisis que recién se manifestaba, era un país atractivo para colombianos y ecuatorianos; en efecto, el volumen de los extranjeros representaba el 3% de la población total en este país (OIT, 2016, pp. 22–55). Con respecto al Perú, al 2016, la cantidad de extranjeros residentes ascendía a 103 mil 854 personas. Los principales países de procedencia eran Colombia (13,4%), España (10,2%) y Estados Unidos (8,9%). Pero existía una fuerte concentración de inmigrantes sudamericanos: argentinos (7,5%), ecuatorianos (6,6%), venezolanos (6,4%), chilenos (6,33%), brasileños (5,7%), y bolivianos (4,5%) (INEI, MIGRACIONES, y OIM 2016, 76).

Ahora bien, en el último quinquenio, la migración venezolana ha reconfigurado las dinámicas antes conocidas, como parte de las migraciones transnacionales que tienden a comprender un elevado volumen de migrantes; además, que la población que se moviliza tiene diversas características respecto a aspectos económicos,

sociales y culturales. Así también, no solo migran por razones labores, sino que gran parte del grupo migrante son refugiados (Castles & Miller, 2004).

Así por ejemplo, en el Perú, en el año 2019, gran parte de extranjeros residentes en el país era de nacionalidad venezolana (84,4%); seguido por los colombianos (3,6%), españoles (1,3%), y en menores porcentajes de otras nacionalidades de Sudamérica, y de Asia (INEI, 2019b, p. 2)³. Un año después, la Organización de Estados Americanos (OEA), como consecuencia de la grave crisis venezolana, y añadido a ello el contexto de la pandemia debido a la COVID-19, explica que una significativa parte de la población venezolana migró sin pasar los controles fronterizos; principalmente hacia los países de Colombia, Perú y Ecuador. En consecuencia, los datos registran que más de 5,4 millones de venezolanos han salido de su país (OEA, 2020, p. 1). La información más reciente sobre refugiados y migrantes posiciona en primer lugar a Colombia con 2 477 588; en segundo lugar, Perú, con 1 490 673 personas, y Ecuador con 502 214 migrantes venezolanos como los principales países receptores (GTRM, 2022).

Según Vargas (2018), las principales causas de este fenómeno se deben a una crisis política que derivó en problemas sociales y económicos, de este modo se agudizó la inseguridad y la falta de protección social. Además, la destrucción de la economía ha conducido a una mayor desigualdad social y pobreza. La autora también plantea que, la emigración llegó a una etapa en la que se vuelve necesaria para la población venezolana con el objetivo de mejorar las condiciones básicas de vida (Vargas 2018, 111). Antes de la intensificación de la crisis económica, los principales países de destino eran los países de Colombia, Estados Unidos y España. Pero, hacia el 2015, esta migración se caracteriza por “ser una migración intrarregional; tener altos niveles de escolaridad; ser una migración terrestre que utiliza diferentes medios, ya sea buses internacionales, transporte público o tramos a pie; pertenecer a diferentes clases sociales, pero cada vez con presencia de estratos medios y bajos; y ser una migración mixta⁴” (Ramírez, Linares y Useche 2019, p. 107).

³ INEI 2019b. Cantidad de extranjeros residentes en el Perú 963 528 personas

⁴ Según el Acuerdo de Cartagena, la migración mixta compone a los migrantes económicos y a la presencia de refugiados.

De este modo, el éxodo venezolano en Perú ha implicado un cambio en las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales. En el plano político, el aumento de la población venezolana pronto conllevó a medidas político-migratorias con las que se regulaba su situación en el Perú, a través del Permiso Temporal de Permanencia (PTP). En el plano económico, la mayor parte de esta población se ha insertado en el mercado informal, sometiéndose a la precariedad laboral; pese a que gran parte de estos migrantes tienen estudios superiores (Berganza y Solórzano 2019, 90-95).

En otro plano, las migraciones internacionales implican un aumento de la diversidad y grandes retos para los estados receptores. Estos están relacionados, principalmente, con el replanteamiento de los servicios sociales y la educación ante nuevas prácticas culturales (Castles & Miller, 2004, p. 27). Sin embargo, se presenta un panorama más complejo mediado por las situaciones de discriminación, racismo y xenofobia (Salgado, 2013, p. 2). Como lo explica Stavenhagen, estos escenarios subjetivos “surgen dentro de un marco de relaciones interétnicas e interraciales condicionadas a su vez por imperativos económicos y políticos” (Stavenhagen, 1994, p. 12).

En el Perú, en los primeros años de la migración venezolana los peruanos tuvieron distintas percepciones sobre esta población, las cuales fueron inicialmente favorables; pero en los últimos años se han manifestado actitudes de rechazo y prejuicios hacia los migrantes venezolanos. De acuerdo con las investigaciones del Instituto de Opinión Pública (IOP) se revelan cambios en las actitudes hacia los inmigrantes venezolanos en Lima y Callao entre el 2018 y el 2019⁵. El estudio muestra una actitud bastante negativa hacia la población venezolana en el 2019 en comparación al año 2018, pese a la mayor presencia y mayor tiempo de permanencia. Respecto a la pregunta “¿qué tan parecidas son las costumbres y forma de vida de peruanos y venezolanos?”, en el 2018 el 44% de la población peruana respondió que eran “sumamente/bastante” diferentes; en el año siguiente el porcentaje de respuesta fue de 55% (IOP, 2020, p. 5) para la misma interrogante.

⁵IOP 2020. Las encuestas tuvieron diferente cantidad de peruanos participantes(n). En el 2018, el n = 400 y el 2019, el n = 680.

Además, con relación a la importancia que le brindaron a considerar si los venezolanos deben aprender sobre la cultura, las costumbres y tradiciones peruanas, en el 2018 el 81% estaba de acuerdo, mientras que al año siguiente aumentó en un 5% (IOP, 2020, p. 8). En cuanto al campo laboral, se han mantenido estables las afirmaciones de que los venezolanos les quitaban el empleo a los peruanos, 73.3% (2018) y 76.3% (2019). En particular, es importante señalar que para el 2019 un 52.4% de los encuestados afirmó tener miedo de los venezolanos que están llegando al Perú, en comparación al 24.3% en el 2018 (IOP, 2020, p. 8).

También, con respecto a los aspectos positivos ligados a la población venezolana, los cambios en la opinión de los peruanos son significativos. Por ejemplo, en el año 2018 un 74% consideraba que los venezolanos que llegaban al país eran personas muy agradables, un 73.5% que la mayoría eran personas trabajadoras, y un 69% que quienes residían en el país eran personas con una buena educación. Sin embargo, ante estas afirmaciones, las respuestas al año siguiente fueron de 57.6%, 51.6% y 45.1%, respectivamente (IOP, 2020, p. 9).

Durante el contexto de la pandemia del virus Covid-19, algunos estudios revelan la acentuación de estas actitudes xenófobas que se expresaba en los medios de comunicación y discurso de autoridades. Además, desde las medidas estatales no se incluyó a esta población en los planes de seguridad social. Principalmente, la ayuda social fue dirigida desde las organizaciones internacionales y el sector privado para cubrir la alimentación y la vivienda, aspectos en los que la población venezolana con menos recursos quedó desprotegida (Ramírez & Arroyave, 2021, pp. 15–17; UNICEF Perú, s. f.)

Cabe considerar que la migración venezolana es un nuevo modelo de movilidad en el Perú. Yamawaki (2003) explica que dos procesos migratorios internacionales importantes en la historia peruana son la migración de chinos y europeos en el siglo XIX, y la de japoneses a inicios del siglo XIX. Los “blancos europeos” fueron asimilados dentro de las élites, mientras que las poblaciones asiáticas llegaron al país para trabajar en las haciendas agrícolas. Ambos grupos fueron denominados “chinos”, los cuales estaban enmarcados en lo más bajo de la estructura de clases; de tal modo que vivían bajo el control de la clase dominante, y en la satisfacción de las otras clases dominadas (35).

Posteriormente, tanto chinos como japoneses se insertaron en actividades del pequeño comercio, de servicios y alimentos, ubicándose principalmente en las zonas urbanas de la capital (Yamawaki, 2003, p. 50). Sin embargo, este ascenso social generó recelo y “odio” en la clase obrera criolla, debido a que consideraban se producía una disminución de las oportunidades en el mercado laboral, lo cual los llevó a acciones violentas y racistas contra estos grupos (Muñoz 2001, 169). Contreras (2018) explica que este clima de rechazo se agudizó hacia los años treinta, por ello el gobierno prohibió el ingreso de japoneses al país. Estas significativas migraciones en la historia peruana revelan escenarios de rechazo hacia inmigrantes extranjeros.

Con relación a los migrantes venezolanos, quienes en cierta medida tiene más cercanía geográfica y manejo del mismo idioma, los datos señalan que han sido sujetos de discriminación. De acuerdo con la ENPOVE, el 30.4% de la población de 50 a más años sufrieron discriminación, Así también, el 39.6% de entre 30 a 49 años, el 37.4% de entre 18 a 29 años, y el 20.4% de los menores de entre 5 a 17 años. Cabe resaltar, que han sido las mujeres quienes en mayor porcentaje padecieron discriminación con un 36.6% frente a un 34.6% en los varones. (INEI 2019a, 126–127). De acuerdo con un estudio de Opinión Pública de la Universidad del Pacífico (2021), se considera que hay entidades que promueven la discriminación a este grupo poblacional, principalmente, por redes sociales (52%), medios de comunicación tradicionales (46%) y los discursos políticos (11%) (Freier et al., 2021, p. 24). Además, desde un enfoque cualitativo se identificaron tres formas de discriminación: las personas peruanas discriminan debido a la generalización de comportamientos negativos de un grupo de población venezolana, la discriminación proviene de la propia cultura peruana con relación a la jerarquización socioeconómica y de regiones, y la existencia de una cultura de discriminación que alcanza a todos los individuos (Freier et. Al 2021, p. 44).

Ante este panorama marcado por la violencia y los prejuicios vale preguntarse, ¿qué hace la escuela para atender a los y las estudiantes de origen venezolano y la diversidad cultural que plantean?, ¿qué hacen los docentes respecto al desarrollo de estrategias y acciones dentro de este proceso?, y principalmente, ¿de qué manera las actitudes de aceptación o rechazo pueden influir en la inclusión de los y las adolescentes venezolanos en el contexto presencial y virtual?

La incorporación de estudiantes venezolanos y venezolanas en las escuelas peruanas tanto públicas como privadas es una realidad. Si se observa el porcentaje del grupo de estudiantes extranjeros matriculados en el nivel secundario, en el 2019, previamente a la pandemia, el 53% estaba compuesto por venezolanos; al 2021, este porcentaje significó el 63%. Además, al indagar específicamente en la matrícula del grupo de estudiantes venezolanos creció en volumen. Al 2019, se registró la cifra de 16 892 estudiantes, al 2020, la cifra de 24 807 y al 2021 la cifra es de 30 239 estudiantes en el sistema educativo peruano (MINEDU, 2022)⁶.

No obstante, según ENPOVE, al 2018 se evidencia que solo el 25,3% de infantes del total de población venezolana en el país entre 3 y 5 años asistió al colegio en el nivel inicial, el 46% de niños y niñas entre 6 y 11 años, en el nivel primario, un 40,2% de menores entre 12 a 16 años, en el nivel secundario, y entre los 17 a 25 años, el 1,3% también asistió al colegio (INEI, 2019a, p. 90). A pesar de que estos porcentajes representan un pequeño porcentaje del total de la población educativa, este es significativo y relevante porque desafía la diversidad cultural y las características de desigualdad de la escuela pública peruana (Guadalupe et al., 2017).

Si bien se observa un crecimiento en las cifras de matrícula en el nivel secundario es importante considerar las nuevas condiciones de la educación virtual. Estas han estado relacionadas con las brechas de conectividad y acceso a recursos tecnológicos. Cabe observar, la vulnerabilidad y precariedad de la mayoría de las familias venezolanas; quienes se han incorporado en la economía informal, por lo que muchos limitaron sus recursos debido a las restricciones gubernamentales frente a la emergencia sanitaria (UNICEF, 2020). Estas circunstancias han podido afectar en los porcentajes de asistencia a las clases virtuales de menores de edad venezolanos en edad de estudiar, porque también se registró un aumento en el volumen de ingreso de población venezolana al país. Previamente a la pandemia, se registró la cifra de 863 613 venezolanos⁷; pero en la actualidad, esta cifra ha aumentado a 1 490 673⁸ (GTRM, 2022).

⁶ (MINEDU, 2022) Información actualizada al 15/09/2022 de Número de alumnos extranjeros matriculados, secundaria al 2021. Consulta: 22 de octubre del 2022

⁷ GTRM, 2022. Actualización a diciembre del 2019

⁸ GTRM, 2022. Actualización a setiembre del 2022

De acuerdo a las investigaciones sobre otras experiencias, el espacio educativo es fundamental dentro del proceso de integración migrante, porque permite mejorar la convivencia y es una herramienta de movilidad socioeconómica (Berganza y Solórzano 2019, 66). Para ello, algunos países con mayor tradición en procesos de movilidad han planteado un marco normativo de atención a las necesidades educativas de la población estudiantil extranjera. En Europa como España e Italia, además en Canadá y Estados Unidos se establecen lineamientos específicos de respuesta. En la experiencia norteamericana como en la europea se han producido protocolos de acogida, programas para aprendizaje del idioma del país de darse el caso y mediadores/as interculturales como estrategias de integración (Berríos y Palou 2014, 420–421).

En Chile, la experiencia es más reciente, ya que, desde la participación ciudadana y el trabajo de entidades estatales se ha desarrollado la propuesta de una “Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022” para guiar de manera efectiva la inclusión educación y valorización de la diversidad cultural. Mora (2018) explica que en contextos en donde no existen estas políticas de atención al migrante es una oportunidad para fortalecer la profesionalización docente y un desafío para establecer una política educativa de atención a la diversidad desde una perspectiva intercultural más crítica con la participación de todos los actores educativos (232).

La literatura respecto a la inserción de la población migrante en la educación, específicamente en la escuela, se produce en países que han experimentado los cambios en sus sociedades debido a las nuevas migraciones. En países con mayor trayectoria en procesos migratorios como en Estados Unidos, Canadá y algunos países europeos como España e Italia, las investigaciones han indagado sobre las implicancias y la evolución de los marcos normativos de atención a las necesidades educativas de la población estudiantil extranjera. Por ejemplo, en la experiencia norteamericana como en la europea se analiza el alcance de los programas para aprendizaje del idioma del país de darse el caso y los retos de mediadores/as interculturales como elementos de integración; así también, sobre las experiencias de xenofobia y discriminación en el espacio escolar desde la voz de diferentes actores (Berríos y Palou 2014, 420–421). También se observa que en países donde

estos procesos son más recientes, como Chile y Argentina, los temas están más relacionados con factores que favorecen o limitan el proceso de integración en el espacio escolar entre los actores nativos y los extranjeros.

El interés de los estudios seleccionados en la presente está en relación, con las condiciones que se establecen en las escuelas receptoras, como el desempeño docente frente a la diversidad y la propuesta de un currículo intercultural. Por otra parte, en cuanto a percepciones y prejuicios de los agentes escolares de acogida sobre las expectativas académicas, y su interacción con la población migrante durante la convivencia (docentes, estudiantes y familias). En otras palabras, de representaciones sociales que inciden en la inclusión de estos estudiantes. Estas investigaciones proceden de diversos campos de estudio: sociología de la educación, ciencias educativas, psicología social y educativa, y antropología. Además, las aproximaciones se han realizado desde un enfoque cualitativo y cuantitativo.

Los estudios del campo educativo se vinculan con materiales curriculares, actualización profesional y la docencia. Con relación al material curricular se ha indagado en la importancia de un currículo más flexible en el sistema educativo, que luego se traduce en los dispositivos normativos y lineamientos para la atención de estudiantes extranjeros como es el caso de España (Fernández, 2004, pp. 40–42). En la región latinoamericana, la investigación de Hernández (2016) en Chile revela la existencia de un currículo descontextualizado y la falta de preparación de docentes frente al conflicto cultural por la presencia de niños de diversos países vecinos como Perú, Bolivia y Paraguay. Además, la necesidad de los docentes de recibir apoyo para la innovación curricular por parte del de las autoridades educativas.

Respecto a la actualización profesional sobre la diversidad se reflexiona la importancia de esta para un adecuado desempeño. Por un lado, la falta de una formación inicial con respecto a la educación intercultural, y una tendencia a enfatizar en la capacitación sobre el uso de las TICs lleva a experiencias diferenciadas de docentes con estudiantes extranjeros. Es decir, se brindan respuestas limitadas, las cuales se manifiestan como actividades más folclóricas y estéticas del país de procedencia. Como lo explican, González & Zamora (2019), la formación docente es clave para estar preparado frente al fenómeno de la

inmigración y los cambios globales, además al considerar que la formación monocultural de docentes está orientada a un grupo homogéneo. Por su parte, Berríos & Palou (2014), revelan como la incorporación de inmigrantes es insuficiente para hablar de inclusión en las escuelas chilenas, además, porque la mayoría de docentes no cuenta con capacidades para desarrollar innovaciones curriculares relacionados con la diversidad cultural, y competencias que promuevan la reflexión y dialogo intercultural entre los alumnos nativos y extranjeros.

Desde el campo de la antropología y la sociología se indaga en el despliegue de representaciones sociales de docentes en cuanto a expectativas sobre el desempeño académico o logro educativo, y algunos prejuicios sociales y culturales ligados al país de origen (González y Zamora 2019; Hernández 2016; Stefoni, Stang, y Riedemann 2016). Al respecto, las investigaciones han tenido una aproximación tanto cualitativa como cuantitativa.

En cuanto a las representaciones sobre las expectativas académicas, desde la sociología de la educación se identifican representaciones que jerarquizan el proceso de aprendizaje de los estudiantes extranjeros, puesto que las habilidades y capacidades de estos se relacionan directamente con el país de procedencia. Por ejemplo, en el estudio de Ortiz (2016) de corte etnográfico, los docentes elaboran expectativas académicas que parten de referentes esencialistas y de naturalizaciones que configuraban representaciones sociales que ubicaban a los estudiantes españoles por encima de sus compañeros extranjeros, de modo que se reproducían las relaciones de poder y racismo (p.266). Así también, los docentes relacionaban el éxito de la integración del alumno inmigrante con la agencia individual de cada uno; de este modo, se desatiende el rol de los docentes y los alumnos nativos en este proceso.

En esta misma línea, la tesis doctoral de Barragán (2016) desde las ciencias de la educación plantea una perspectiva etnográfica para indagar sobre los factores de éxito escolar de estudiantes inmigrantes en escuelas de Andalucía y Almería, España. Su análisis identifica que los aspectos socioeconómicos y laborales de las familias son determinantes; igualmente, el capital cultural y social que poseen los y las estudiantes, y el involucramiento de los padres y madres con la escuela. Sin embargo, los docentes han gestado representaciones referidas a cómo eran los

sistemas educativos en los países, las cuales tienden a tener una carga de prejuicios sobre el nivel educativo de sus estudiantes.

Además, la investigación de Gil, García y Manrique (2017) desde la psicología de la educación indaga en las expectativas de los docentes sobre los estudiantes extranjeros en una escuela de educación infantil y primaria de la ciudad de Córdoba, Almería, España. En esta se revela que respecto a la inclusión de la diversidad se han elaborado puntos de vista diferentes entre los docentes. Por un lado, se establece una relación con el acceso a la matrícula de estudiantes migrantes en las escuelas. Por otro lado, con una valoración positiva respecto al enriquecimiento cultural a partir del cual algunos docentes despliegan adaptaciones curriculares. Sin embargo, otro grupo de docentes considera que se genera una sobrecarga de trabajo, además de una desvalorización de la calidad educativa. En ese sentido, es necesaria una ampliación de en el conocimiento sobre diversidad cultural para el desarrollo de acciones que promuevan la pluralidad en el aula.

En esta línea, desde las ciencias educativas Treviño Villarreal (2003) explica que “ las expectativas de los profesores sobre el nivel educativo que alcanzarán los alumnos tienden a variar de acuerdo con el género, la raza, la ubicación geográfica y la composición socioeconómica de los niños y niñas que asisten a las escuelas”(83). Por ejemplo, la investigación de Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra, y Rodorigo (2017) analiza las expectativas educativas desde la voz de estudiantes extranjeras. En esta se exteriorizan algunas de las creencias estereotipadas que elaboran algunos de los y las docentes. De este modo, se manifiesta un entorno de prejuicios y xenofobia que produce desamparo educativo e incertidumbre en estas jóvenes. En contraste, el apoyo familiar, de compañeras y otros docentes les brinda expectativas positivas sobre su futuro. De esta manera, las expectativas académicas que construyan los y las docentes se vuelven determinantes para los estudiantes, y su desempeño académico.

Estas actitudes negativas hacia los estudiantes de origen extranjero se extienden al desarrollo de la clase, pese a que se puede representar como positiva la incorporación de nuevas culturas. Pero, para los docentes se presentan dificultades en el despliegue y el planteamiento de las actividades, además, de comprometerles mayores esfuerzos en revisión de información y tiempo. Así también, se desencadenan sentimientos de compasión por este grupo de

estudiantes debido a la condición vulnerable en la que se encuentran (Campo et al. 2005). Por otro lado, desde un enfoque cuantitativo se corroboró con pruebas de *t* de *student* que a medida se presentaban mayor cantidad de estudiantes extranjeros en las escuelas, la discriminación y prejuicios disminuía (Salas et al. 2017).

Desde el campo de la sociología, la investigación de Stefoni, Stang, y Riedemann (2016) dan cuenta del desafío que implica construir una educación intercultural debido a la falta de una política educativa que brinde mecanismos y herramientas al sistema escolar en el caso de Chile. Además, se señala la invisibilización de la discriminación de la que son objeto los y las estudiantes migrantes. Por un lado, se evidencian discursos relacionados con la clase social, debido a las dificultades económicas y sociales el hacinamiento y la precariedad laboral; que desde la perspectiva de autoridades escolares y profesores incide en una diferenciación por estratos sociales en la relación que se establece con estos estudiantes. Por otro lado, respecto al género se presenta un discurso que condena la corporalidad y sexualidad de las estudiantes migrantes. Los investigadores explican que se debe a una intersección entre el proceso de racialización y el género, que indica a las niñas migrantes como una “naturaleza desbocada”, en contraste con la “naturaleza controlada” de estudiantes nacionales (Stefoni et al., 2016, p. 173).

En el Perú, la migración venezolana se viene estudiando desde aproximaciones tanto cuantitativas como cualitativas. Entre los campos de investigación interesados en este fenómeno social se encuentran la ciencia política, el derecho internacional, el derecho laboral, la sociología del trabajo, entre otros. Los primeros estudios de la migración venezolana se referían al tema del campo laboral, trayectorias migratorias y condiciones de la política migratoria. En estos, se ofrecía información puntual sobre el tema educativo, principalmente, respecto a las dificultades de inserción a las escuelas. Estas estaban referidas a la imposibilidad de las familias de matricular a sus hijos e hijas, debido a que llegaron iniciado el año académico; o ante la falta de documentación apostillada, algunas escuelas les pedían rendir examen de ubicación de nivel o se les negaba la matrícula, y la poca información a la que accedían las familias sobre los mecanismos dificultaba la inscripción (Berganza y Solórzano 2019, 66).

Así también, las familias lidiaban con la dificultad de encontrar vacantes, además que percibían que les comprometía algún costo, adicionado a los gastos por transporte desde sus casas o centros de trabajo hacia las oficinas involucradas. Como lo afirma Blouin (2019) “ las barreras para que niños/as y adolescentes venezolanos accedan a servicios educativos es la misma que tienen las personas peruanas. En ese sentido, la llegada de migrantes venezolanos ha agravado una situación previa que ya existía” (60).

Cabe considerar, que, durante el periodo de atención sanitaria, se han desarrollado investigaciones sobre las experiencias de este grupo migrante pero enfocados principalmente en temas sobre inclusión social en la atención sanitaria, el desempleo laboral, la vivienda y la ayuda humanitaria (Barajas de la Vega et al., 2021; Fernández Dávila, 2021; IDEHPUCP, 2022)

Sin embargo, los estudios en el campo educativo referidos a la inclusión de la migración venezolana en el sistema educativo son recientes y escasos, los cuales parten principalmente desde un enfoque de política educativa y derechos humanos. Estos brindan un análisis más cercano respecto a la situación que atraviesan los niños, niñas, adolescentes y familias venezolanas en el entorno educativo. Principalmente, se desarrolla un balance respecto a estrategias para la inserción desde la política y gestión educativa; y los factores que comprometen la permanencia escolar por parte de los estudiantes venezolanos. En ambas investigaciones se discuten las tensiones en cuanto a la interacción entre actores nativos y extranjeros develando la discriminación y prejuicios en el entorno educativo. Cabe considerar que el contexto de estos estudios se desarrolló antes y durante la pandemia por la COVID 19.

Previamente a la pandemia, Alcázar y Balarin (2020), analizaron las limitaciones para la construcción de una política educativa en el Perú orientada a la inclusión educativa. Para ello se analizó la estrategia de Lima Aprende ⁹ 2019, una primera respuesta de política que buscaba incluir a menores inmigrantes en edad escolar en el sistema educativo. No obstante, se evidenciaron falencias relacionadas

⁹ Lima Aprende fue una iniciativa que surge desde la Dirección Regional de Lima Metropolitana (DRELM), la cual tenía limitaciones en presupuesto y alcance, por ello la investigación precisa la necesidad de participación del Ministerio de Educación para impulsar y ejecutar una estrategia de este tipo.

a la falta de una política integral de atención que pueda cubrir tanto el acceso, los aprendizajes y la convivencia. Por otro lado, en la implementación se descubrieron las tensiones entre la normativa y las prácticas discrecionales de directivos, las cuales estaban relacionadas con prejuicios o desinformación. El estudio también señala la falta de preparación docente para poder resolver las dificultades en la integración, ante los prejuicios y discriminación en la comunidad educativa, e incluso la reproducción de estas. (Alcázar y Balarin 2020, 19).

Por su parte, UNICEF (2021) analizó la experiencia de inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanas, en el 2019 y durante la pandemia en el 2020. En esta investigación se identifican tres factores que facilitan o limitan la inclusión educativa de la población migrante. El primero vinculado con lo que denominan el *contexto habilitador o limitante*, lo cual refiere al marco de las políticas educativas y a los discursos en torno a la población venezolana por autoridades, medios de comunicación y ONGs. Estos actores han tenido una respuesta limitada o negativa respecto a la migración en todas sus aristas, incluso en el sector educativo. El segundo se relaciona con la *demandas educativas por parte de las familias*, quienes acceden a los servicios educativos. Así, se considera determinante las características del proceso migratorio y la condición migratoria de las familias, la situación de la administración pública venezolana, las características de las zonas de residencia, las características y recursos, las características de los hijos, la percepción sobre los procesos de inserción. Y el tercer factor, está comprendido por la *oferta*, el cual hace alusión a las políticas y normativas educativas de atención, la capacidad operativa del sistema educativo escolar, la estrategia de Lima Aprende, y la ausencia de políticas dirigidas a la convivencia escolar.

No obstante, el tratamiento del tema educativo y su relación con la migración venezolana se observa en los dispositivos normativos y los convenios que tiene el estado peruano, específicamente, el Ministerio de Educación. Así, en el marco del Convenio Andrés Bello (CAB), la Ley de Educación y otras normativas, reconoció desde el 2017 hasta marzo del 2018, 1652 certificados de estudios primarios y secundarios de niñas, niños y adolescentes venezolanos(as) (MINEDU, 2018b). Asimismo, a fines del año 2018, se dispuso que la falta de documentación de estudiantes extranjeros no era una limitante para la matrícula, puesto que esta se

solucionaba mediante una declaración jurada firmada por los padres, madre o tutor (MINEDU, 2018a, p. 4). De este modo, se generaron dispositivos y procedimientos para incorporar y matricular a estudiantes extranjeros.

Es preciso señalar que de acuerdo a la Ley General de Educación que define la política educativa del país y los lineamientos generales se determina como ejes la universalización, equidad, calidad e interculturalidad; la obligatoriedad de los niveles inicial, primaria y secundaria, y el derecho a la educación gratuita (UNESCO; CNE, 2017, p. 36). Estos principios también se traducen en los ejes transversales que se establecen en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB): el enfoque de Derechos, el enfoque Inclusivo o de Atención a la diversidad, el enfoque Intercultural, el enfoque de la Igualdad de Género, el enfoque Ambiental, el enfoque Orientación al bien común y el enfoque Búsqueda de la Excelencia. Respecto al enfoque de inclusión se establece el derecho a que los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes no estén sesgados por sus diferencias culturales, sociales, étnicas, de género o de otra índole (MINEDU, 2016, p. 21).

Este CNEB es el resultado de un trabajo sostenido por diferentes gestiones ministeriales. Muñoz explica que este currículo “ enfatiza en las expectativas, el fortalecimiento, progresión y la continuidad de los aprendizajes, en una mejor comprensión sobre qué es y qué implica trabajar por competencias” (Muñoz, 2020, p. 19). Estas son las facultades que desarrollan los y las estudiantes al combinar las capacidades respecto a una situación específica, de un modo pertinente y ético, las cuales se producen de manera constante y progresiva que son propiciadas por los y las docentes, principalmente (MINEDU, 2016, p. 29).

Visto de otro modo, uno de los principios para mejorar la calidad educativa es la interculturalidad, para ello, la ley establece un marco curricular articulado y diversificado que pueda atender las particularidades de cada ámbito. Para conseguir este objetivo, otro factor importante que se precisa es la Carrera Pública Docente, la cual busca incentivar el desarrollo profesional y el buen desempeño de maestros y maestras (MINEDU 2003, art. 13, 11-12).

Sin embargo, cabe preguntarse si estas políticas educativas permiten a los docentes la atención a la diversidad debido a la presencia de población extranjera. Al respecto, la Ley de Reforma Magisterial, Ley N° 29944 promulgada en el año

2012 es uno de los principales hitos de las políticas educativas que involucran a los docentes con el objetivo de mejorar las condiciones salariales, pero principalmente su profesionalización (MINEDU, 2018c, pp. 18–19).

Esta reforma ha tenido impactos dentro de la estructura organizativa del sistema educativo y la trayectoria docente: la formación inicial y en servicio, la profesionalización, la evaluación e incentivos y remuneraciones (UNESCO; CNE 2017, 58). Las cuales buscan mejorar los logros en los aprendizajes de estudiantes y optimizar el desempeño profesional docente. En el contexto previo a esta medida, los diagnósticos sobre las prácticas docentes declaraban ser deficientes en construir aprendizajes significativos y desarrollo de habilidades en estudiantes, debido a que eran mecánicas y poco estimulantes para ellos (González, Eguren, y De Belaunde 2012).

Un elemento importante en este proceso del desarrollo profesional de los y las docentes se impulsa desde el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), aprobado en el 2012, el cual pretende alejarse del modelo en el que los maestros estandarizan objetivos y procedimientos para pasar a una profesionalización docente más reflexiva y crítica de su contexto. Además, de considerar las relaciones e interacciones con los estudiantes y pares que median los aprendizajes y el funcionamiento de la escuela como organización (MINEDU, 2014, p. 10).

Este marco que guía el ejercicio de la profesión docente reconoce su función cultural, política y pedagógica. Se proponen cuatro dominios: *i). Preparación para el aprendizaje de los estudiantes*, “el cual comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo” (MINEDU, 2014, p. 25). *ii). La enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes*, a través de la valoración de “la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones” (MINEDU, 2014, p. ídem). *iii). La participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad*, lo cual se plantea desde una perspectiva democrática dentro del Proyecto Educativo Institucional, y las corresponsabilidades de las familias en el aprendizaje. *iv). El desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente*, lo cual refiere a “el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional docente” (MINEDU, 2014, p. 26)

De este modo el MBDD, propone enfatizar el rol del docente como agente importante respecto al desarrollo de los aprendizajes al considerar la particularidad del contexto de los estudiantes en la programación curricular. En ese sentido, los docentes deberían contar con capacidades y herramientas para atender la diversidad en la escuela originada por la migración venezolana; lo cual se traduce en incorporar las habilidades de estos estudiantes en el proceso de enseñanza; además, desde un enfoque inclusivo que comprenda otros enfoques como la interculturalidad y de género.

Sin embargo, es importante considerar una de las mayores transformaciones en la educación se ha visto implicada por la pandemia por el coronavirus COVID-19¹⁰. En el Perú significó el traslado de la educación presencial a la virtualidad desde la propuesta de “Aprendo en Casa”. Este programa fue una respuesta a la emergencia sanitaria por parte del Ministerio de Educación, lo cual fue un reto al considerar las limitaciones y desigualdades en condiciones de conectividad, equipamiento y preparación tanto para profesores (as) como para estudiantes (Cuenca, 2020). En este escenario, el rol del docente fue clave para adecuarse, comprender y gestionar la heterogeneidad de condiciones de los actores implicados: estudiantes, familias, docentes y gestores regionales (Andrade & Guerrero, 2021, p. 15)

En un balance de este programa de educación a distancia, Andrade y Guerrero (2021) analizaron las condiciones de los docentes peruanos. En primer lugar, las dificultades de algunos profesores por no contar con los dispositivos necesarios como una laptop o PC y el acceso a internet. Frente a este escenario, se priorizó el uso de celular para comunicarse con los estudiantes; principalmente, a través de llamadas telefónicas y el uso de *WhatsApp* grupales. En segundo lugar, las oportunidades de acceso a la programación, recursos y materiales fueron limitadas por el tiempo de publicación de estas. Lo cual repercutía en un mayor trabajo para el docente en la preparación y trabajo personalizado para su clase.

En tercer lugar, la demanda emocional del y la docente en su propio entorno, debido a que la labor pedagógica le exigió mayor tiempo de trabajo con estudiantes y familias. Principalmente, en relación con las situaciones de disminución de ingresos en el hogar, enfermedad por la COVID 19 e incluso el duelo familiar. En

¹⁰(WHO, s. f.) Coronavirus enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2.

cuarto lugar, y con relación a lo anterior, las condiciones de salud de los mismos docentes, el aumento de estrés por la sobrecarga laboral y la ansiedad afectaron el desempeño profesional y personal.

Finalmente, cabe considerar las competencias pedagógicas y preparación previa del docente limitaron el desarrollo de los contenidos y la adecuación de estos a la educación virtual. De acuerdo con los resultados del reporte de Monitoreo de Prácticas Escolares previo a la pandemia¹¹, solo el 40% de docentes lograba estructurar y organizar su clase; además, solo el 13% involucraba a los estudiantes en el aprendizaje, y solo el 7% monitoreaba y brindaba retroalimentación a las sesiones de aprendizaje. Así también, respecto al pensamiento crítico y razonamiento, solo el 5.2% lograba un desempeño efectivo. Ya que, la gran mayoría de docentes estaban habituados a formular preguntas cerradas en la que los estudiantes recuerdan y repiten información (Andrade & Guerrero, 2021, pp. 40–51).

Respecto a la atención a la población estudiantil venezolana, la estrategia de Aprendo en Casa, según UNICEF (2021) evidenció que los contenidos suprimieron la especificidad de las características del alumnado, lo que implicaba un limitado intercambio intercultural. Además, se presentaron dificultades respecto al acceso de recursos tecnológicos y de conectividad para las familias venezolanas, y la pérdida de la interacción interrumpió la convivencia social entre pares peruanos y venezolanos.

Se ha señalado, la literatura sobre el fenómeno de la migración venezolana se analiza desde diferentes campos; ya que, está significando muchas transformaciones en el conjunto de los países, y el contexto escolar no ha sido la excepción. Por ello, en la presente nos remitimos al campo educativo para comprender como en este contexto la escuela y los docentes tienen que responder a la diversidad. En este marco, la tesis se inscribe y dialoga con algunos hallazgos identificados en los estudios revisados; sin embargo, da cuenta de la situación específica que se presentó durante la pandemia, y cómo los docentes de una escuela pública limeña tuvieron que responder a este nuevo desafío desde el desarrollo de las clases a través de Aprendo en Casa. Específicamente se indaga

¹¹ MINEDU 2019 (2019a). Oficina de Seguimiento y Evaluación Educativa (OSEE). Monitoreo de Prácticas Escolares. Presentación en Power Point.

desde las subjetividades de los docentes sobre los significados respecto a la presencia de estudiantes venezolanos, en el plano de los aprendizajes y la inclusión educativa. Para ello, esta investigación plantea las siguientes preguntas.

1.3. Preguntas y Objetivos

De acuerdo con lo revisado previamente, la pregunta principal que guía la investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las representaciones sociales de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los y las estudiantes venezolanos/as, y de qué manera estas inciden en la inclusión de este grupo escolar en el desarrollo de las clases y en la escuela?

También, se establecen las siguientes preguntas específicas:

P. E. 1: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los y las estudiantes venezolanos?

P.E. 2: ¿De qué manera la experiencia de vida, la trayectoria docente y las actitudes hacia la migración venezolana configuran las representaciones de los docentes respecto a las expectativas académicas y su incidencia en la inclusión de estudiantes venezolanos/as en el desarrollo de las clases y la escuela?

Objetivos de la investigación

En ese sentido, el objetivo principal de la investigación es identificar las representaciones sociales de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes venezolanos, y analizar la incidencia en la inclusión a este grupo

escolar en el desarrollo de las clases y en la escuela. Así, los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

O. E. 1: Identificar y analizar las representaciones de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes venezolanos/as.

O. E. 2: Analizar a partir de la experiencia de vida, la trayectoria docente y las actitudes hacia la migración venezolana de los docentes la configuración de las representaciones sociales sobre las expectativas académicas, y su incidencia en la inclusión educativa de estudiantes venezolanos/as en el desarrollo de las clases y la escuela.

1.4. Hipótesis

H1: Los factores que intervienen en la configuración de las representaciones de los docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes venezolanos son la experiencia de vida, la trayectoria profesional y las actitudes de cada uno frente a la migración venezolana.

H2: Las representaciones que han elaborado los y las docentes sobre las expectativas académicas respecto a los y las estudiantes venezolanos inciden en la inclusión de los y las estudiantes en el desarrollo de las clases y en la escuela.

Capítulo 2: Marco teórico y Metodología

2.1. Marco teórico

La presente investigación dialoga con un marco analítico que permite responder a la pregunta planteada. Para ello, se propone un enfoque teórico desde las migraciones transnacionales, para caracterizar la complejidad de la migración venezolana en discusión con la teoría del racismo. Posteriormente, se introduce el debate teórico sobre la inclusión educativa en contextos migratorios, así, analizar la presencia de estudiantes venezolanos por los docentes tanto en el desarrollo de las clases y su interacción. Finalmente, el eje articulador se establece desde la teoría de las representaciones, para comprender de qué manera los y las docentes articulan la información sobre los alumnos, las expectativas que tienen sobre ellos y cómo inciden en la inclusión educativa de este grupo de estudiantes.

2.1.1. Migraciones transnacionales: el caso de la migración venezolana en el Perú

La globalización viene desarticulando las dinámicas conocidas sobre la interdependencia entre estados-nación, y la relación entre el territorio y su carácter nacional (Sassen, 2007, p. 11). Por lo cual, se identifican implicancias en lo político, lo social, lo económico y lo cultural. En este proceso se inscriben las migraciones internacionales, un fenómeno que se registra mucho antes que la globalización, pero cuyo abordaje analítico desde la sociología permite comprender otros factores que no están asociados con lo económico o lo demográfico (Sassen 2007, 166-167).

Debido a su complejidad, la aproximación al análisis de este fenómeno a supuesto esfuerzos desde los campos de la antropología, el derecho, la economía, psicología, sociología y la lingüística, ya que, “quizá la mayor dificultad del estudio de la migración sea su extremada diversidad en cuanto a formas, tipos, procesos, actores, motivaciones, contextos socioeconómicos y culturales, etc.” (Arango, 2000, pp. 45–46). En ese sentido, es importante un acercamiento en su propio contexto y

en todas sus aristas. Por ello, se destacan algunos de los enfoques teóricos que debaten al respecto.

En primer lugar, desde la perspectiva de la economía neoclásica se proponen las teorías económicas de la migración o *push-pull*, las cuales perciben las causas de la migración como factores de rechazo y de atracción que enfatizan la decisión individual y racional de migrar (Castles y Miller 2004, 34). Esta se planteó desde la influencia del modelo de desarrollo económico propuesto por Lewis (1954), el cual enuncia que las economías “duales” permiten a la mano de obra tradicional migrar al sector moderno. Desde una mirada macro, el proceso migratorio responde a las inequidades geográficas respecto a la mano de obra y la inversión de capital; y desde el plano micro, se explica la decisión racional de los individuos que migran en busca de mejorar su bienestar al recibir mejores salarios (Arango, 2000, pp. 34–35).

En segundo lugar, una perspectiva alternativa se desarrolla desde los postulados teóricos de la economía política marxista y la teoría del sistema mundial (Castles y Miller 2004, 38). Este enfoque histórico-estructural destaca la distribución desigual del poder tanto político como económico en la economía mundial; ya que, la migración permite movilizar una fuerza laboral barata a cambio de capital. De tal modo, se mantienen las relaciones desiguales entre países ricos y pobres (ídem). Así también, se plantea la teoría de sistemas migratorios con la contribución de Mabogunje (1964) y Kritz y Zlotnik (1982), la cual señala los diferentes aspectos asociados a un sistema migratorio entre dos o más países que intercambian inmigrantes. De este modo, se explica la relación estable entre países receptores y de origen, cuya asociación no es resultado de las corrientes migratorias; sino que existen conexiones y vínculos que las refuerzan. Por ejemplo, el vínculo previo debido a la colonización, el poder político, las inversiones económicas o los vínculos culturales (Arango, 2000, p. 42; Castles & Miller, 2004, p. 39).

Sin embargo, estas primeras propuestas han sido criticadas. La primera dejaba de lado en su explicación factores históricos y de política estatal para las movilizaciones. La segunda, porque la aproximación toma a los intereses del capital económico como determinantes, de modo que deja de lado motivaciones y acciones tanto individuales como grupales. La tercera, porque la división de las estructuras dentro del sistema migratorio está interrelacionada y no permite vislumbrar todos los aspectos del proceso migratorio (Castles & Miller, 2004).

En esta investigación se propone realizar una lectura de la migración venezolana desde la perspectiva de la teoría de las migraciones transnacionales, un enfoque que comprende las diversas transformaciones en el siglo XXI. Esta propuesta analiza los nuevos vínculos de las sociedades que sobrepasan los límites fronterizos en el proceso migratorio con un enfoque transnacional (Tavernelli, 2011). La globalización ha provocado un aceleramiento en el desarrollo de nuevas tecnologías y comunicaciones, lo cual ha llevado a un aumento de la movilidad humana sin precedentes en los últimos años, y permite a los migrantes mantener lazos más estrechos con su lugar de origen (Castles y Miller 2004; Deckocker y Jimenez 2019).

Castles y Miller (2004) establecen las principales tendencias que caracterizan a las nuevas migraciones. I). *La globalización de la migración*, en el que más países se verán afectados por este proceso, y llevará a la recepción de migrantes con diversos antecedentes económicos, sociales y culturales. II). *La aceleración* de este proceso debido al aumento del volumen de migrantes, por ello las políticas migratorias gubernamentales son determinantes. III) *La diferenciación de la migración*, debido a que habrá diversas clases de inmigración: laboral, refugiados, o permanentes. IV) *La feminización de este proceso*, ya que, las mujeres desarrollan un rol fundamental en los nuevos procesos migratorios sobre todo en el campo laboral, espacio que antes era dominado por los hombres. V) *La creciente politización de la migración*, porque, las políticas de seguridad de los países y regiones se ven cada vez más afectadas (2004, pp. 20–22).

Por su parte, Faist (2000) introduce el concepto de *transnational social spaces*. Estos espacios caracterizan la *naturaleza de los vínculos* que se desarrollan, para lo cual propone distinguir entre: *grupos de parentesco transnacional*, *circuitos transnacionales*, y *comunidades transnacionales*. El primer espacio corresponde al caso de los migrantes de primera generación y quienes son refugiados, quienes mantienen vínculos con la comunidad de origen y envían remesas; principalmente, se manifiesta la reunificación familiar. Los circuitos transnacionales refieren al flujo constante de bienes, personas e información entre el país emisor y receptor. Y el tercer espacio indica las situaciones en las que los inmigrantes son parte de una densa red de relaciones sociales y simbólicas con quienes se quedan en su país de origen, lo cual traspasa el tiempo y el espacio.

Estas no solo son parentales, sino amicales en las que se prioriza la solidaridad (Faist, 2000, pp. 195–196). Para el caso de la migración venezolana se considera que la naturaleza de los vínculos en el país viene desarrollándose como de grupos de parentesco, debido a ser la primera generación de inmigrantes.

Sin embargo, Stefoni considera que esta es una visión rígida de las migraciones porque no se toman en cuenta otros factores que pueden influir en el acceso desigual a los recursos tanto económicos, sociales, institucionales y culturales, que no solo depende de los vínculos previos. Porque, es relevante situar el acceso real de oportunidades y el capital humano de los propios inmigrantes (Stefoni 2005, 9). En este sentido, es importante considerar el trabajo de Portes, Guarnizo y Landolt (2003) quienes establecen una tipología de transnacionalismos, la cual se determina por el *tipo de actividad* que desarrollan los migrantes (económico, político y cultural) y por quienes son *los actores* (sector de arriba o sector popular)¹² (21–22).

Para la presente investigación, se parte del planteamiento de Carolina Stefoni (2005). La socióloga describe las migraciones transnacionales como un proceso que en sí mismo presenta una tensión por dos fuerzas antagónicas. Por un lado, aquella que va hacia el debilitamiento de las fronteras, en la cual se entremezclan culturas, tradiciones y prácticas económicas; otra que apunta a la consolidación de muros entre los locales y los extranjeros, en la que los primeros buscan detener el paso de los segundos para asegurar su tranquilidad, orden y seguridad. Sin embargo, pese a estos esfuerzos, las transformaciones en lo social, cultural y económico están en marcha. En este flujo de personas se “genera un tránsito de mano de obra, estilos de vida, lenguas, cultura, información y demandas por bienes y servicios que antes estaban circunscritos a un territorio particular” (Stefoni 2005, 2). Con lo cual se abarca la heterogeneidad de la migración venezolana, además de comprender el alcance de su presencia en diferentes esferas de la sociedad peruana.

¹² Los autores precisan que la distinción ‘desde arriba’ y ‘desde abajo’ es originalmente de Luis Guarnizo y Michael Peter Smith del libro *Transnationalism from Below* (1998). Estas hacen referencia del nivel de institucionalidad de los trabajos que son considerados para los migrantes que pertenecen al sector popular o al sector de arriba.

2.1.2. Atención a la diversidad desde la inclusión educativa y la competencia intercultural

Inclusión educativa

En las sociedades del siglo XVIII, la idea de Estado Nación se mantenía, principalmente, basada en la homogeneidad étnica: lengua, tradiciones, cultura y tradiciones comunes (Castles & Miller, 2004, p. 28). Esta lectura hasta la modernidad, dejaba en el “otro extranjero” el peso de ser el portador de los atributos indeseados, además de relacionarlo con lo negativo y perjudicial para las sociedades de acogida, por lo que finalmente se le percibían como amenaza (A. González & Plotnik, 2011, p. 106). Cohen et al., (2004) explican que este “discurso discriminatorio fue utilizado por el poder como recurso táctico de la estrategia de control social del que se sirvió para reafirmar y promover el consenso y la adhesión a un orden social en crisis” (p.89)

Sin embargo, los fenómenos de inmigración inscritos en la globalización han llevado las sociedades occidentales a profundas transformaciones en el plano social, cultural y económico que han condicionado la vida cotidiana, incluso en las aulas escolares (Dubroff, 2001 citado en A. González & Plotnik, 2011, p. 106). Así, la presencia de nuevas identidades en el aula marcó nuevos desafíos en los modos de comprender y enfrentar la existencia de “los otros” como sujetos y ciudadanos (Jordán, 2003). En ese sentido, una de las preocupaciones asociadas a la llegada de la población extranjera en los centros educativos fue cómo integrarlos a la sociedad de llegada.

De tal manera, se plantea el desarrollo de enfoques de tratamiento a la diversidad desde políticas educativas que respondieran a nuevas formas de vida y prácticas culturales. (Castles & Miller, 2004, p. 27; Terrén, 2005, p. 99). Hacia los años sesenta, se propuso el enfoque de integración social como una forma de atención de derechos a las minorías para no ser discriminadas, además de comprender que la llegada de un grupo “diferente” está relacionada con aspectos sociales, de manera que es necesario establecer puentes de comunicación y vinculación con los demás en el plano de la interacción y en los aprendizajes; ya

que, conlleva un proceso activo para la construcción del conocimiento (Sánchez & Robles, 2013).

Posteriormente, hacia los noventa se plantea la inclusión como un concepto que se ha alimentado desde distintas disciplinas; de tal modo que pueda dar respuesta a la diversidad en el aula, la cual incluye una mirada desde Derechos Humanos. En ese sentido, la educación inclusiva se relaciona con que todos los estudiantes sean aceptados, valorados y reconocidos independientemente de sus características psico emocionales, lengua, etnia o cultura (Sánchez & Robles, 2013, p. 24) Por ello, son las escuelas las que tienen que adaptarse a la singularidad del alumnado tanto en el plano de la propuesta curricular como en el de los aprendizajes.

Además, la incorporación de políticas educativas son una línea de acción que contribuye a una mejor convivencia. Sin embargo, una de las críticas está orientada en señalar el desfase con respecto a las inequidades existentes en la sociedad (Fanget et. al en Blouin 2019b, 19). De acuerdo con Wigdorovitz (2008), la inclusión educativa ha tenido un proceso de distintas redefiniciones. Si bien este destaca el valor positivo de la diversidad, en un inicio se enfocaba en la atención de las personas con necesidades especiales; sin embargo, ha ido expandiéndose hasta abarcar cualquier tipo de diferencia entre sujetos como la edad, la localización geográfica, situación económica, religión, género o ser parte de pueblos originarios o migrantes con lengua y cultura distintas (p. 7).

En el Perú, la LGE entiende la inclusión como un principio del sistema educativo, que integra a “las personas con discapacidad, grupos marginados y vulnerables, especialmente del ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades” (MINEDU, 2003, p. 10).

Ahora bien, UNESCO (2006) basado en el derecho humano a la educación, define la inclusión como un “enfoque dinámico que busca responder positivamente a la diversidad y además reconoce las diferencias no como una desventaja, sino como una oportunidad para los aprendizajes” (p12). En ese sentido, la educación inclusiva es un proceso que atiende la diversidad para reducir la exclusión en el campo educativo de manera que se relaciona con la presencia, participación y logros

educativos y sociales del todo el alumnado, especialmente, de los grupos marginados (UNESCO, 2008) En ese sentido, analizar cómo se ha dado el proceso de inclusión a los estudiantes venezolanos, y de qué manera los docentes han incorporado estrategias para no excluirlos.

Interculturalidad

En el marco de las sociedades multiculturales y pluriculturales, se plantean dos propuestas para abordar la problemática que compromete la diversidad cultural por la migración en la escuela, un sistema caracterizado por priorizar la hegemonía de un modelo homogenizador dentro de una estructura de desigualdad social (Diez, 2004, p. 192). Diez (2004) explica que se trata de dos enfoques que se desarrollaron en tradiciones y periodos distintos, por consiguiente, se admite su contextualización diversa.

Por un lado, la multiculturalidad es una aproximación desde la tradición nórdica que describe la convivencia en una sociedad de diversas culturas, además desde las políticas estatales se busca preservar las diferencias y su coexistencia. Sin embargo, Zizek considera que es una forma de racismo negado. El sociólogo explica que este enfoque marca una distancia con la identidad del Otro, porque evita una interacción con estas "otras culturas"; de tal modo puede apreciarlas como despreciarlas (Zizek, 1998, p. 172). En esta línea, Diez explica que se suprime las relaciones asimétricas y jerárquicas entre las culturas, lo cual niega la conflictividad en su interacción. (Diez, 2004, p. 194; Stefoni et al., 2016, p. 158).

Por otro lado, la interculturalidad se desarrolla desde la perspectiva de la sociedad latinoamericana, de tal manera se busca superar la visión esencialista del multiculturalismo a través de un planteamiento que contempla el dinamismo de las culturas, y como un enfoque que responde a contextos sociales considerando la diversidad desde distintas aristas (Stefoni et al., 2016, p. 159). Diez (2004) explica que esta categoría tiende a identificarse con el diálogo entre las culturas, pero precisa considerar la desigualdades de las circunstancias sociales que limitan o posibilitan este diálogo (194).

Sin embargo, ¿qué se comprende por interculturalidad? Es importante precisar una diferenciación respecto a la política educativa y la definición de este

concepto. Zavala, Cuenca, y Córdova (2005) advierten que en el sector educativo la interculturalidad se entiende más como un concepto normativo, lo cual implica que él o la docente considere este enfoque como un referente *ideal* al que debe alcanzar en la búsqueda de acortar las asimetrías entre las culturas a través de un intercambio dialógico (Zavala et al., 2005, p. 11). Por su parte, Walsh (2000) explica que la interculturalidad significa “entre culturas”, no solo en el plano de la interacción, sino en que se realiza en un diálogo e intercambio de manera equitativa. Además, de plantearse como un ideal debe ser comprendido como un *proceso* en permanente relación entre

“personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales” (Walsh, 2000)

Al respecto, la Ley General de Educación, define la interculturalidad como “la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (MINEDU, 2003). De este modo, se enfatiza en la Educación Intercultural bilingüe, para el cual se ha desarrollado un programa para las poblaciones indígenas en nuestro país. Desde el Currículo Nacional de Educación Básica, la interculturalidad refiere al “proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias” (MINEDU, 2016).

Si bien se proponen conceptualizaciones para comprender la interculturalidad, se evidencia una complejidad en la práctica. En la presente investigación partimos desde la propuesta teórica de Zavala et al. (2005), los investigadores proponen una comprensión de interculturalidad desde la base de concepto de *competencia*. La cual definen como “la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos, y no sólo como la capacidad para poner en práctica un saber” (Zavala et al., 2005, p. 19). Si bien esta es una categoría parte desde la pedagogía, las *competencias interculturales* buscan responder de manera holística a la forma en como se dan las relaciones en el campo educativo. Se plantean cinco competencias interculturales

que se pueden desarrollar en el aula y en otros espacios de interacción: contacto cultural, habilidades comunicativas, modos de conocer y aprender, relaciones de poder y ciudadanías interculturales.

Respecto *al contacto cultural* se comprende como la competencia en la que es necesario tener una actitud abierta a la cultura del otro, de este modo proponer un acercamiento y no se sienta una amenaza respecto a lo diferente; sino que busca enriquecerse desde los códigos culturales de los otros. En cuanto a las *habilidades comunicativas*, estas refieren a la sensibilidad respecto a los otros, por lo que se establecen relaciones comunicativas de acuerdo con el contexto. Acerca de los *modos de conocer y aprender* se definen desde la información e interés por conocer y comprender sobre la diversidad social, cultural y lingüística de los otros. Por su parte, *las relaciones de poder* se relacionan con la postura crítica frente a las inequidades y las diferencias por lo que las evidencia y apunta a plantear un diálogo respecto a estas. Finalmente, las *ciudadanías interculturales* apuntan a plantear una reflexión crítica sobre ciudadanía y el reconocimiento de pueblos originarios y los derechos colectivos (Zavala et al., 2005, pp. 21–42).

A partir de este referente teórico se identificarán competencias en el grupo de docentes del estudio dentro del proceso del desarrollo de las clases e interacción, además, comprender cuáles son los factores que influyen en estas capacidades en el intercambio cultural.

2.1.3. Racismo en procesos de migración transnacionales

La movilidad humana inscrita en el proceso actual de globalización ha implicado la configuración de sociedades multiculturales que despliegan diferentes formas sociales, culturales y religiosas que tienen a desestabilizar una sociedad y su homogeneidad cultural (Zamora, 2012, p. 561). De tal modo, se presentan tensiones con la sociedad de acogida no solo por factores culturales, sino laborales y sociales. Por ello, se distinguen diversas expresiones de racismo y xenofobia. Stavenhagen explica que las sociedades tienen un potencial del rechazo el "otro" extranjero, por tanto sobresalen la representación de imágenes: "los sentimientos, actitudes y prejuicios subjetivos surgen dentro de un marco de relaciones interétnicas e

interraciales concidionadas a su vez por imperativos económicos y políticos (1994, 12).

La conceptualización del racismo nos lleva a cuestionar la existencia de la “raza”, Zavala y Back explican que esta categoría es parte de una construcción social que ha tenido y tiene consecuencias fácticas en las sociedades (2017, 12). El racismo entonces ha constituido no solo en un clasificador social, sino que además incorpora elementos de una ideología de dominación que legitima el privilegio de ciertos grupos sobre la carencia de derechos de otros (Manrique, 2014, p. 60). Sin embargo, en el marco de los procesos de transformación social la definición del racismo ha pasado desde una construcción biológica a una que prioriza elementos culturales.

La presente investigación considera pertinente la perspectiva de Zavala y Back (2017) quienes argumentan que el racismo puede mezclar tanto aspectos ligados a lo biológico como lo cultural, debido a que ambos se combinan dependiendo del periodo histórico y del grupo en cuestión (14). De este modo, la definición de racismo que dialoga con la propuesta de esta tesis está entendida principalmente desde elementos culturales que considera los procesos transnacionales. En ese sentido, se parte del planteamiento de Balibar sobre el “neorracismo” como un conjunto de

“prácticas (formas de violencia, de desprecio, de intolerancia, de humillación, de explotación), discursos y representaciones (...) o de segregación (necesidad de purificar el cuerpo social, de preservar la identidad del ‘yo’, del ‘nosotros’, ante cualquier perspectiva de promiscuidad, de mestizaje, de invasión), y que se articulan en torno a estigmas de la alteridad (apellido, color de la piel, prácticas religiosas)” (Balibar, 1991, p. 12).

De este modo, se incorpora la complejidad respecto al racismo en los procesos de las migraciones transnacionales, además, se identifican elementos que refuerzan la unidad de un grupo propio que rechaza a los otros, de modo que hay una mayor tendencia a la exclusión de los extraños respecto al acceso de recursos materiales y simbólicos (Zamora, 2012, p. 594).

Finalmente, es importante considerar que la construcción de la racialización interactúa con los de nacionalidad, extranjería, género y clase que pueden llevar a invisibilizar la discriminación al atribuirle a uno de estos aspectos sin comprender el desarrollo de procesos simultáneos (Stefoni, Stang, y Riedemann 2016, 164). En ese sentido, si bien no se incorpora el enfoque teórico de género, en la investigación se ha incorporado esta noción en la medida que se identifican discursos de rechazo y discriminación respecto a las mujeres y su corporalidad.

2.1.4. Teoría de las representaciones sociales (eje articulador)

La teoría sobre las representaciones sociales es el eje articulador de la tesis. Para ello, se considera, principalmente, el trabajo desde los enfoques de la psicología social y las ciencias sociales, de Denise Jodelet debido a que su propuesta se concibe desde una mirada cultural, la cual entabla un diálogo con una aproximación interpretativa (Wagner y Jronberge, 2001) y dialógica (Markova, 2000); además, articula el nivel individual y colectivo en el análisis de la vida cotidiana (Rodríguez y García 2007, 165–166). De tal modo, este marco de referencia permite corresponder a la metodología planteada por la investigación, para identificar y analizar cuáles son las representaciones sociales del grupo de docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes venezolanos, desde un plano particular y compartido.

Se parte por definir a las representaciones sociales como un conjunto de creencias, opiniones, actitudes socialmente construidas; a partir de las cuales, los actores definen situaciones de la realidad y pueden desarrollar planes de acción en la vida práctica y cotidiana. Además, se precisa que la representación de un sujeto es tributaria de su posición social, económica y cultural; es decir, de su contexto. De este modo, la representación se caracteriza tanto por el contenido que se relaciona con un objeto, y la relación del sujeto que la elabora con otro (Jodelet 1986, 475; 2011, 134).

A partir de la situación francesa, Jodelet (2011) en *“Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación”* argumenta la pertinencia de

esta perspectiva para analizar los procesos simbólicos que se desarrollan en las dinámicas del contexto escolar, a través del discurso de los diferentes miembros. De este modo, las representaciones como formas de conocimiento construidas y compartidas socialmente; explican cómo se sitúan los actores respecto a su actividad, a los compañeros, las normas y los roles vigentes en el campo educativo. Estas formas de conocimiento tienen una dependencia con la comunicación social, lo cual contribuirá a producir una visión común a un grupo social sobre su “lectura del mundo”. Sin embargo, las experiencias vividas son variadas de acuerdo con cada sujeto, por tanto las representaciones sobre un mismo objeto social pueden ser conflictivas o divergentes dentro de un mismo grupo (Jodelet, 2011, pp. 134–135).

Araya (2004) establece algunos elementos que inciden en la construcción de las representaciones sociales: *i). El fondo cultural acumulado* por las sociedades a lo largo de su historia como las creencias, los valores y referentes histórico-culturales. *ii).* Los mecanismos de *anclaje y objetivación* que provienen de la propia dinámica de las representaciones sociales. Respecto al primero, se refiere a la forma en como los saberes e ideas sobre determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales a través de una serie de transformaciones específicas. En cuanto a la *objetivación*, da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas construidos en la elaboración de nuevas representaciones. *iii).* El conjunto de prácticas sociales que están en relación con las diversas modalidades de comunicación social. Es decir, en los procesos comunicativos se originan las representaciones sociales, por ejemplo, medios de comunicación o conversaciones cotidianas tienen una influencia significativa. (33-34).

De esta forma, la propuesta teórica de Jodelet define el marco de interpretación para definir las representaciones sociales, y Araya para identificarlas, analizar su configuración y su sentido práctico.

En suma, los enfoques teóricos planteados nos permiten dialogar con los hallazgos de la investigación, y presentar un análisis que responda a las preguntas planteadas.

2.2. Metodología

2.2.1. Diseño metodológico

El abordaje metodológico de la investigación es a través de un enfoque cualitativo. Este tiene como objetivo analizar desde los significados objetivos y subjetivos de los actores sobre su comportamiento y el mundo exterior, en diálogo con los conceptos analíticos propuestos (Della Porta y Keating 2008, 26). Además, para el análisis de los datos se toma como referencia algunos elementos de la Teoría Fundamentada para generar, identificar y relación categorías desde un proceso analítico inductivo que permita construir explicaciones teóricas no generalizables de las representaciones de los docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes venezolanos/as (Strauss y Corbin 2002, pp. 21–22).

Lo anterior, también permite incorporar el enfoque de las representaciones sociales. Según Jodelet (1986) estas son un conjunto de constructos de nociones, creencias, significados y actitudes con lo que los actores entienden las situaciones de la vida cotidiana con las cuales se relacionan (p.472). Las investigaciones sobre las representaciones sociales en entornos educativos requieren considerar los objetos a los que se refiere la representación, quienes son los sujetos que construyen estas representaciones y el contexto en el que se generan (Cuevas y Mireles 2016, p.72). De este modo, se argumenta la pertinencia de este modelo porque el objeto de representación son las expectativas académicas construidas por los docentes en el marco de la migración venezolana.

Este planteamiento no pretende hacer generalizaciones; sino ahondar a profundidad en el análisis que se toma en cuenta en esta experiencia. En ese sentido, como ya se ha señalado, permite dar reconocer las estructuras de significación y motivaciones de los actores. Por lo tanto, se busca conocer desde los y las docentes las representaciones sobre las expectativas académicas de los estudiantes venezolanos/as y su incidencia en la inclusión educativa.

2.2.2. Los docentes del estudio

El acercamiento a este colegio se debe a que la investigadora participó en un proyecto de investigación con enfoque de responsabilidad social con estudiantes de 5to de secundaria, entre marzo y agosto del 2019. Esta institución educativa es pública y cuenta con los tres niveles de Educación Básica Regular: Inicial, Primaria y Secundaria. De este modo, se conocieron algunas características sobre la población estudiantil, además de la significativa presencia de estudiantes de origen venezolano. Así, como responsable del proyecto se tuvo contacto con el docente y tutor de la sección con la que se trabajó, y con la psicóloga de la institución. Lo cual, fue clave durante la cuarentena para buscar alternativas para la viabilidad del campo en medio de la virtualidad.

En primer lugar, se pudo acceder al grupo de docentes a través de una presentación formal ante las autoridades del colegio. A partir de ello, la coordinadora pedagógica me permitió asistir a una reunión virtual de los y las docentes, en la cual se realizó una invitación abierta a participar en este estudio. Posteriormente, se enviaron correos electrónicos para reiterar la propuesta a ser parte de la investigación.

En segundo lugar, se tomó como criterio a los y las docentes que tengan una larga trayectoria dentro del sector educativo, tanto docentes nombrados como contratados. En total se trabajó con 10 docentes. Es oportuno mencionar que inicialmente, este estudio se proponía hacer un trabajo con el total de docentes en secundaria, pero las condiciones de la educación remota y el contexto de la pandemia han hecho limitado este alcance.

En tercer lugar, se consideró la participación de docentes que dicten las materias de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), y Tutoría. Porque, la enseñanza de estas materias requiere un mayor acercamiento hacia los estudiantes; un aspecto importante para los fines de esta investigación.

Finalmente, en el *Cuadro N°1* se presenta la información general sobre los y las docentes, a quienes se les asignó un seudónimo para proteger su identidad. En este se incluye información sobre su edad, profesión, centro de estudios superiores y condición laboral.

Tabla 1. Datos generales de los y las docentes que participaron en el estudio

Seudónimo	Edad (años)	Profesión	Centro de estudios	Condición laboral
Claudia	38	Ciencias Sociales	Universidad Enrique Guzmán y Valle	Nombrada
Nicolás	55	Ciencias para Educación Secundaria	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Nombrado
Ana	53	Educación Física Enfermería	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Contratada
Carla	51	Ciencias para Educación Secundaria	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Nombrada
Hugo	55	Ciencias sociales para Educación Secundaria	Pontificia Universidad Católica del Perú	Nombrado
Willy	45	Matemáticas	Universidad Enrique Guzmán y Valle	Nombrado
Julián	38	Ciencias Sociales, Filosofía y Religión	-Instituto Pedagógico de Santa Rosa -Universidad Champagnat	Contratado
Pamela	50	Castellano y Literatura	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Nombrada
Jenny	47	Matemáticas	Universidad Enrique Guzmán y Valle	Contratada
Mayte	55	Matemáticas y Física	Universidad Federico Villareal	Nombrada

Elaboración propia, 2021

El desarrollo del trabajo de campo en el contexto de la pandemia

Antes de presentar las herramientas de recojo de información la investigadora considera pertinente establecer una descripción previa a este proceso debido a las nuevas condiciones provocadas por el nuevo coronavirus COVID-19.

Inicialmente, esta investigación planificó desarrollar el trabajo de campo entre los meses de marzo y mayo del 2020, a través de la etnografía en el aula y entrevistas, debido a que se contaba con un acercamiento previo al campo en el 2019, y el establecimiento de contactos en el colegio. Sin embargo, el paso a la educación virtual y la incertidumbre desde que se dictaminó la cuarentena obligatoria en abril del 2020 y la emergencia sanitaria¹³ implicó redefinir la investigación tras un proceso de diálogo y redefinición del diseño de tesis.

Así, me comuniqué con el docente de Ciencias Sociales, a través de WhatsApp, a quien le comenté sobre el proyecto de tesis. Él me manifestó su predisposición para apoyarme. Sin embargo, me recomendó que realice una presentación formal ante la dirección y la coordinación académica para que se me facilite el acceso a más docentes. Por ello, en junio del 2020 se envió una carta a nombre de la especialidad de Sociología dirigida hacia el director de la institución; sin embargo, la respuesta fue negativa debido a problemas en la administración, además porque no había quien fuera responsable en darle un seguimiento a mi involucramiento con el colegio.

Debido a esta situación, se volvió a conversar con el docente, quien fue el primer contacto sobre las posibilidades de llevar adelante la investigación en esta escuela. Esta vez se estableció comunicación directa con la coordinadora pedagógica, quien se comprometió en apoyar, hablar con el director y coordinar con los demás profesores.

En agosto del 2020, se recibió una propuesta favorable para desarrollar la investigación en el colegio. Esta estuvo acompañada por una presentación virtual (*vía Zoom*) de la investigadora, en una reunión de docentes organizada por la

¹³ Decreto supremo N° 044-2020-PCM. Decreto Supremo que declara Estado de Emergencia Nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote del COVID-19. 16 de Abril del 2020

coordinadora pedagógica. En esta oportunidad se invitó y se informó sobre la participación voluntaria, además de absolver dudas y comentarios. Solo 5 docentes confirmaron su apoyo. A partir de esa reunión se tuvo acceso a todos los grupos de cada sección de secundaria en *Facebook*; y, por otra parte, estar en los grupos de *WhatsApp*, previa comunicación con el tutor o la tutora de cada sección, solo en el 5to de secundaria no se brindó el acceso.

Posteriormente, otra de las acciones para contactar a los y las docentes fue una invitación vía correo electrónico, desde un directorio proporcionado por la coordinadora pedagógica. En esta ocasión confirmaron su participación 2 docentes más. Y posteriormente, por recomendación del auxiliar de secundaria se invitó vía *WhatsApp* a dos docentes que tenían larga trayectoria en el colegio, quienes aceptaron brindar su apoyo. Estas condiciones permitieron aplicar entrevistas virtuales y tener el acceso a materiales y recursos publicados por los y las docentes en los grupos de *Facebook* y *WhatsApp*, dentro de la planificación de Aprendo en Casa a lo largo de 2 meses¹⁴

Uno de los factores más complejos para la llevar adelante un campo en medio de la virtualidad es la importancia de entablar confianza pese a las limitaciones. En ese sentido, ¿cómo desarrollar un estudio cualitativo en medio de “la nueva normalidad”? Portela (2020) considera tres aspectos importantes en todo trabajo de campo de Ciencias sociales que son aplicables en la virtualidad. La antropóloga realiza su aporte con base en la visión de Malinoswki para los estudios etnográficos: i. Hacer campo, ii. Hacer en campo y iii. Hacerse en campo.

De acuerdo con el primer punto, fue determinante una disposición para llevar adelante la investigación pese a las restricciones y nuevas condiciones dadas por la pandemia como el distanciamiento social y el cuidado de la salud. Por lo cual el medio de observación y comunicación se trasladó a un plano virtual, a través de correos electrónicos, mensajes y llamadas telefónicas. Además, el uso de aplicaciones como *Whatsapp*, *Faceboook* y *Zoom*, que han sido parte de una estrategia para llevar adelante el trabajo de campo.

¹⁴ Semana 15 a la Semana 28 de la programación de Aprendo en Casa que corresponden a lunes 10 de agosto del 2020 al viernes 16 de octubre del 2020.

En el segundo punto, el hacer en campo ha llevado a una interpelación constante por los datos, y mucha empatía para acercarse a los sujetos de estudio. Porque en la planificación de recojo de información se consideró la disponibilidad de los y las docentes como su acceso a internet y recursos tecnológicos. Además, se replantearon los objetivos iniciales y una corrección de las preguntas en el campo debido a las nuevas condiciones de la educación remota.

Finalmente, hacerse en campo como una experiencia trascendente dentro de la formación profesional pero también como sujeto. Por un lado, en este nuevo contexto la investigadora ha tenido que replantear las herramientas de recojo de información. Y, por otro lado, considerar la posición como estudiante universitaria de la PUCP que pese a las nuevas condiciones en medio de la pandemia de los entrevistados y las propias, ha permitido el acceso a los espacios virtuales de la escuela.

2.2.3. Herramientas para el recojo de información

El recojo de información se desarrolló principalmente a través de entrevistas virtuales. Estas se caracterizan porque la interacción no se producen cara a cara, sino que existe una intermediación de la tecnología para la comunicación en tiempo real, y de manera co-presente (Maddox, 2020). Los canales utilizados fueron las aplicaciones de *Zoom*, *WhatsApp*, *Facebook* y las llamadas telefónicas. El uso de estas dependió de las condiciones propias de los docentes y la investigadora, además de los impases que se presentaron en la entrevista como las interrupciones en la conexión a internet.

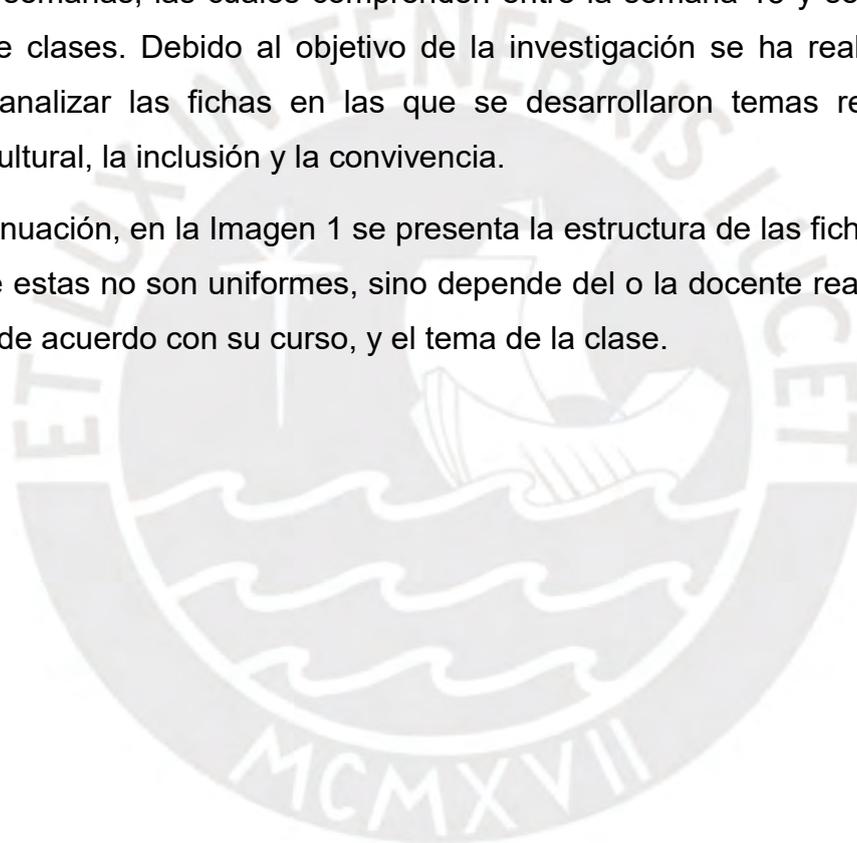
En el **anexo A** se presentan información sobre cómo se llevaron a cabo las entrevistas. En esta se señala la/s fecha/s, la duración de la entrevista y el medio a través del cual se realizó la videollamada o la llamada.

Además, se revisaron dispositivos normativos, y la documentación producida en el colegio. Por un lado, la revisión de documentos oficiales del colegio, específicamente, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Resolución de Creación de la institución. Por otra parte, las fichas de trabajo elaboradas por los docentes de acuerdo con "*Aprendo en Casa*". Respecto a estas últimas, la selección para el análisis se ha dado para los cursos de Desarrollo Personal, Ciudadanía y

Cívica (DPCC), y Tutoría. En cuanto al primer curso, porque este tiene por objetivo desarrollar la competencia de construcción de identidad, la convivencia y participación democrática; y con referencia al segundo curso, porque permite establecer un vínculo más cercano entre docente y estudiante (MINEDU, 2016).

Estas fichas de trabajo eran elaboradas, y posteriormente, publicadas por los y las docentes, en los grupos privados de Facebook correspondientes a cada sección y grado. Las cuales, sintetizaban la programación del tema que correspondía según lo propuesto por la plataforma de Aprendo en Casa, además de proporcionar algunos recursos como videos o lecturas. La selección de estas se ha dado a lo largo de 12 semanas, las cuales comprenden entre la semana 15 y semana 28 del programa de clases. Debido al objetivo de la investigación se ha realizado mayor énfasis en analizar las fichas en las que se desarrollaron temas referidos a la diversidad cultural, la inclusión y la convivencia.

A continuación, en la Imagen 1 se presenta la estructura de las fichas; conviene precisar que estas no son uniformes, sino depende del o la docente realizar algunas variaciones de acuerdo con su curso, y el tema de la clase.



**Imagen 1. Ejemplo de ficha de trabajo de Aprendo en Casa, Colegio
Gral. Daza¹⁵**

IE. Gral. Daza
APRENDO EN CASA SEMANA 19
ÁREA: DESARROLLO PERSONAL CIDADANÍA Y CÍVICA - 4TO AÑO

DOCENTE : CLAUDIA

- 1. NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** LA INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD
- 2. COMPETENCIA:** CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRATICAMENTE EN LA BUSQUEDA DEL BIEN COMÚN
- 3. CAPACIDAD:**
Interactúa con todas las personas.
- 4. PROPOSITO DE LA ACTIVIDAD:**
Analizamos situaciones de no inclusión que limitan nuestras potencialidades y Sustentamos la importancia de generar medidas de inclusión en favor de la diversidad a partir de la empatía y los derechos
- 5. ACCIÓN RETADORA:**
Gracias por conectarte y ser parte de Aprendo en casa. Situaciones de no inclusión. Diversidad cultural. Empatía. Derecho. Medidas de inclusión. ¿Cómo se relacionan estos aspectos para lograr el bienestar emocional y la convivencia armónica? Si tienes alguna dificultad para realizar la actividad, solicita el apoyo de un familiar. ¡Empecemos!
- 6. ACTIVIDAD DESARROLLADA POR EL ESTUDIANTE**

DÍA 1:

- Elabora un organizador de información (esquema, mapa mental, mapa conceptual u otros) donde señales las características de los tipos de mentalidad.
- Observa y elabora el siguiente cuadro respecto a cómo se manifiestan en tu persona.

Mis rasgos o características personales positivas	Mis talentos y habilidades	Mis conocimientos e información que puedo aplicar

DÍA 5:

- Juntos lean la situación de Rosaura y desarrollen lo siguiente: - Respondan las siguientes preguntas: ¿Crees que la situación que vive Rosaura limita sus derechos? ¿Cuáles? ¿Por qué? - Imaginen que están pasando una situación similar a la de Rosaura. ¿Qué sentirías? ¿Cómo enfrentarías esa situación? Toma nota de las respuestas, de las diversas posiciones y de los acuerdos a los que lleguen. Luego, coloca lo redactado en tu portafolio. Estos insumos te ayudarán para realizar la siguiente actividad.
- Redacta un texto donde argumentes tu punto de vista sobre cuán importante es generar medidas de inclusión en favor de la diversidad a partir de la empatía y los derechos.

7. PRODUCTO A ENTREGAR:
Fotos del desarrollo de las actividades (día 1 y día 5) de la plataforma
La entrega del producto será a través de fotos enviadas via inbox, whatsapp o al correo colocando adecuadamente nombre, apellido y grado hasta el día **LUNES 17 De AGOSTO**

Fuente: Grupo de Facebook sección de 4to de secundaria, colegio Gral. Daza

Finalmente, hay que mencionar que se utilizó la aplicación de *WhatsApp*; por un lado, para conocer la programación de las clases en los grupos de cada sección, además, acceder a los concursos y talleres propuestos por la coordinación de Tutoría, y para consultar por información adicional sobre la institución a la coordinadora pedagógica y el auxiliar de secundaria. Así también, a través de la plataforma *Zoom* se tuvo acceso a las clases virtuales de dos docentes (Ciencia y Tecnología para 1ero A y 1ero B, y Ciencias Sociales de 4to). Aunque esta

¹⁵ Se ha omitido el nombre y correo personal del/la docente, y la insignia del colegio con el objetivo de mantener el compromiso de confidencialidad con los participantes y la institución.

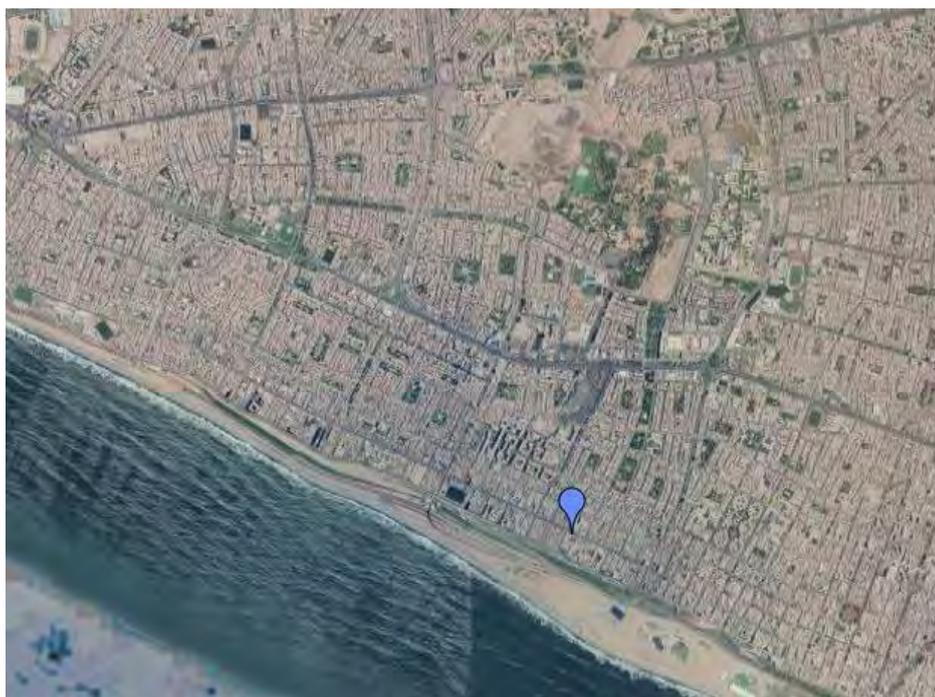
información no ha sido empleada en la investigación, ha permitido comprender cómo las docentes establecen la dinámica de la clase, y corroborar la información obtenida en las entrevistas respecto al desarrollo de las clases y el acompañamiento a los estudiantes.

2.3. El colegio Gral. Daza

El colegio fue creado como “Colegio Nacional Mixto” con Resolución S. N° 364 en el año 1964, respondiendo a la necesidad de crear colegios de nivel secundario debido al excedente de alumnado que culminaba la educación primaria, pero que no conseguían vacantes para continuar con su formación. Al año siguiente, se fijó el cambio de nombre al de un reconocido general extranjero “Gral. Daza” quien apoyó al Perú en la Guerra del Pacífico, según se menciona en la R.M N° 2654, esto respondía a “ideales nacionalistas y de confraternidad internacional”. Cabe considerar que se ha utilizado otro nombre para denominar al colegio, de manera que se efectuó el acuerdo de confidencialidad de los y las docentes participantes con la investigadora.

Esta institución pertenece a la Unidad de Gestión educativa N° 03 de Lima, jurisdicción que corresponde a los colegios de los distritos de Breña, La Victoria, Lince, San Isidro, Lima Cercado, Jesús María, Pueblo Libre, Magdalena y San Miguel (UGEL 03, 2021). El colegio está ubicado en San Miguel cercano a la Costa Verde y a los distritos de Magdalena, y la Perla, Callao. Según la información que proporcionó el auxiliar de educación, estos son los principales distritos en los que viven los estudiantes (Imagen 2).

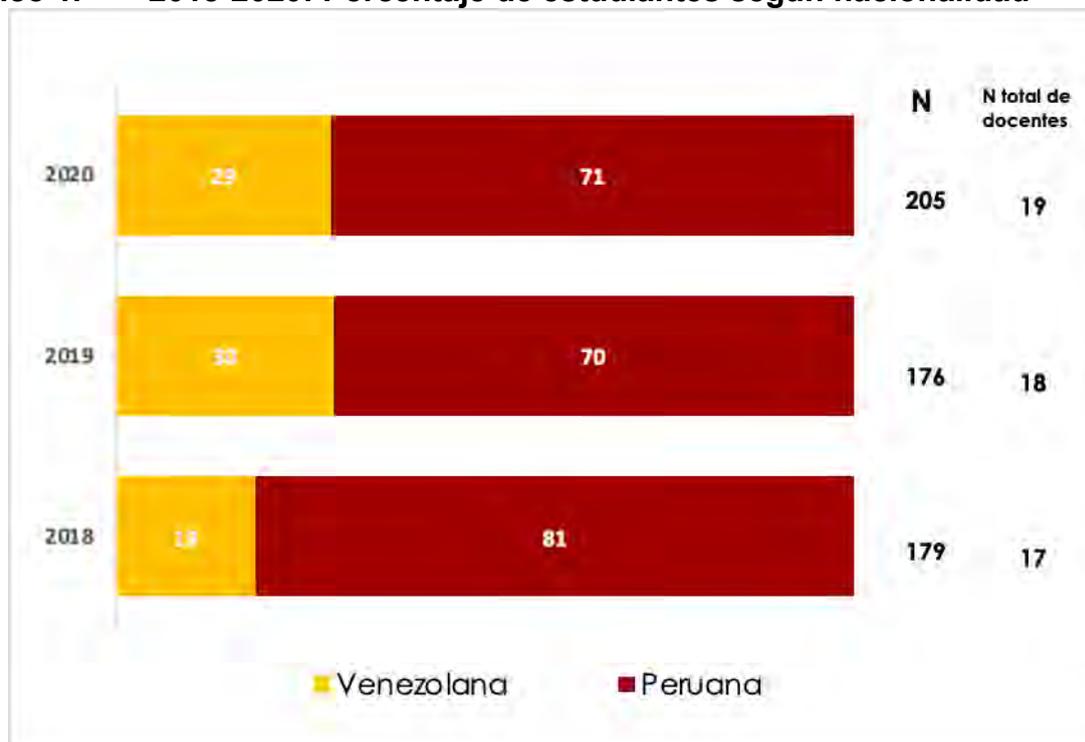
Imagen 2. Mapa de ubicación del colegio



Fuente: ESCALE 2019

Actualmente, el colegio continúa siendo mixto y cuenta con los tres niveles de enseñanza. De acuerdo con información del Ministerio de Educación, para el año 2020, el total de estudiantes en el colegio fue de 787 estudiantes. En el nivel inicial fueron 223, en el nivel primario 351 y en el nivel secundario fueron 213 estudiantes. En cada nivel laboraron 10, 15 y 19 docentes, respectivamente (ESCALE, 2021).

La presente investigación se enfoca en el nivel secundario, en el que se encuentra una cantidad representativa de estudiantes de origen venezolano. En el **Gráfico I** se corrobora esta información:

Gráfico 1. 2018-2020: Porcentaje de estudiantes según nacionalidad

Fuente: Estadísticas del colegio, complementado (ESCALE, 2021)

Elaboración propia, 2021

De acuerdo con estos datos, se demuestra un aumento significativo en el porcentaje representado por los estudiantes venezolanos, el cual bordea el 30% del total del alumnado durante el periodo del trabajo de campo de la investigación.

En el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) 2018-2020 del colegio Gral. Daza como documento que guía la gestión, los hallazgos registraron que no se gestado desde un proceso participativo. En efecto, los docentes que ingresaron en el 2020 mencionaron al respecto “no haber tenido acceso al documento completo” en el caso de Claudia (38 años). Situación que se repetía en docentes con más años de experiencia en la escuela como Nicolás (55 año) quien explicó que el PEI ahora involucra a todos los actores del colegio, pero que “no nos han pasado la documentación”. También, desde la perspectiva de Carla (55 años) “el proyecto por años no lo hemos trabajado. Siempre los directivos que han ejercido, no lo han hecho, lo han copiado (...) no siempre se ha involucrado a los docentes, no solamente los docentes (...) todos los niveles y jerarquías que tenga esta organización”.

Otros docentes refirieron que este documento es una formalidad requerida por el Ministerio, que significa “un trabajo bastante arduo, porque implica desarrollar a veces las reuniones y a veces no hay el tiempo suficiente para poder armar, desarrollar como debe ser” Pamela (50 años). Por lo tanto, se establece una brecha entre docentes, responsables y directivos respecto al involucramiento en la elaboración y difusión del PEI.

No obstante, en el documento que fue proporcionado, respecto a la misión, visión y objetivos se señala lo siguiente:

La misión de la institución establece:

Impartir una educación integral a los estudiantes considerando sus características, sus necesidades e intereses y motivaciones en concordancia con sus estilos y ritmos de aprendizaje (I.E. Gral. Daza, 2018-2020, p. 23)

En cuanto a la visión, se define que:

La I.E. 1087 Gral. Daza de San Miguel al año 2020 anhelamos convertirnos en una institución educativa que promueva la formación integral con una educación de calidad con docentes fortalecidos en sus desempeños, capaces de promover la interculturalidad, la diversidad y el cuidado del medio ambiente en forma racional. (I.E. Gral. Daza, 2018-2020, p. 23).

Por un lado, en la misión se puntualizan las características del alumnado, lo cual permite incluir al grupo escolar de los estudiantes venezolanos como de sus estilos y ritmos de aprendizaje dentro de lo que involucra impartir una educación integral. Por otro lado, la visión promueve la interculturalidad y la diversidad a través del fortalecimiento del desempeño de los y las docentes.

Respecto a los *objetivos de la institución*, estos parten de un diagnóstico previo en el que se evalúan 3 ejes. El primero refiere a la Dirección y Liderazgo, cuyos objetivos están relacionados a mejoras y acciones en cuanto a la planeación, gestión interinstitucional y evaluación escolar. El segundo eje establece sus objetivos respecto al Soporte de la institución educativa, los cuales están enfocados en cumplir con las responsabilidades administrativas, la gestión de los recursos humanos, materiales y económicos que permitan brindar una mejor educación a los estudiantes (PEI 2020, 40-41). De acuerdo con el planteamiento de la investigación se indaga en el tercer eje, de Desarrollo pedagógico y convivencia escolar. En la

Imagen 3, se hace referencia a la presencia de estudiantes extranjeros en relación con el proceso de gestión de la matrícula.

Imagen 3. Objetivos de la institución Gral. Daza en relación con el eje de Desarrollo Pedagógico y Convivencia escolar

Procesos de la IE	Problemas relacionados	Causas asociadas	¿Qué?	¿Cómo?	¿Para qué?	Objetivo	
DESARROLLO PEDAGÓGICO Y CONVIVENCIA ESCOLAR	Gestionar la Matrícula	En la gestión de la matrícula no hay la necesidad de conocer otros datos de los estudiantes. -Existen estudiantes con traslado que no cuentan con documentos para la matrícula. Existen alto porcentaje de estudiantes que necesitan prueba de ubicación y convalidación de estudio	-Estudiantes que llegan a la institución educativa con traslado y sin la documentación suficiente para la matrícula. -Estudiantes migrantes de otro país.	matrícula de estudiantes extranjeros	Actualización de ficha de matrícula durante la matrícula y en el SIAGIE.	Actualización de datos relevantes de los estudiantes y las familias.	Actualizar las fichas durante la matrícula para obtener información relevante de los estudiantes y familiares y su incorporación al sistema educativo.
	Preparar condiciones para la gestión de los Aprendizajes	No se cuenta con la totalidad de la plana docente al inicio del año escolar. No se cuenta con la totalidad de recursos bibliográficos y cuadernos de trabajo de manera oportuna.	Contratación extemporánea del personal docente requerido al inicio del año escolar.	Contratación del personal docente AL inicio del año escolar.	Información oportuna a la Ugel 03	Iniciar el año escolar con todas las condiciones posibles.	Gestionar en la UGEL 03 la contratación oportuna de la plana docente para dar inicio al año escolar con todas las condiciones necesarias para la atención a los estudiantes.
	Fortalecer el desempeño docente	-No todos los docentes participan de la hora colegiada. -No se fortalece las buenas prácticas docentes identificadas en los monitoreados.	-El personal docente contratado no cuenta con hora colegiada establecida en su carga horaria. -No se sistematiza las buenas prácticas docentes identificadas durante los monitoreos y acompañamientos.	Buenas prácticas docentes	Identificación y sistematización	Mejorar el trabajo pedagógico de los docentes	Identificar y sistematizar las buenas prácticas docentes para mejorar y replicar las estrategias de innovación con sus pares.

Fuente: PEI 2018-2020 de la institución educativa "Gral. Daza" (p. 38-39)

Como se observa en la Imagen 3, la presencia de la población estudiantil venezolana es parte del PEI, principalmente, en relación con la falta de documentación de estos estudiantes, por tanto, se ha establecido como objetivo actualizar la información sobre este grupo estudiantil y sus familias.

Con fines de la investigación, se prestó atención al proceso de Gestión de la Convivencia escolar; sin embargo, en la Imagen 4 no se observa otros problemas relacionados con la atención al grupo de estudiantes venezolanos. En este se prima las dificultades en el involucramiento de padres de familia y el respeto a las normas de convivencia en el aula; además, respecto a este último aspecto se destaca el

importante rol de los y las docentes de Tutoría. En la Imagen 4, se detalla esta información.

Imagen 4. Objetivos de la institución Gral. Daza en relación con el eje de Desarrollo Pedagógico y Convivencia escolar: Gestionar la convivencia escolar y la participación.

Gestionar la convivencia escolar y la participación	-Bajo porcentaje de padres de familia que participan en las propuestas de elaboración del Reglamento Interno. Los acuerdos de convivencia elaborados en las aulas no son funcionales.	No se evalúan el cumplimiento de las normas de convivencia en el aula por la no dotación oportuna de los docentes tutores que son asignados.	Normas de convivencia.	Involucrar mediante comités de aula.	Mejor convivencia institucional
---	---	--	------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

Fuente: PEI 2018-2020 de la institución educativa “Gral. Daza” (p. 38-39)

Como se observa, en este diagnóstico de causas y problemas identificados, respecto a la población venezolana se realiza un mayor énfasis a la matrícula y a la formulación de fichas de información. Pero, no se señalan otros problemas relacionados con la violencia entre estudiantes, un hecho que no se corresponde con lo que manifestaron algunos docentes. Esta será una problemática que se explorará más adelante. A continuación, se presentan a los y las docentes que participaron en el estudio.

2.4. Los y las docentes del colegio Gral. Daza

En la investigación se ha trabajado con 10 docentes del colegio público Gral. Daza de San Miguel: Claudia, Nicolás, Ana, Carla, Hugo, Willy, Julián, Pamela, Jenny y Mayte. La información que se presenta a continuación hace referencia a las características más importantes de estos docentes. Las edades de estos oscilan entre los 38 años y los 57 años. Sin embargo, la mayoría del grupo de maestros tienen 50 años o más como Pamela (50), Carla (51), Ana (53), Nicolás (55), Hugo (55) y Mayte (57). Solo 3 docentes tienen menos de 50: Jenny (47), Willy (45), Julián (38) y Claudia (38).

Durante el periodo de campo, todos los docentes del estudio vivían en distritos de Lima y Callao, la mitad de ellos en distritos de Lima Norte: Claudia en Comas, Jenny en Carabayllo, Nicolás en El Agustino, y Mayte en el Callao. Otros docentes residen en distritos de Lima Centro. Julián en Surquillo, Hugo en La Victoria, y Ana

en Cercado de Lima. En la zona de Lima Sur solo vive el docente Willy en el distrito de San Jua de Miraflores. Y en Lima Este, las docentes Pamela y Carla, quienes residen en San Luis y La Molina, respectivamente¹⁶

Respecto a su formación superior, se han educado en universidades tanto públicas como privadas. Claudia estudio el área de Ciencias Sociales y tanto Willy y Jenny, Matemáticas en la Universidad Guzmán y Valle, “La Cantuta”. Pamela estudió la especialidad de Castellano y Literatura, y Ana a pesar de que contaba con estudios previos¹⁷ estudió Educación Física, ambas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y Mayte estudio Matemáticas y Física en la Universidad Federico Villareal.

En el caso de Carla y Nicolás estudiaron en la Universidad Privada Inca Garcilaso de la Vega en el área de Ciencias para Educación Secundaria. Hugo estudio el área de Ciencias Sociales para educación secundaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Solamente, el profesor Julián realizó sus estudios en el instituto Santa Rosa de Huancavelica y posteriormente se licenció en la Universidad Champagnat como profesor de Ciencias Sociales, Filosofía y Religión.

Los docentes nombrados son 7: Claudia, Carla, Hugo, Willy, Nicolás, Pamela y Mayte. Pese a que gran parte de los y las docentes están nombrados, dos de ellos no han participado dentro de la evaluación de la *Carrera Pública Magisterial* (en adelante CPM). Por su parte, Nicolás considera que en su caso no fue necesario porque él aparte de su labor como auxiliar dentro del colegio, también tiene un oficio como comerciante que le permiten tener buenos ingresos, porque el hecho de ser parte de las escalas no cubría sus expectativas salariales. Sin embargo, desde su experiencia considera que esta es una mejora dentro de educación. Porque la obligación a trabajar más horas en el colegio ha incitado a un mayor compromiso por parte del docente con la institución, los estudiantes e incluso con las familias. En contraste, Mayte no fue parte del proceso porque considera que se perdían algunos derechos laborales al buscar una mejor remuneración, por tal motivo se quedó

¹⁶ Lima Cómo Vamos 2012. Las siete mancomunidades de Lima. La categoría en la que se incluyó cada distrito consideró la distribución de las jurisdicciones de la municipalidad metropolitana de Lima.

¹⁷ Ana, docente de Educación Física ya tenía una formación previa como técnico deportivo por el IPD (Instituto Peruano de Deporte), y su formación como enfermera en Venezuela, donde no pudo obtener su título profesional.

siendo parte del segundo nivel magisterial. Para ella, lo más perjudicial se ha generado en los concursos para los cargos directivos por la falta de trayectoria en procesos de gestión educativa.

Por otra parte, en el caso de los docentes que son parte de la CPM, tienen opiniones diversas respecto a la conveniencia de esta ley y de participar en el concurso público para ingresar a esta, quienes aprueban y ven beneficiosa esta ley son Claudia y Hugo. Claudia (38 años) considera que la estructura meritocrática de las escalas incentiva la preparación del docente, ella considera que la formación universitaria es muy básica y es necesario continuar con la capacitación ante los cambios en la educación. Por su lado, Hugo (55 años) considera que se ha mejorado principalmente los salarios de los docentes siempre y cuando se siga escalando. En su caso explica que particularmente le hubiera gustado tener la oportunidad de haber sido parte al inicio de esta ley, pero por problemas documentarios con la universidad donde realizó su maestría no ingresó antes, por esta razón, recién pudo participar de la CPM en el 2019, pese a contar con más de 25 años de experiencia laboral como docente en instituciones privadas.

Tanto Willy como Carla consideran que la CPM tiene aspectos positivos como de mejora. Desde la perspectiva de Willy (42 años), la CPM ha impulsado la preparación profesional de docentes; no obstante, su formulación debió requerir un mayor consenso con docentes, y, además, que la capacitación que se brinda a los docentes debe ser más integral y a largo plazo. Carla indica que se han producido mejoras a través de esta ley, pero el desenvolvimiento en el campo es un elemento que no se evalúa dentro de la CPM, lo cual “no entra con un examen, es desempeño. Definitivamente el desempeño. Es lo que vemos ahora, muchas personas con muchos títulos, muchos curriculum, pero son teóricos” (Carla, 51 años)

Por su parte, Pamela (50 años) considera que se dieron algunas irregularidades en la asignación de las plazas, por tanto, desde su perspectiva ha sido injusta. Además, que el manejo del aula es importante y no se contempla en el examen coincidiendo con Carla. Por el lado de los docentes contratados, para Julián (38 años) el establecimiento de la evaluación docente es muy positivo para mejorar la educación, él compara su experiencia en provincia durante sus estudios de educación secundaria cuando los docentes no tenían título, con lo cual se perjudicaba a los estudiantes. Desde la perspectiva de la docente Jenny (47 años),

deben darse solo opción a quienes tengan título de ciertas universidades, además menciona que hay irregularidades para obtener títulos; pero la evaluación periódica es un buen filtro. Y finalmente, la profesora Ana (53 años), considera que la CPM debe considerar más al docente contratado en pro de mejorar los derechos laborales.

Tabla 2. Síntesis sobre la información de los y las docentes

Nombre	Edad (años)	Especialidad	Centro de estudios	Condición Laboral
Mayte	57	Matemáticas y Física	Nacional	Nombrada
Hugo	55	Ciencias Sociales	Privada	Nombrado
Nicolás	55	Ciencias naturales	Privada	Nombrado
Ana	53	Educación Física	Nacional	Contratada
Carla	51	Ciencias naturales	Privada	Nombrada
Pamela	50	Comunicación	Nacional	Nombrada
Jenny	47	Ciencias y Matemáticas	Nacional	Contratada
Willy	45	Matemáticas	Nacional	Nombrado
Julián	38	CCSS, Filosofía y Religión	Nacional y Privada	Contratado
Claudia	38	Ciencias Sociales	Nacional	Nombrada

Elaboración propia, 2021

De acuerdo con *Cuadro 2*, se identifica que uno de los aspectos que más resalta es la diferencia de edad en el grupo de docentes que participaron en la investigación, puesto que los menores tienen 38 años, y la mayor edad corresponde a 57 años. Además, la mayoría del grupo de docentes ha realizado su formación superior en centros de estudios públicos.

Por otro lado, llama la atención que, respecto a la Carrera Pública Magisterial, solo 3 docentes no han ingresado al concurso público. Por un lado, porque ya son nombrados, y por otro, porque consideran que no cubren sus expectativas salariales

ni laborales. En el capítulo posterior, se profundiza en la importancia de este aspecto, además de la experiencia y trayectoria profesional para explicar la configuración de las representaciones sociales sobre las expectativas académicas.

2.5. El colegio desde la mirada de los y las docentes

Por otro lado, la investigación indagó sobre la *mirada que tienen los docentes respecto a su institución*. Se identificaron tres nociones: *el prestigio y participación deportiva del colegio, la diversidad del alumnado, y el trabajo colaborativo entre docentes y familias*.

En primer lugar, varios de los docentes entrevistados señalaron la importancia que el colegio le asigna a *la participación en el deporte*. Por ejemplo, Nicolás, quien inicio su trabajo como auxiliar en el centro educativo desde hace 33 años explica que “el colegio destaca en disciplina deportiva que es el fútbol, el voleibol, atletismo, el básquet (...) A nivel distrital llegan bien, bastantes medallas a nombre de su institución y eso habiendo bastantes problemas económicos a veces no hay apoyo en la dirección con los pasajes para que se movilicen” (Nicolás, 55 años). Además, la participación en el fútbol ha llevado a algunos estudiantes a jugar a nivel profesional, como lo explica Mayte con más de 27 años de labores en el colegio Gral. Daza: “hay muy buenos peloteros, hay exalumnos que terminaron jugando futbol a nivel profesional, a ellos le apasiona el fútbol, les encanta y sus mamás son muy motivadoras” (Mayte, 57 años). Un aspecto que también resaltó Carla: “el colegio siempre se ha identificado como un colegio emblemático en participación (...) tanto en fútbol, en vóley, atletismo” (51 años). En esta línea Pamela describe: “los chicos son talentosos, chicos que les gusta participar, involucrarse, desarrollar esas competencias deportivas, son bastante sociables los chicos” (50 años).

En segundo lugar, el colegio es visto como *receptor de estudiantes de diversos contextos*, incluyendo la diversidad por nacionalidad. Desde la perspectiva de Hugo, quien labora desde el 2019 en esta institución indica: “parece República de Venezuela, bastante venezolano. Sí, casi, bueno, no te doy la cifra exacta, pero bastante venezolano, yo no he visto tanto nunca” (55 años). Un aspecto que comparte Ana, quien inicio sus labores en el 2020, al explicar que “los estudiantes

proviene de diferentes etnias, sociedades. Había escuchado que había mucha violencia, incluso de los padres, de los chicos que venían de otro país” (Ana, 53 años). Desde este punto de vista, se identifica que existe una relación entre problemas en la convivencia y la presencia de migrantes extranjeros. Willy, docente de matemáticas, sobre sus estudiantes venezolanos señala: “en especial los chicos tienen ese ímpetu de querer salir adelante, pero hay obstáculos” (Willy, 42 años).

En tercer lugar, se destaca *el trabajo colaborativo entre docentes* de la institución, lo cual se ha evidenciado a nivel de la labor en pro de los aprendizajes y el bienestar del estudiante. Esta mirada se ha generado principalmente, en docentes contratados como Jenny y Julián. Jenny destaca que los y las colegas, “siempre están constantemente escuchando a los padres, mandando los trabajos, siempre están, estamos en comunicación con el alumno, “¿Cómo está la familia?” Siempre estamos viendo la mejora del alumno. Para que puedan alcanzar un aprendizaje significativo o un aprendizaje esperado” (Jenny, 47 años). De este modo, se rescata que existe una buena comunicación, lo cual ha sido fundamental en medio de la pandemia, y la modalidad de la educación virtual. Además, “los padres de familia están prestos, alumnos igual y (...) con más exigencia los profesores, otra característica es que, en la plana administrativa, (...) la psicóloga y su colaborador; pues estamos haciendo un nuevo trabajo de hacer un seguimiento personalizado a los alumnos y desde la dirección tenemos todo el apoyo” (Julián 38 años). Una visión que comparte Claudia, “la unión, el entusiasmo entre los profesores para hacer el trabajo” (38 años).

Por otra parte, se identifican algunas de las fortalezas y aspectos de mejora elaboradas desde la mirada de los y las docentes.

Tabla 3. Fortalezas y aspectos de mejora que identifican los y las docentes, a nivel interno y externo

	Fortalezas	Aspectos de mejora
Internas	- Trabajo colaborativo entre docentes, administrativos y directivos. - Buen clima laboral	- Establecer un vínculo más cercano con entre directivos y docentes - Poca continuidad de directivos en gestiones previas
	- Docentes con un posgrado u otra carrera profesional. - Monitoreo de la labor docente	- Rotación de docentes contratados - Algunos docentes no siguen indicaciones - Diferencias intergeneracionales que dificultan el consenso.
	- Estudiantes de diversos contextos, entre ellos extranjero. - Relaciones solidarias entre los miembros de la comunidad educativa	- Poca responsabilidad por parte de algunos estudiantes, y un bajo nivel académico - Problemas de convivencia en la escuela, debido a la violencia verbal, física y de género entre el alumnado. - Poca alumnado en el nivel secundario
	- Involucramiento de la familia y estudiantes	- Poca involucramiento de padres y madres de familia en reuniones
Externas	- Alianzas con iglesia y municipalidad, universidades.	- Necesidad de fortalecer vínculos con instituciones como la Demuna, Serenazgo y la Comisaría.
	- Trabajo de universitarios y practicantes.	- Riesgo ante la criminalidad en la zona por las drogas y delincuencia - Poca publicidad colegio

Elaboración propia, 2021

Se destaca el buen clima laboral y el trabajo colaborativo, tanto en docentes con más años de servicio en la institución como en quienes fueron contratados en el 2020. No obstante, dos de este grupo de docentes, Ana (53 años) considera que debería darse una mejor comunicación con los directivos y desde la perspectiva de

Julián (38 años) la diferencia de edad entre docentes es una desventaja para la comunicación.

La Tabla 3 también recoge las fortalezas y aspectos de mejora relacionados al alumnado. Carla (42) y Claudia (38) señalan como una fortaleza trabajar con estudiantes de diferentes contextos, lo que significa un reto para él o la docente. Sin embargo, desde la perspectiva de Hugo (55) y Carla (48) se determinan problemas relacionados a la violencia entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. Por su parte, Mayte (57) y Pamela (50) se han enfocado en destacar como un aspecto de mejora el bajo nivel educativo de los estudiantes.

En suma, se identifican diferentes posiciones entre los y las docentes frente a las fortalezas y aspectos de mejora de la institución debido a la subjetividad de cada uno. Por ello, es pertinente acercarnos a conocer más sobre quienes son estos docentes.

2.6. El desarrollo de las clases virtuales en medio de la pandemia

Por un lado, es importante señalar cómo se ha producido el trabajo virtual en el periodo de campo de la investigación para comprender el contexto del desarrollo de las clases de los y las estudiantes, y principalmente, cómo ha sido la dinámica de trabajo de los y las docentes. En primer lugar, las condiciones tecnológicas y de conectividad fueron limitadas para docentes como para estudiantes. Por ello, se apoyaban en mantener la comunicación a través de los dispositivos, principalmente, celulares de los padres y madres de familia. Cabe mencionar que el horario de trabajo del estudiante en el día tuvo que adecuarse a las posibilidades de las familias durante el horario no laboral. Además, para no sobrecargar académicamente al estudiante, se establecieron dos bloques de trabajo en el día: de 9:00 a.m. a 11:00 a. m. y 11:30 a.m. a 1:30 p.m. De acuerdo con lo que mencionó la coordinadora académica, se buscaba que el primer bloque se trabajara un “área fuerte”, y en el segundo bloque, “un área complementaria”. Por ejemplo, el lunes se trabajaba Comunicación, y luego Educación Física.

En segundo lugar, una de las estrategias fue realizar las clases de manera asincrónica, a través de las fichas de trabajo que eran publicadas en grupos de

Facebook y WhatsApp de cada sección. El o la docente enviaba la actividad en el horario señalado, y procedía a trabajar con los estudiantes que estén en conectados en Facebook. Esta forma de enseñanza se denomina *Acompañamiento*; ya que, se consulta por la claridad de la ficha de trabajo y las actividades señaladas. Esta dinámica se desarrollaba hasta que se culmine con el horario establecido y el estudiante pasaba a la siguiente clase. Así, las actividades se enviaban por correo, las cuales eran revisadas por el docente mientras el estudiante atendía el segundo bloque.

En tercer lugar, la estrategia de *Reforzamiento* venía posterior a la revisión de las actividades, en la que el/la docente clarificaba algún contenido o corregía las tareas realizadas por el estudiante. Para ello, se realizaban llamadas telefónicas o videollamadas con el estudiante, esto de acuerdo con las condiciones de conectividad. Además, hay que señalar que se dependía de la disponibilidad del dispositivo en casa. Ya que, la mayoría de los padres de familia retorno a sus actividades laborales durante el segundo periodo del año escolar 2020, por esta razón, la mayoría de este tipo de acciones de reforzamiento se realizaban durante la noche.

Finalmente, cabe mencionar que las clases eran en su mayoría *asincrónicas*, apoyadas con las clases de la plataforma de Aprendo en casa tanto en la web, radio y televisión. Además, de acuerdo con las condiciones de conectividad a alguno de estos medios, el estudiante podía escoger a través de qué plataforma trabajar. Solo algunos docentes desarrollaron clases de manera sincrónica: docentes de Ciencias Sociales, Tutoría, Religión y Educación Física. Ellos exponían la ficha de trabajo a través de *Zoom* durante 45 min debido a las limitaciones de pago de la plataforma. Cabe mencionar que la presencia de los alumnos era mínima, debido a la falta de conectividad a internet en la mayoría de los hogares.

En suma, en este capítulo se ha presentado el marco teórico y metodológico que permitirá brindar una lectura analítica y argumentativa a los hallazgos que se presentaran a continuación. Además, plantear la imagen que elaboran los docentes sobre el colegio, la cual se configura con aspectos relacionados con la diversidad del alumnado y sus contextos culturales y sociales; sin embargo, cuáles son los retos que tienen que enfrentar los docentes ante este marco de población estudiantil heterogéneo.

Capítulo 3: Las representaciones sociales de los docentes sobre las expectativas académicas

En este capítulo, se presentan las representaciones sociales que han elaborado los y las docentes sobre las expectativas académicas respecto a los estudiantes de origen venezolano. Estas permiten caracterizar cuáles son las formas de pensamiento que se han constituido desde su interacción social con sus estudiantes venezolanos, a partir de las cuales, los docentes definen situaciones de la realidad (Jodelet, 1986).

En primer lugar, la investigación identifica cuatro representaciones respecto a las expectativas académicas (Tabla 4). Estas son las *habilidades destacadas*, las *actitudes positivas hacia el aprendizaje* como la perseverancia y la responsabilidad, el *alto nivel de logro académico*, y estudiantes con altos niveles de *participación*. Estas son explicadas a través de su definición empírica, sobre la manera que los docentes las significan. En el desarrollo de estas, se puede dar una aproximación sobre los factores que las construyen.

Tabla 4. Identificación de las representaciones sobre las expectativas académicas

Estudiantes con un desarrollo de Habilidades destacadas:	<i>Habilidades comunicativas, habilidad expositiva, habilidad argumentativa, hacer conexiones con la realidad</i>
Estudiantes con Actitudes positivas hacia aprendizaje:	<i>Crítica, Perseverancia, Responsabilidad</i>
Estudiantes con alto Nivel de logro académico:	<i>Letras, pero Bajo Nivel en Matemáticas</i>
Estudiantes con altos niveles de Participación:	<i>"Primeros en participar", "levantan la mano"</i>

Elaboración propia, 2021

En segundo lugar, se revela una representación negativa de algunos de los y las docentes hacia el grupo de estudiantes venezolanos, estas están referidas hacia su *libertad al expresarse*, su *forma de ser*, el *cuerpo femenino* y la *expresión de su sexualidad*. Estas imágenes han configurado un discurso de advertencia al trabajo con estudiantes de origen venezolano, el cual ha estado dirigido hacia docentes que tenían por primera vez una interacción con estudiantes venezolanos en este colegio.

En tercer lugar, se explica como la experiencia personal, la trayectoria profesional y las actitudes hacia la migración venezolana son los factores que construyen las representaciones sociales sobre las expectativas académicas que elabora cada docente. Estos sitúan el acercamiento e involucramiento del docente respecto a su trabajo con los estudiantes venezolanos.

En suma, este capítulo explica cuáles son las representaciones de los docentes respecto a las expectativas académicas de los estudiantes venezolanos, y las representaciones negativas que se elaboran respecto a la inclusión de este grupo de estudiantes, las cuales se configuran a partir de discursos discriminatorios por parte de algunos docentes.

3.1. “Y yo veo eso esas capacidades en los venezolanos”: Las representaciones sobre las expectativas académicas

Las representaciones de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes de origen venezolano están referidas a las *habilidades destacadas*, *las actitudes hacia el aprendizaje*, *el nivel del logro académico* y *la participación*. Los y las docentes señalan algunas comparaciones con los estudiantes peruanos, lo cual permite comprender lo significativo de reconocer estas expectativas para el desarrollo de las clases, y la inclusión educativa. De este modo, se han establecido un repertorio de tendencias que hacen referencia a estas representaciones. Estas no son independientes, sino que se relacionan entre sí como se expondrá en la explicación de cada una de estas.

Estas se han elaborado desde los significados, las motivaciones que dan cuenta de la subjetividad de cada docente, lo que implica que cada respuesta es

individual. A continuación, en el **Gráfico 2** se sintetizan las representaciones sobre las expectativas educativas de los y las docentes respecto de los y las estudiantes venezolanos/as.

Gráfico 2. Representaciones sociales sobre las expectativas académicas de los estudiantes de origen venezolano



Elaboración propia, 2021

La primera expectativa académica se elabora respecto a las *habilidades destacadas*. Estas se refieren a las competencias que sobresalen de los estudiantes venezolanos dentro de la dinámica de la clase, y son valoradas en el proceso de aprendizaje por parte de los docentes como aspectos destacables y potenciales: *habilidad comunicativa, habilidad argumentativa, habilidad para hacer conexiones ante la realidad y la habilidad expositiva*.

La *habilidad comunicativa* alude a la facilidad con la que los estudiantes se desenvuelven al hablar, desde la perspectiva de Claudia los estudiantes venezolanos/as “cuando se le pide opinión, como son bien elocuentes entonces ellos pueden abiertamente dar su opinión o argumentar. Más que nada en el tema del área de desarrollo personal (...) como cívica” (38 años). Un aspecto que también destaca la docente de ciencias Jenny “cuando te hablan tiene una fluidez para expresarse” (47 años).

Desde el punto de vista de Willy quien enseña matemáticas, generalmente los estudiantes venezolanos no son muy buenos en su área. Sin embargo, señala esta parte comunicativa. Él menciona: “Sí, incluso ellos me dicen “Profe, yo puedo exponer”, “Hasta te puedo vender una piedra” pero ellos son bien locuaces tienen esa capacidad y de repente lo desarrollan mejor en (áreas de Letras)” (Willy, 45 años).

La *habilidad argumentativa* se comprende como la facilidad en la que los y las estudiantes pueden expresar sus ideas de manera coherente, y dar explicaciones frente a un tema de manera que sobrepasan el nivel descriptivo. Carla, explica los estudiantes venezolanos que llegaron en un inicio “eran críticos, o sea su nivel de percepción, cognitivo eran más altos. Por ejemplo, si yo te decía fundamentame esto, mientras que el peruano llegaba al porqué, el otro ya me llegaba al para qué, eran más descriptivos, llegaban a evaluar, etc. Eran muy indagatorios, les gustaba leer bastante. Leían muy, muy bien”. (Carla, 51 años). Jenny, también destaca que los estudiantes venezolanos fundamentan muy bien en su área de ciencias naturales, “o sea, ellos lo leen lo analizan y luego, ellos mismos sacan su criterio y te lo fundamentan ahí, te lo dicen ahí, y son creativos”.

También se identifica la *habilidad para hacer conexiones ante la realidad*, esto se define como la capacidad de los y las estudiantes para comparar, indagar y relacionar con su contexto los aprendizajes. Julián y Claudia, plantean que los estudiantes venezolanos son cuestionadores, y relacionan sus conocimientos:

“para ellos (venezolanos/as) es novedosa nuestra realidad peruana, preguntan “profesor, ¿y dónde queda tal sitio?”, “profesor, pero allá hay pobreza, ¿cómo es allá?” entonces uno cuando les explica para ellos es, si lo sabes hacerlo bien se admiran, se sorprenden y les gusta y la idea es eso que ellos disfruten conociendo nuestra realidad, pero si les gusta preguntar son bastante inquietos para preguntar una pregunta y otra pregunta” (Julián, 38 años).

“es de juicio crítico son muy buenos, son muy elocuentes, en un *zoom* son los primeros en hablar (...). Ellos son más desinhibidos porque siempre en mi área se preguntan ¿tú que piensas? ¿tú qué opinas? entonces es algo muy rescatable en ellos que no tienen vergüenza; ellos son los primeros que cuando le dices abre y tu cámara y haz un comentario y lo hacen eso es algo muy rescatable en ellos” (Claudia, 38 años).

La *habilidad expositiva* se comprende como la capacidad para desenvolverse, como una “falta de timidez”, lo cual lleva a los estudiantes extranjeros a expresarse sin temor a equivocarse. Claudia quien solo ha tenido contacto virtual con los estudiantes considera que esta habilidad es potencial porque “con ellos (se puede) trabajar mucho el liderazgo, ellos no tienen vergüenza de hablar, de exponer. Y eso ven los otros. Para mí es una fortaleza, como adolescentes que no tengan vergüenza de hablar, de expresarse o no tener vergüenza a la burla (...) Y yo veo eso esas capacidades en los venezolanos” (Claudia, 38 años).

Hugo, por su parte menciona que “en las exposiciones también destacaban un poco más. Eso si te digo, sí, sí, la cuestión verbal la tienen más desarrollada” (Hugo, 55 años). Desde la perspectiva de Mayte, esta facilidad para exponer fue sorprendente para ella, la cual compara con los estudiantes peruanos. Como explica, “nos damos cuenta (de) que no se limitaba, no es que tenía temor, ni se cohibía -como a veces los peruanos tenemos- sobre todo cuando uno sale de provincia (...) Pero no, ellos bien libres, exponían las situaciones, participaban, eran los que más hablan” (Mayte, 57 años).

Se evidencia que las *habilidades* están valoradas dentro de los procesos de aprendizaje por los y las docentes que enseñan cursos de letras como Claudia (DPCC y CCSS) y Julián (Religión). Carla y Jenny quienes enseñan ciencias destacan principalmente, la habilidad crítica y argumentativa de los estudiantes, lo cual es importante dentro de la materia que enseñan. No obstante, Mayte y Willy, docentes de matemáticas, pese a que la habilidad argumentativa o crítica no es como una habilidad primordial en la materia que enseñan, reconocen que es un aspecto en el que destacan más los estudiantes venezolanos que los peruanos.

La segunda expectativa son *las actitudes hacia el aprendizaje*, las cuales se definen como la predisposición del o la estudiante ante el desarrollo de las clases, las tareas propuestas y la comprensión de los contenidos. En esta representación los y las docentes tienden a hacer comparaciones entre estudiantes peruanos y venezolanos. La *crítica o reflexividad*, la *perseverancia para aprender*, y la *responsabilidad* son aspectos que se consideran parte de esta representación.

La *actitud crítica* se entiende como la forma en la que los y las estudiantes reflexionan y cuestionan los temas que aprenden como aspectos relacionados a la

realidad social. Esta visión es compartida por la mayoría de los y las docentes, Mayte explica que los estudiantes de origen venezolano

“son bien reflexivos en cuanto a la política porque la andan comparando con la política que ellos viven, son bien críticos de cualquier campo temático saltan a eso, lo viven, lo sienten, (...) siempre están pendiente porque nosotros a veces también hablamos de algunos temas, de la política, “qué les pareció”, “escucharon esto”, “ocurrió tal situación”, le hacemos a veces un comentario entonces ellos inmediatamente dan su punto de vista” (Mayte, 57 años)

Respecto a la *perseverancia*, se comprende como una actitud en la que él o la estudiante busca superar las dificultades en su proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista de Claudia los estudiantes venezolanos “se esfuerzan un poco más, veo que el peruano, como que... no todos. Pero veo que está esperando que uno le disculpe, que le entienda. Ellos sí tratan, con las dificultades que tienen, y siempre haciendo las tareas. Como te digo, en la forma como lo hacen no se la verdad. A mí me presentan buenos trabajos, son muy creativos, si les pido una infografía, lo dibujan, lo decoran. Lo hacen muy bien” (Claudia, 38 años). Así también, en la comparación entre estudiantes peruanos y venezolanos se considera como factor importante las condiciones vulnerables de estos últimos.

Willy, docente de matemáticas comparte esta visión, pero precisa que también hay estudiantes peruanos que entregan buenos trabajos: “No todos, pero los que pueden presentar hacen un buen trabajo, desarrollan un trabajo óptimo a diferencia del peruano que le cuesta un poco, colocan incompleto, a medias en ese lado (...) Aunque los peruanos también presentan buenos trabajos, pero la gran mayoría de los venezolanos sí presentan buenos trabajos” (Willy, 45 años). Desde la perspectiva de Hugo no se puede hacer una comparación por nacionalidad, sino que “hay buenos y malos (...) muchachos” en referencia a cómo se entregan los trabajos. Pero considera que en la población estudiantil venezolana “hay buenos modelos. Son gente muy esforzada, gente que quiere destacar, me parece bacán eso, ahí hay un aporte en el ámbito institucional educativo” (Hugo, 55 años); (con) relación a que esta actitud conlleva a la competitividad entre estudiantes.

La *responsabilidad* se comprende como la actitud del estudiante en el cumplimiento de las tareas y actividades que propone el o la docente. Julián (38

años) explica que “normalmente los venezolanos siempre resaltan en ese punto (...) que es la responsabilidad y la puntualidad, hacen su esfuerzo por hacer un buen trabajo”. Desde la perspectiva de Nicolás, en su rol de auxiliar, menciona que “los alumnos focalizados¹⁸ que no envían actividades no son venezolanos, en mi tercero, cuarto y quinto, te estoy diciendo. Son peruanos. (...) yo no tengo alumnos que me informen que no cumple, que no envía, no nada, los que no envían son los chicos peruanos” (Nicolás, 55 años).

La tercera expectativa se relaciona respecto al *alto nivel del logro* que se entiende como el aspecto relacionado a tener buenas notas y a sobresalir en algunas materias. Desde la perspectiva de los y las docentes, los estudiantes venezolanos destacan principalmente en letras con un rendimiento de medio a alto. Sin embargo, en matemáticas no se tiene la misma respuesta. Requiere precisar que en esta representación se hacen evidente las relaciones con las expectativas explicadas previamente.

Pamela, docente de Comunicación, destaca que los estudiantes venezolanos “son en la parte oral, bastante comunicativos. Un poco más desenvueltos que los estudiantes peruanos para desarrollar la parte oral. En la parte de escritura también. Pero igual debemos reforzar en la parte de escritura y en la comprensión lectora”. Carla, docente de Ciencia y Tecnología considera que “si hablamos de nivel académico son buenos, como te digo el nivel crítico, la mayoría llega a ese nivel crítico. Según la experiencia que he tenido con ellos, son académicos, no son muchos de la parte manual. Este, hablan también, tienen muy buena expresión” (Carla, 51 años). Nicolás, por su parte, desde su rol de auxiliar en secundaria explica que “los chicos (...) son bien aplicados (...) y no quieren desaprobado ningún curso, ellos destacan en todo, o sea, en todas las áreas” (Nicolás 55 años)

Por otro lado, en las áreas de Matemáticas, los docentes Mayte y Willy, coinciden en señalar en que los estudiantes venezolanos, la gran mayoría, incluso desde su llegada han tenido dificultades en esta materia. Por su parte, Mayte, postula que habían “dos extremos; había estudiantes que iban al nivel de lo que estábamos enseñando, (...) pero que le digo era un promedio de 1, 2 alumnos por

¹⁸ Los alumnos focalizados refieren al grupo de estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje o dificultades para cumplir con los objetivos de los cursos por lo que es necesario que se le brinde seguimiento a su aprendizaje.

aula, pero teníamos algunos otros chicos que no tenían conocimiento de la tabla de multiplicar, tenían problemas con decimales, tenían problemas con fracciones y no entendían (Mayte, 57 años)”.

Un aspecto que es corroborado por Willy, quien precisa que desde esta área se buscó dar reforzamiento. Los venezolanos “tenían dificultades en el logro del área entonces está a un nivel básico, muy básico, pero bueno ya se tuvo que trabajar con ello para que un poco nivelarse, a diferencia de los peruanos de repente bueno no era tanto” (Willy, 45 años).

Finalmente, la expectativa académica de *la participación* se refiere a la disposición e iniciativa para tomar parte en actividades académicas y extraacadémicas. Por un lado, en cuanto a las actividades académicas, Willy mencionaba que los estudiantes venezolanos “son los primeros en participar cuando hay un concurso “x” que promueve lo que es el mismo Ministerio o la institución, ellos son los primeros en participar y en anotarse inclusive tenemos una alcaldesa venezolana que se eligió el año pasado” (Willy, 45 años). Esto último evidencia la participación de estudiantes extranjeros dentro de los espacios cívicos que desarrolla la institución.

Por otro lado, en cuanto a las actividades extraacadémicas, se resalta la participación de estudiantes venezolanos, principalmente desde la perspectiva de docentes que enseñaron de manera presencial. La docente del área de Comunicación, Pamela explica que “son muy entusiastas, participan, se reúnen con sus conciudadanos y trabajan. Sí, sí, sí a ellos les gusta participar, si les gusta mucho esa parte de participar con los compañeros, todas las actividades tanto cerradas con estudiantes como abiertas con padres de familia”(Pamela, 50 años).

Nicolás explica que “ellos (los estudiantes venezolanos/as) participaban en las actuaciones, en el canto, imagínate que también este año nuestra alcaldesa es venezolana. (...) O sea, ¿por qué ha ganado? Bueno, acogida tienen los chicos, o sea, son muy alegres, muy bailarines” (Nicolás, 55 años). Hugo, docente de CCSS destaca que, en las actividades por Fiestas Patrias en el 2019,

“se les veía más proactivos y mientras en los peruanos no se veía eso. Pero si lo hicieron bien, lo hicieron excelente (...). Pero sí en los peruanos no se nota a veces ese entusiasmo esa alegría. Un poco menos se notaba, por ejemplo, a la hora de hacer el arco, el arco de globos, un ejemplo, los

venezolanos pues le ponen sazón al asunto. En cambio, los peruanos no tuvieron la iniciativa al principio, pero luego se pusieron las pilas” (Hugo, 55 años).

Desde la perspectiva de estos docentes, se destaca la participación de estudiantes venezolanos en las actividades extracadémicas. Por ejemplo, se evidencia la predisposición de estos estudiantes a ser participes de actividades culturales y deportivas. Los docentes tienen a comprender que es una característica cultural, como lo mencionó Hugo al comparar que “en los peruanos no se nota a veces ese entusiasmo, esa alegría” (Hugo, 55 años). Un aspecto que también destaca Nicolás, al mencionar “esa alegría” de los estudiantes venezolanos. Sin embargo, desde la perspectiva de Pamela esta iniciativa de este grupo de estudiantes responde más a un aspecto de “unión entre connacionales” (50 años).

A continuación, en la Tabla 5, se presenta la tendencia de cada una de las representaciones sobre las expectativas académicas a nivel del grupo de docentes.

Tabla 5. Tendencia de las representaciones de los y las docentes sobre las expectativas académicas

Representaciones sociales	Tendencia
Expectativa académica de habilidades	<i>Habilidad comunicativa</i>
Expectativa académica de actitudes	<i>Actitud de Perseverancia</i>
Expectativa académica de nivel del logro académico	<i>Buen nivel en Letras, pero Bajo nivel en Matemáticas</i>
Expectativa académica de participación	<i>Mayor participación en actividades extracadémicas</i>

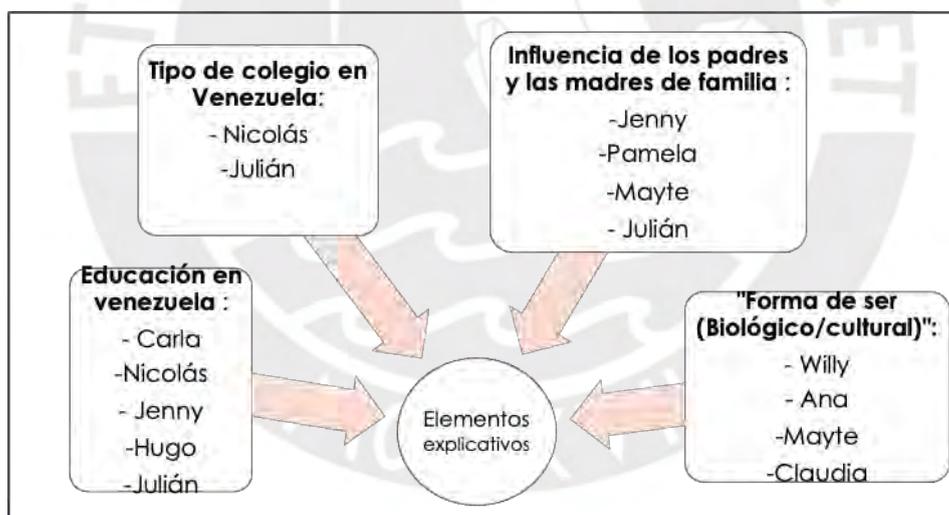
Elaboración propia, 2021

De acuerdo con la Tabla 5 se presentan las principales representaciones sociales en cada una de las expectativas identificadas. Destaca la tendencia a señalar la habilidad comunicativa como una característica importante de este grupo de estudiantes. Además, respecto a las actitudes académicas es predominante que se reconozca la actitud de perseverancia para el aprendizaje en los y las estudiantes venezolanos. Además, como se ha expuesto previamente, respecto al logro académico se destaca su buen nivel en las áreas de Letras, y un bajo nivel en las áreas de matemáticas. Finalmente, en cuanto a la expectativa académica de

participación, la tendencia señala una mayor participación de estudiantes venezolanos en actividades extraacadémicas. Estas representaciones sociales revelan el posicionamiento de los docentes respecto a las habilidades, actitudes de estudiantes venezolanos frente al aprendizaje. No obstante, la configuración de estas responde a diferentes “lecturas del mundo” (Jodelet, 2011).

En ese sentido, los y las docentes han elaborado diversas explicaciones, las cuales se han configurado con relación al conocimiento e información que tienen sobre los estudiantes y las familias, estas responden a la subjetividad de cada docente, en consecuencia, se han encontrado algunas diferencias. Sin embargo, esta formulación que comprenden los y las docentes nos permiten distinguir qué factores son los que inciden en su construcción sobre las representaciones. En el **Gráfico 3**, se presenta el compilado de elementos con los que los y las docentes explican las representaciones sociales sobre las expectativas académicas.

Gráfico 3. Configuración de elementos que explican las representaciones de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los estudiantes



Elaboración propia, 2021

En primer lugar, se establecen diferencias respecto a la educación que recibían los y las estudiantes previas a la crisis en ese país. Carla (51 años) hace una aproximación enfatizando “la formación académica con la que venían”. Así también Hugo (55 años) “no sé si será un tema de educación venezolana, sí, que es buena”. Carla por su parte, resalta la habilidad argumentativa de los estudiantes; mientras que Hugo, las habilidades comunicativas, las actitudes hacia la

responsabilidad, el alto nivel de logro de la mayoría de los estudiantes, y destacaba la participación “alegre” de los estudiantes en las actividades culturales.

En segundo lugar, una tendencia de los y las docentes a considerar que existe una influencia de los padres y madres de familia. Desde la perspectiva de Pamela, esta tiene que ver con parte de un proyecto migratorio, relacionado a las condiciones sociales de cada familia: “Así, pues por la necesidad, hablaron los papás con ellos que se tienen que preocupar, porque yo me imagino no sé será formación del hogar. Si tú estás pasando por necesidades. Estás yéndote a un país donde tienes que salir adelante y supongo que hablaron” (Pamela, 50 años) Esta docente, resalta el nivel del logro académico como la participación de los estudiantes venezolanos.

También, Jenny relaciona con la formación profesional que algunos padres/madres han tenido en su país de origen, lo cual se refleja con el alto nivel del logro de parte de los estudiantes: “yo converso con la mamá, le felicito, (...) “Lo que pasa es que en casa nosotros somos profesionales y llegamos acá al Perú y estamos trabajando”. Entonces, es de acuerdo con el hogar, porque hay algunos venezolanos que no hacen nada, hacen una cosa terrible, en realidad, es de acuerdo al hogar” (Jenny, 47 años) En ese sentido, se señala una distinción por clase en cómo los docentes han elaborado las expectativas académicas de los estudiantes.

Finalmente, también se han desarrollado algunas explicaciones relacionadas a la “forma de ser” de los estudiantes desde una visión biológica o cultural. Desde su perspectiva, Willy considera que “es su forma de ser, es su forma de convivir; yo pienso que, en cada país, en cada región, en cada lugar hay una convivencia muy particular, es muy diversa, entonces yo creo que es su forma de ellos. Son muy alegres, muy locuaces, muy comunicativos y entonces eso es parte de ellos, como la gran mayoría acá por no decir casi todos, pero son así” (Willy, 45 años). Un aspecto en el que coincide la docente Ana, quien explica que desde su experiencia en Venezuela sabe que “los estudiantes son así” (Ana, 53 años).

De este modo, se manifiesta la elaboración de explicaciones que se relacionan con una percepción positiva sobre la educación venezolana. Para otros desde una connotación marcada por la clase social, debido a que los padres/

madres de familia tenían educación superior. Y, en tercer lugar, una explicación que parte desde “características culturales”. De este modo, las representaciones sociales sobre las expectativas académicas que identifican los y las docentes enuncian aspectos potenciales para el desenvolvimiento académico y extracadémico. Sin embargo, en el discurso de algunos docentes también se comprenden algunos elementos contradictorios, los cuales tienden a una resistencia al trabajo con estos estudiantes.

3.2. Representación negativa de los estudiantes sobre la base de la Cultura, Clase y Género

Los y las docentes han elaborado representaciones sociales sobre las expectativas académicas de los estudiantes de origen venezolano, las cuales tienden a ser favorables para el desarrollo de los aprendizajes. Sin embargo, también han experimentado diferentes vivencias respecto a su interacción con los y las estudiantes, por lo que las representaciones sociales que se elaboren pueden ser conflictivas o divergentes (Jodelet, 2011). En este plano de la interacción educativa, se distinguieron representaciones sociales negativas respecto al proceso de inclusión de los y las estudiantes de origen venezolano sobre la base de aspectos culturales, de clase y género, los cuales no son aislados en la configuración de estas. Estas representaciones evidencian algunas percepciones discriminatorias o esencialistas ligadas a su país de origen y su cultura (Ortiz, 2016). Las cuales hacen referencia a actitudes de alteridad elaborados en un discurso que señala las prácticas de los “otros” (Balibar, 1991).

La primera hace referencia a denominarlos estudiantes de “*mente abierta o más libres*”, en la que los y las docentes configuran visiones diferenciadas. Para algunos es parte de un esquema cultural que se incorpora en el desarrollo de la dinámica de las clases, mientras que para otros constituye en un elemento de estigmatización basados en el género y clase. Desde la perspectiva de Claudia, quien ha realizado solo clases virtuales, ella postula que los estudiantes de origen venezolano “sí son muy abiertos, ellos no son muy reservados. (...) Y fue, de verdad

me agradó mucho, porque por su manera de ser, ellos fueron los que rompieron el hielo, no he tenido mayor dificultad” (Claudia, 38 años). Una perspectiva en la que coincide Julián: “ellos vienen prácticamente con una madurez, con una mentalidad más abierta y ciertamente forman en cuanto a las responsabilidades que ellos tienen ¿por qué?, porque sus padres son así, sus hijos son así, los abuelos son así. Entonces las exigencias que en su país se da es que ellos están más avanzados que nosotros en cuestión de educación y sus resultados son estos alumnos que vienen acá al Perú” (Julián, 38 años).

Cabe considerar que ambos docentes tienen una formación humanista y desde las ciencias sociales, que puede incidir en establecer un diálogo intercultural; además, que estos profesores son los menores del grupo de entrevistados. Esta postura considera que esta *forma de ser* está relacionada con una mejor educación y aspectos culturales, que favorecen el desarrollo de las clases.

Mientras que, respecto a este mismo aspecto, se advierte una representación negativa sustentada en el género, el tema aparece principalmente desde la perspectiva de las docentes que han trabajado de manera presencial. Por ejemplo, se describe que “las niñas son liberales, es su cultura, es la verdad, las mamás las crían, nosotros somos mamás conservadoras, hay excepciones, pero la mayoría somos conservadoras” (Mayte, 57 años). Así, se manifiesta una resistencia respecto a cómo son las estudiantes venezolanas, porque se presenta una tensión con la predominancia de los valores culturales más conservadores de la sociedad peruana, los cuales han determinado un mayor control sobre las mujeres.

Un aspecto que se ve reforzado porque se considera que las alumnas venezolanas irrumpen en las relaciones entre estudiantes peruanos/as que ha llevado al conflicto: “ellas son de ese temperamento efusivo, entonces cuando ellos empiezan a relacionarse rompen algunas estructuras de ser conservadores (...) ahí empezaron en jalada de pelos en la calle, a la hora de la salida que “por qué me quitas el enamorado”, porque eso, porque el otro y líos de ese tipo” (Mayte, 57 años).

Además, se identifica discursos de discriminación desde la condena a la exposición de la corporalidad femenina: “ellas (son) muy pretenciosas, les gustaba pues lucir sus curvitas, (...) les gustaba mucho llamar la atención por esa parte, de

lucir su cuerpo” (Carla, 51 años). Por consiguiente, la connotación de “muy pretenciosas” respecto a su “cuerpo”, refleja un estigma hacia el desarrollo de su sexualidad, al considerar que las estudiantes son provocadoras. Un hallazgo que coincide con la investigación de Stefoni, Stang, y Riedemann (2016) respecto el proceso de racialización que recurre a argumentos ligados al género para hacer este tipo de atribuciones sobre cómo son las estudiantes extranjeras (173). Un cuestionamiento que se extienden en general al grupo de estudiantes venezolanos: “son muy sueltos en hablar de sexo, sobre todo, muy enamoradores” (Carla, 51 años).

Cabe mencionar que, debido a la apariencia física de las estudiantes venezolanas, las docentes observaron “celos en estudiantes peruanas” (Carla, 51 años), por lo que se planteó desarrollar el tema de autoestima en las clases de Tutoría. Por lo tanto, se evidencia que el cuerpo de las estudiantes genera incomodidad no solo a los docentes, sino también a las compañeras. Por ejemplo, El docente Hugo comenta que, en una actividad cultural, las estudiantes venezolanas “vinieron con minifaldas, con taco (...), estos eran unas cosas que ya tenían que estar jalándose lo que tenían pegado al cuerpo, tipo licras feas, y no se les permitió le dije “no, no se molesten”, pero el acuerdo fue que ustedes iban a usar traje típico (Hugo, 55 años). Además, precisa que, si se les permitía, “iban a parecer una cosa que iba a incomodar a mucha gente” (Hugo, 55 años). En referencia hacia las posibles actitudes de rechazo hacia la exposición de los cuerpos de las estudiantes, por parte de docentes o padres y madres de familia que estarían presentes en la actividad.

La forma en cómo lucían las estudiantes mujeres, rompía con las normas de convivencia de la institución y se mantenía bajo la vigilancia de los y las docentes; además, esta representación se argumentaba en la diferencia de clases sociales entre estudiantes de origen venezolano: “... nunca se controló siempre venían (...) bien maquilladas,(...) algunas no todas; pero también tenemos excelentes alumnas venezolanas porque ellas mismas nos comentaban “profesora, las alumnas fulana y tal son de tal en cual”, (...), había de todo entonces era lógico que nosotros teníamos una población donde los migrantes eran pues de toda clase social” (Mayte, 57 años). Por consiguiente, existe una menor tolerancia respecto a estudiantes que

pertenecían a estratos sociales más bajos en la sociedad venezolana. En ese sentido, las desigualdades entre estudiantes se reproducían en el ámbito escolar.

Por otra parte, esta representación negativa basada en el género y clase se le ha acreditado el desarrollo de conflictos en la convivencia, tanto en las relaciones que se establecían entre estudiantes (peruanos-venezolanos) y relación alumno-docente. Así, se identifica que las tensiones entre estudiantes se han elaborado, principalmente, entre estudiantes mujeres en relación con el establecimiento de vínculos amorosos; pero también las situaciones de hurto entre estudiantes (Carla, 53 años).

Con respecto a las situaciones de violencia física, se evidencia una relación con estudiantes que provienen de “familias muy disfuncionales,¹⁹ inclusive más que las peruanas” (Hugo, 55 años). Este argumento referido a las diferencias en las estructuras familiares ha tenido que ver con los procesos de reunificación familiar que se ha dado como característica de la migración venezolana, lo cual compromete que algunos de estos menores de edad hayan migrado con un solo familiar y dejado en Venezuela su padre y/o madre (Blouin, 2019a).

Uno de los docentes, considera que su estrategia para establecer una forma de trabajo con estos estudiantes se debe a su relación amical y cercana, en su rol de auxiliar. Desde su perspectiva “el problema es que, si el maestro no controla el aula, el manejo de aula, el alumno (...), sabe con quién lo hace y con quién no lo hace” Nicolás (55 años). Respecto a esta relación entre estudiantes y docentes, se han suscitado eventos de violencia física, específicamente con docentes contratados. Una de las situaciones más graves es explicada por los problemas familiares y el poco control en casa, pero que “el chico manifestaba que el profesor también lo incomodaba, por no decir lo hostigaba, entonces se le llamó a su papá para poder conversar y el papá optó por llevarse a su hijo a otro colegio” (Willy, 45 años).

En conclusión, en este apartado se han analizado la representación negativa que han elaborado los y las docentes respecto a los estudiantes venezolanos y venezolanas. En primer lugar, se evidencia que las experiencias de interacción virtuales para los docentes más jóvenes, respecto a la forma de ser “muy libres” del

¹⁹ Familias disfuncionales, el docente hace referencia a aquellas familias conflictivas, violentas y donde existe una falta de atención a los hijos e hijas.

grupo de estudiantes de extranjeros, ha favorecido la interacción y desarrollo de las clases en esta nueva forma de enseñanza.

En segundo lugar, se identifican discursos de las docentes con mayor trayectoria en el colegio, relacionados con una estigmatización a la corporalidad de las adolescentes venezolanas, y el desarrollo de la sexualidad tanto de estas estudiantes como de los pares varones. Si bien no se desarrolla un discurso claro de discriminación por nacionalidad, se revela un argumento que se dirige a significar a las estudiantes venezolanas de ese modo. Esto tendría que ver con las actitudes de las docentes respecto a las mujeres venezolanas en nuestro país, y con valores más conservadores que priman en la sociedad peruana.

En tercer lugar, un argumento que explica la forma de ser de los estudiantes se relaciona con una explicación referida a la diferencia de clase dentro del grupo de estudiantes, aspectos que se interrelacionan con las connotaciones elaboradas desde el género. En esta línea, también se argumenta que los problemas familiares también inciden en el comportamiento de sus hijos.

Estas representaciones sociales son elaboradas, principalmente, por los docentes que han enseñado de manera presencial, debido a que la interacción educativa se ha elaborado dentro del espacio físico de la escuela. En el siguiente apartado, se analiza cuáles son las implicancias para los docentes que ingresaron recientemente al colegio.

3.2.1. La elaboración de un discurso de advertencia

Previamente, se han explicado la representación negativa de los docentes sobre el grupo de estudiantes de origen venezolano en la interacción educativa. Los hallazgos reflejaron el desarrollo de un discurso de *advertencia al trabajo con estos estudiantes*, el cual ha estado dirigido hacia los docentes que han iniciado las actividades en el colegio en el 2020. Como se ha explicado previamente, durante el trabajo de campo se identificó un grupo de docentes que iniciaron sus labores durante el periodo de la pandemia y el desarrollo de las clases virtuales: Julián, Ana y Jenny que son contratados, y Claudia que estaba en su primer año de nombramiento. Algunos aspectos relacionados a *la forma de ser* de los y las

estudiantes desde lo que definen algunos docentes, han constituido en información que los nuevos docentes han tenido que considerar para entablar su relación con estudiantes venezolanos y el desarrollo de las clases.

Por ejemplo, antes de la pandemia, e inicio de las coordinaciones entre docentes para dar inicio al año escolar, algunos de los docentes que trabajaron en la presencialidad dirigían mensajes hacia los nuevos docentes como “cuídate por si acaso estos chicos son movidos” (Jenny, 47 años), “ten cuidado porque a veces se pasan de la confianza” (Julián, 38 años), “hay que tener cuidado, porque ellos son así” (Claudia, 38 años). No obstante, los receptores de estos mensajes han tenido respuestas dispersas, en las que se identifican aspectos relacionados a su formación y experiencia personal a cómo desenvolverse frente al discurso de miedo que se ha elaborado frente a los estudiantes venezolanos.

Los docentes de Ciencias Sociales y Religión cuestionaron esta advertencia. A Claudia, le generó “muchas expectativas, inquietudes de conocerlos” (38 años), pero cuando pudo iniciar las clases virtuales vía *Zoom* sintió cierto temor cómo sería el trato o si alguna actitud de su parte pudiera incomodar a estos estudiantes, pero ella menciona que “como son de cuarto año,) pienso que ya han pasado el proceso de adaptación” (Claudia, 38 años). Es decir, el tiempo era un factor que comprometía que los estudiantes habían superado un periodo de habituarse a nuevas reglas y costumbres.

Julián por su parte explica que “habría que conocer un poco más, pero yo me daba cuenta de que el profesor (debe tener) bastante tino, estar preparado para saber ayudar a los alumnos en este caso (...) porque todos hemos sido adolescentes” (Julián, 38 años). Además, explica que su visión de docencia relacionada con un amor religioso y de tolerancia le permite abordar de mejor manera el trabajo con estos estudiantes: “la verdad es que no todos viven mi realidad y la idea es que si alguien tiene problemas entonces y yo estoy para poder ayudar con gusto” (Julián, 38 años).

Jenny, por su parte comenta que compartió en su hogar esta preocupación respecto a su nuevo trabajo, lo que llevó a una situación de cuidado desde su misma familia: “mis hijos me dijeron “mamá, ten cuidado, (...) no publiques fotos, no publiques esto, porque saben que ellos... no publiques” (Jenny, 47 años). Sin

embargo, para ella fue fundamental el apoyarse en su creencia religiosa y su experiencia con estudiantes en situación vulnerabilidad como factores que le permitirían trabajar con el grupo de estudiantes venezolanos.

Por su parte, Ana, quien enseña Educación Física y Tutoría, explica que para ella su conocimiento de la sociedad venezolana durante su estancia en Venezuela por 7 años, le permitía conocer las características culturales de este grupo: “cuando yo entré eran calladitos, pero ahora que estoy enseñando como yo maso menos les conozco la forma” (Ana, 53 años). Sin embargo, la docente no deja de lado aspectos relacionados al manejo del aula: “en pedagogía uno tiene que saber la forma de cómo llegar a ellos” (Ana, 53 años).

En suma, los y las docentes nuevos han sido receptores de un discurso de advertencia al trabajo con estudiantes de origen venezolano. No obstante, este grupo de docentes manifiestan estrategias y apoyos distintos para brindar una respuesta frente a este discurso. Mientras algunos mencionan la disciplina y pedagogía para el manejo de la clase en el contexto virtual, otros se respaldan en su vocación docente y fe religiosa. Además, se señala el conocimiento de características culturales venezolanas que permiten dirigir la forma de relacionarse con los y las estudiantes.

Ahora bien, cómo explicar esta contradicción en la inclusión educativa de estudiantes venezolanos, respecto a la configuración de las representaciones sociales sobre las expectativas académicas. En los hallazgos se elaboran aproximaciones sobre algunos elementos que influyen en cómo el o la docente ha elaborado estas representaciones. A continuación, se profundiza en la experiencia de vida, trayectoria profesional y actitudes hacia la migración de los y las docentes como los factores que explican la configuración de las representaciones sobre las expectativas académicas.

3.3. La configuración de las representaciones

En este apartado se analiza cómo los y las docentes han configurado las representaciones sobre las expectativas académicas de los estudiantes

venezolanos. Así, estos factores son su experiencia de vida, la trayectoria profesional y las actitudes de cada uno frente a la migración venezolana, los cuales se analizan desde el planteamiento de Araya (2004) sobre la construcción de las representaciones sociales. En estos se distingue la formación de un fondo cultural acumulado, mecanismos de anclaje y objetivación, y un conjunto de prácticas sociales configuradas desde diversos procesos comunicativos (Araya, 2004, pp. 33-34).

En primer lugar, se analiza la experiencia de vida de los y las docentes en las que analizaremos las razones de elección profesional, que permiten identificar algunas de las expectativas académicas más valoradas por los docentes. En segundo lugar, un análisis a la trayectoria profesional de los y las docentes tanto la formación continua y la formación en temas de diversidad cultural, que nos dan luces sobre mecanismos de anclaje y objetivación distintas entre las trayectorias docentes que inciden en las representaciones sociales. Finalmente, se explica cómo las actitudes de los docentes hacia la migración venezolana, que se han adquirido a través de medios de comunicación o en conversaciones cotidianas, inciden en la configuración de representaciones negativas sobre el grupo de estudiantes de origen venezolano.

A continuación, se presentan cada uno de los factores mencionados, se advierte que estos no explican por sí solos la configuración de las representaciones; sino que, debido a la subjetividad de cada docente se yuxtaponen.

3.3.1. La experiencia de vida

Para comenzar se indaga en las *razones que los llevaron a seguir la carrera de educación*. A partir de estas conocer cuáles han sido las experiencias de los y las docentes respecto a su decisión por la carrera docente; además, porque constituyen en un fondo cultural acumulado sobre sus creencias y *valores* sobre la docencia que pueden incidir en la configuración de las representaciones que elaboran sobre los estudiantes venezolanos (Araya, 2004).

Se toma como referencia el trabajo de Eguren y De Belaunde (2019)²⁰, quienes en su propuesta manifiesta que en la narrativa de los y las docentes, se puede encontrar más de una razón. Estas están relacionadas con las oportunidades económicas y profesionales, aspectos intrínsecos de la carrera como el gusto por enseñar, una visión altruista de la carrera y la vocación, la socialización tanto en la familia como en la escuela y la afinidad con una disciplina en específico (Eguren & De Belaunde, 2019, p. 256).

Así, los docentes que priorizaron una *oportunidad profesional* son Jenny, Carla y Nicolás. Los docentes tienen una formación en el área de Ciencias Naturales, coincidentemente la educación no fue su primera opción, pero en el ejercicio de la docencia descubrieron su vocación. En el caso de Jenny, ella se preparaba para la carrera de Psicología, pero para ver su nivel decidió postular a la Cantuta, allí siguió con la carrera de Educación. En el desarrollo de sus prácticas reafirma su decisión, desde su perspectiva esta estuvo más referida a sus creencias religiosas: “yo soy más que nada por Dios, porque Dios me eligió, yo no elegí la carrera él me eligió para que yo sea maestra y fue donde ahí, encontré mi vocación” (Jenny 47 años).

Por su parte, Carla explica que ingresó al magisterio²¹ debido a que ella contaba con una primera carrera; pero que “desde el colegio siempre me ha gustado enseñar. Estar en contacto con las personas, enseñarles, compartir las experiencias que me sé bien” (Carla 51 años). En esta línea, Nicolás estudiaba la carrera de Educación, pero cuando empezó su labor como auxiliar decidió estudiar paralelamente Odontología. Sin embargo, debido a razones económicas se dedicó solo a culminar su carrera como docente. Además, precisa que se debió a una influencia familiar: “porque mis padres (...), y mis tíos también son maestros, entonces de ahí nace para mí querer ser docente” (Nicolás, 55 años).

Esta tendencia de la influencia familiar y de la socialización escolar para la elección profesional se evidencia en el caso de Willy: “tuve familiares que son docentes (...) aparte también tuve en la etapa escolar profesores que influyeron

²⁰ Las investigadoras a través de su investigación “No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú” establecen algunas temáticas y categorías, las cuales permiten delimitar los casos analizados.

²¹ La docente explica que su ingreso se dio desde un nombramiento interino, una modalidad en el magisterio previa a la reforma de los 90.

mucho (...), en elegir esa carrera cuando estaba en 4to, 5to año” (Willy, 45 años). Así también, Mayte explica que “...desde corta edad me identifique mucho con la labor docente porque bueno creo que en parte se debe a que al perder a mi madre a la edad tan tempranamente (...) me identifique mucho con las profesoras, mi relación fue casi una relación maternal de parte de ellas y las admiré, las admiré siempre” (Mayte, 57 años).

La inclinación a la *docencia por vocación* en relación con el gusto por enseñar se reconoce desde la experiencia de Claudia: “Siempre me ha gustado enseñar dentro y fuera del colegio. A veces sin darme cuenta estoy enseñando. Me gusta mucho enseñar, interactuar con las personas” (38 años). Del mismo modo, en el caso de Pamela: “Bueno, me dediqué a la docencia porque desde pequeña me gustaba trabajar con chicos que vivían por mi barrio y los ayudaba en sus tareas y de ahí, pues me comprometí, en la docencia” (51 años).

Respecto al desarrollo de una carrera desde una *visión altruista e inclinación por una disciplina específica* se distingue en la experiencia de Hugo (55 años), quien escogió Educación pues “podría tener más impacto” en la sociedad, además considera que su experiencia de formación básica le incitó a elegirla: “yo viví en una época de la mediocridad en la educación, de veras que no teníamos clases, vivíamos de vacaciones permanentes por las huelgas del SUTEP, que era una miseria”. Julián, por su parte, explica que había empezado su educación superior en la universidad de Cerro de Pasco en la carrera de Ingeniería de sistemas; sin embargo, comenta que tenía un gran interés por aprender sobre las ciencias sociales: “no me sentía desarrollado entonces me invitaron a un círculo de estudios (de) antropología y ahí me anime a conocer más el tema de estudiar una carrera relacionada al desarrollo del ser humano y no había mejor que la educación” (Julián, 38 años).

Un caso particular es el de Ana, cuyas razones de elección de esta carrera se vinculan con el *interés por la disciplina deportiva, y una apertura de oportunidades laborales*. Esta docente había estudiado para ser monitor deportivo, pero decidió emigrar a Venezuela debido a la situación en los 80. En este país, estudió enfermería “allá me gustaba mucho”: sin embargo, no se tituló. Al regresar al país se incorporó en el sector educación y de salud, tiempo después decide estudiar Educación Física: “me encanta el deporte (...), me gusta enseñar, apoyar sobre todo

a los adolescentes, con el deporte pues uno se compenetra bastante con ellos, ellos se hacen amigos” (Ana, 51 años).

Estas experiencias heterogéneas respecto a la decisión de elección de la docencia dan cuenta de un elemento que configura las representaciones sociales. Como lo explica Araya (2004), la *objetivación* ha llevado a que aspectos abstractos que han tenido un peso en la elección de la carrera de educación se concreten en la valoración de RS sobre algunas de las expectativas académicas. Estos nos permiten dar cuenta de una construcción selectiva en el que predominan valores y aspectos culturales que tienen un peso importante para los y las docentes. Así, se idéntica que los docentes que escogieron su carrera por altruismo e inclinación por las ciencias sociales fueron quienes se ubicaron en la representación social relacionada con el alto nivel del logro, además de destacar el pensamiento crítico de los estudiantes venezolanos.

Por otro lado, se distingue que en el caso de algunos docentes hay una importante influencia de su socialización familiar y escolar. También, las experiencias de intercambio cultural que han tenido dos docentes, en España y Venezuela, vienen a ser parte de un fondo cultural acumulado relacionado al conocimiento de población extranjera con diferentes características culturales y sociales, las cuales disminuyen la incertidumbre respecto a cómo abordar la relación con estudiantes extranjeros tanto en la interacción como en los procesos de aprendizaje. En ese sentido, tienen mayores herramientas para incorporar las altas expectativas académicas sobre los estudiantes venezolanos al desarrollo de las clases.

3.3.2. La trayectoria profesional

Un segundo factor está relacionado con la trayectoria profesional. El análisis de la *formación inicial* y la *formación continua* son elementos que han brindado a los y las docentes la obtención de conocimientos y saberes. Con los cuales se concreta la obtención de herramientas y estrategias clave para el desarrollo de las clases, tanto en el plano de la enseñanza de los contenidos, como en el de la interacción. Principalmente, la trayectoria profesional permite comprender cuáles son los aspectos más valorados por los y las docentes que inciden en la configuración de las

representaciones sociales sobre las expectativas académicas. La construcción selectiva de las competencias más relevantes para los y las docentes en su formación inicial y continua, les brinda una estructura para valorar y organizar imágenes respecto a las expectativas académicas de los y las estudiantes venezolanos; incluso algunas pierden su carácter simbólico para condensarse en la realidad como se revisará en siguiente análisis (Araya, 2004, pp. 35–36).

Respecto a la *formación inicial* se identifican principalmente las competencias básicas que se brindaron en esta etapa. Algunas tendencias están relacionadas a los *sólidos conocimientos del área*, el *pensamiento crítico*, el *manejo del aula*, las *habilidades sociales*, los *conocimientos sobre pedagogía*, la *autonomía docente* y el *liderazgo en el aula*. No obstante, parte de estas competencias no fueron desarrolladas por todos los docentes; de este modo, les comprometió un esfuerzo por aprender en su desempeño docente. Además, se mencionan competencias relacionadas al *manejo de las TICS* y un *planteamiento respecto al objetivo de la docencia*.

En primer lugar, los *conocimientos sólidos del área* refieren a la formación académica que les fue brindada en la educación superior, la cual tuvo como referencia a buenos docentes y a una calidad en los contenidos, visión que comparten Mayte, Pamela y Carla. Así, Mayte expone que “la universidad nos perfiló (...) en la parte académica, teníamos muy buenos profesores en la especialidad de matemática, muy buenos” (57 años). Pamela del mismo modo refiere: “la gran trayectoria (de los docentes) y eso me sirvió” (50 años), y en el Carla que especifica que los maestros en su le brindaron una visión integral de la profesión docente. En esta línea, se evidenció que estas docentes han desarrollado sus expectativas académicas considerando el *nivel del logro* de los estudiantes venezolanos en las áreas que enseñan; Matemática, Comunicación y Ciencias naturales, respectivamente.

En segundo lugar, el *pensamiento crítico* se define como la competencia que les ha permitido plantear un análisis y un cuestionamiento de su contexto. Por ejemplo, desde la perspectiva de Nicolás: “yo tuve profesores que enseñaban a ser crítico en todos los ámbitos y había profesores que te preparaban para que seas tú un profesional competente” (55 años). Esta visión es compartida, por parte de los docentes más jóvenes del grupo de entrevistados, Claudia y Julián, de 38 años.

Para Claudia “es desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo” (38 años). Desde la perspectiva de Julián, la formación en el área de ciencias sociales le brindaron una competencia más reflexiva no solo en lo profesional (38 años). En el caso de Claudia y Julián, se evidencia que ambos docentes reconocen en los estudiantes venezolanos el desarrollo de esta habilidad como una expectativa académica, la cual valoran para una buena dinámica de aprendizaje.

En tercer lugar, *el manejo del aula* se refiere a la dinámica del docente para proponer acciones que promueven una buena convivencia. Al respecto, Nicolás, menciona que además del pensamiento crítico, en su formación, “también te orientaban cómo dirigirte a los alumnos, sus actividades dentro del aula. (...) Entonces, es allí donde aprendes la forma, y no tener problemas en el aula con los chicos” (Nicolás, 55 años). No obstante, en el caso de Hugo, su formación en la PUCP hubo una carencia respecto a esta competencia: “no recuerdo ver, o sea lo que son las cosas prácticas. Todo lo que es el manejo del aula, lo que es tutoría, orientación” (Hugo, 55 años).

No obstante, resalta el aprendizaje desde el aspecto emocional de los docentes, por ejemplo: “la mujer, venía rebotando, venía feliz, preparaba su clase, interactuaba con nosotros, buen modelo. Esos modelos me encantaban” (Hugo, 55 años) en referencia a cómo era una de sus profesoras de la universidad. En ese sentido, ambos docentes coinciden en una apertura a la inclusión de los estudiantes venezolanos; principalmente, en las actividades extraacadémicas que proponen (actividades deportivas y culturales, respectivamente) y en ser quienes no evidenciaron desarrollar representaciones negativas hacia este grupo de estudiantes.

En cuarto lugar, la *importancia de las habilidades sociales* se caracteriza como las formas en la que los y las docentes interactúan socialmente con las estudiantes. En esta línea, Jenny explica: “a mí lo que más me enseñó la Cantuta es escuchar al alumno, formarle, aconsejarle, me enseñó a cómo llegar al alumno” (Jenny, 47). Es decir, la relevancia sobre la atención en las necesidades del estudiante. Claudia, por su parte, sitúa que la manera en cómo llevar adelante su interacción con los estudiantes está dada por su formación que incluía temas sobre psicología, con lo cual le permitió “conocer al estudiante como un ser holístico, global, conocer su

desarrollo, conocer un poco de neurociencias, cómo aprender los estudiantes” (Claudia, 38 años), de este modo, poder acercarse y dialogar con sus estudiantes.

En quinto lugar, *los conocimientos sobre pedagogía* se definen en relación con la formación de los docentes respecto a cómo debe ser su práctica docente. Ana, quien había trabajado previamente como monitor deportivo, su formación en Educación Física en la UNMSM le brindó los conocimientos sobre “la currícula en sí, de todo lo que es de la derrama Magisterial de toda la norma, los paradigmas antes pues era la escuela antigua, y luego los nuevos aprendizajes” (Ana, 53 años). Ella compara entre cómo se debe formar a los estudiantes en la actualidad y en cómo le enseñaron a ella: “la letra con sangre entra”, menciona. En esta línea, Willy, explica que su formación como docente de Matemáticas le permitió incentivar el aprendizaje de su curso: “qué tan importante es...porque está inculcado en nuestra vida diaria entonces involucrar a todos los estudiantes a ser parte” (45 años).

Sin embargo, con respecto a esta misma competencia, Claudia explica que “faltó más lo que es la documentación, el manejo del currículo” (38 años); asimismo, para Pamela: “más en el sentido de las unidades, planes anuales, todas esas cosas, que es la parte más técnica tal vez, (...) ya uno en el campo ya va aprendiendo poco a poco”. (Pamela, 50 años). Así, se comprende que la docente ha desarrollado esta competencia en el ejercicio de su profesión. Del mismo modo, Julián precisa que se debió reforzar: “Más la cuestión pedagógica, (..) de saber utilizar instrumentos de evaluación, tener estrategia de enseñanza con los alumnos, ahí un poquito que me hubiese gustado desarrollar más en el instituto” (Julián, 38 años). Cabe resaltar que las docentes, Claudia y Pamela enfatizan que este es un aspecto que han aprendido en la práctica.

Respecto, a la *autonomía y liderazgo para el aprendizaje* se entiende como la capacidad del docente para investigar desde sus propios medios. Hugo explica que fue fundamental “poder manejarme con los libros en primer lugar. Eso sí, yo me acuerdo mucho” (Hugo, 55 años). Y respecto a *liderazgo* se refiere a la actitud del docente para dirigir y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, Willy señala que a manera personal en su formación inicial aprendió a “ser líder, poder trabajar armoniosamente con ellos porque al final nosotros somos gestores de los aprendizajes, ellos son los actores; los que van a realizar la actividad” (Willy, 45 años). Ambos docentes, coinciden en destacar la representación social de las

expectativas académicas relacionadas con la alta participación de estudiantes venezolanos, como de la actitud positiva hacia el aprendizaje.

Como se ha expuesto los y las docentes consideran que se debieron reforzar algunas competencias señaladas, principalmente, la competencia pedagógica. Nicolás explica que “una cosa es la universidad donde te forman y otra cosa estar dentro de una escuela estatal” (Nicolás, 55 años), lo cual refiere un desfase en su formación universitaria con la realidad de las escuelas públicas.

Por un lado, otras competencias han requerido una preparación y formación posterior. Por ejemplo, el *uso de las TICS* se comprende como una herramienta importante en el desarrollo de las clases, además al considerar el contexto de la educación virtual. Willy menciona la importancia de “incluir más herramientas tecnológicas porque ya en ese tiempo estaban apareciendo (...) y un poco que la universidad tenía ese desfase, pero ya bueno a lo largo de mi desarrollo profesional tuve que un poco acoplarme en la actividad” (45 años). Así mismo, Jenny menciona que “en computación tengo un terror, no sé tengo, o sea, en esa parte creo que hubiéramos llevado cursos de computación” (47 años).

Por otro lado, la competencia de *gestión* solo se registra desde la perspectiva de Carla, quien refiere “he tenido que desarrollar un poco más”(50 años), con respecto a una preparación en la administración. Así también, la reflexión sobre *una filosofía de la educación* se indica desde la perspectiva de Mayte, quien explica que al salir al campo laboral se encuentra que en la educación peruana: “no había un ideal de hombre a formar como otras culturas (...) Depende mucho de la política, muy poco de nosotros” (Mayte, 57 años), con esta postura la docente explica que eso les permitiría a los docentes ser más reflexivos sobre su labor y el objetivo de esta.

Se puede evidenciar que en algunos casos estas competencias tienen un peso importante respecto a la configuración de las representaciones sobre las expectativas académicas de los estudiantes venezolanos. Sin embargo, se destaca que los docentes no mencionaron recibir contenidos relacionados a trabajar la interculturalidad en su formación inicial, pero si sobre algunos aspectos que permiten situar cómo entienden su relación con los estudiantes.

En cuanto a la *formación continua* se analiza a través de la *formación de posgrado* y las *capacitaciones que han recibido los docentes*. Respecto a este último punto, se hace un análisis al conocimiento respecto a los temas de diversidad e interculturalidad, para conocer si existe una influencia importante en cómo se configuran las representaciones sobre las expectativas académicas de los y las estudiantes venezolanos. Se distingue que siete de los docentes cuentan con estudios de posgrado. Respecto a los diplomados, estos han estado principalmente referidos a temas de gestión educativa. En cuanto a las maestrías, los docentes han realizado una formación tanto en gestión educativa como en una disciplina específica de su área como Matemáticas o Ciencias.

Cabe resaltar los estudios de posgrado en el extranjero del docente Julián sobre Derecho Canónico, en España. Así también, la docente Ana realizó estudios de Enfermería en Venezuela, ella comenta que estuvo en este país por siete años, por esta razón ya sabía “cómo era la forma con los estudiantes venezolanos”. Por otro lado, solo Hugo ha realizado el grado más alto y se encuentra culminando su tesis de doctorado. Respecto a los estudios de maestría, explicaba que estos le habían proporcionado una visión global sobre la educación, en donde habían revisado diversos temas desde un enfoque interdisciplinario.

Respecto a *las capacitaciones*, se identifica que estas se brindan desde las instituciones estatales (UGEL y MINEDU) y de universidades (privadas y públicas), y también entre el convenio de estas. Respecto al contexto de la pandemia y la educación virtual, los docentes han tomado cursos respecto al uso de las TICs que ofrece la plataforma de PeruEduca²², como en caso de Ana, Willy, Pamela, Nicolás, Claudia y Hugo. En el caso de estos tres últimos también habían tomado sobre Soporte socioemocional al estudiante. Por ejemplo, para Nicolás, Claudia y Hugo estos temas ha sido un recurso importante debido a los contenidos, y su rol como tutores, y en el caso de Nicolás su rol de auxiliar de tercero, cuarto y quinto de secundaria.

También, otros cursos que han tomado los y las docentes han estado referidos a especializaciones sobre la temática que trabajan. En el caso de Jenny, quien

²² PeruEduca: es la plataforma digital del Ministerio de Educación que brinda servicios a la comunidad educativa. <https://www.perueduca.pe/#/home>

menciona haber estado alejada del magisterio, solo ha seguido capacitaciones referidas a la didáctica de la matemática, y de periodismo aplicado a la educación en universidades. También Julián, se ha capacitado en universidades extranjeras debido a los convenios de la universidad en la que realizó su posgrado, estos “cursos que llevo afuera son más relacionados con Historia y Antropología” (Julián, 38 años); en ese sentido, ha sido más una capacitación en su área de formación. En el caso de Mayte y Willy, ambos docentes resaltan una capacitación sobre el nuevo enfoque por competencias en la Matemática que recibieron desde el convenio de universidades, el estado y UNESCO.

Por otra parte, en el caso de Carla ella busca capacitaciones referidas a su temática: “en Católica generalmente busco acompañamiento y monitoreo de gestión. En Cayetano estaba llevando y llevo, lo de habilidades sociales y desarrollo humano. Son los temas que generalmente necesito y creo que todavía me falta fortalecer esa parte” (Carla, 51 años). Además, ella es capacitadora del Ministerio, debido a este rol esta institución brinda formación de manera periódica.

En particular, la investigación indagó sobre la *formación respecto a la diversidad cultural*. Se identifica que tanto en la formación inicial, y en la formación continua (a excepción del docente Hugo), los y las docentes del colegio Gral. Daza, no han contado con información respecto al tratamiento de la diversidad e interculturalidad. Además, que ninguno ha recibido capacitaciones por parte del ministerio que haya profundizado en el tema.

Para algunos docentes, el conocimiento sobre el tratamiento de la diversidad se ha generado desde tres principales aspectos: la experiencia al enseñar a *grupos de estudiantes de diversos contextos* socioeconómicos y culturales, *la indagación personal*, y a partir de la formación temática de posgrado.

Tal es el caso de los docentes Jenny (47 años), Carla (51 años), Nicolás (55 años) y Ana (53 años) no han recibido ni han revisado ningún tipo de información al respecto. Sin embargo, algunos explican que este aprendizaje se obtiene desde la experiencia personal. Por ejemplo, Pamela explicó que no ha recibido formación, pero es un tema que forma parte de la labor docente “porque nosotros somos un país diverso, nosotros como país. Y ahora con las migraciones también” (Pamela, 50 años).

En esta línea, se revela la adquisición de conocimientos y estrategias sobre el tratamiento de la diversidad desde *la experiencia docente*, en la que se relacionan aspectos relacionados al trabajo con estudiantes de diferentes contextos y una consideración a la diversidad de la sociedad peruana. En el caso de Hugo explica que este fue un tema abordado teóricamente en su posgrado, y respecto a las cuestiones prácticas, aprendió durante su paso por uno de los colegios peruano-chinos privados de Lima:

“ahí, hablamos mucho, me acuerdo, sobre el tema de la educación intercultural, los hijos de ciudadanos chinos. Además, toda mi vida, porque en realidad Lima, pues es un crisol de población. Gente que viene de la selva y gente que viene de la sierra; también, desde hace buen tiempo, vienen extranjeros. Y eso de alguna manera, nos ha obligado a una educación intercultural... Con la experiencia” (Hugo, 55 años).

Así también, en el caso de Julián destaca su experiencia como profesor rural en Cerro de Pasco; además, el docente explica que su intercambio con otros docentes del interior del país, le ha permitido conocer otras realidades. Un aspecto que él destaca es la diferencia cultural entre los estudiantes peruanos y venezolanos, porque considera importante “ese tema intercultural que se trabaja bastante en el curso de Desarrollo Personal” (Julián, 38 años).

Otro grupo de docentes, realizaron una *indagación individual*, la cual refiere el interés del o la docente por acercarse a conocer sobre diversidad cultural, por diferentes razones. Por ejemplo, Willy refiere a su trayectoria al haber trabajado con estudiantes de diferentes contextos culturales.

“poder comprender que nuestro país es multicultural por su diversidad mismo y eso podemos hacer lo podemos notar con los estudiantes que vienen de diferentes lugares, regiones y traen esas formas, esas convivencias que ellos tienen entonces cómo poder tratar de relacionarnos, de qué manera, cómo se puede trabajar con ellos, cómo se puede tratar” (Willy, 45 años).

En este caso, el docente explica que su interés se relaciona con comprender la realidad peruana, y entender las diferencias culturales; cabe enfatizar que el docente destaca la interacción con los estudiantes venezolanos. Por su parte, Claudia, docente de Ciencias sociales, explica que estos son temas que se desarrollan dentro de los temas de su curso: “mi área me lleva a mí a investigar de manera autónoma para poder aplicarlo a mis clases” (Claudia, 38 años).

Cabe, considerar que esta carencia en la formación puede influir en no desarrollar estrategias para la atención de la población estudiantil venezolana; en esa línea, pese a que los docentes desarrollen representaciones sociales sobre las expectativas académicas que favorecen el desenvolvimiento de las clases por parte de los estudiantes de origen venezolanos, estas no puedan ser incluidas en el proceso de aprendizaje y el intercambio de conocimientos entre compañeros. Sin embargo, en el caso de los docentes Willy, Claudia, Hugo, Nicolás y Julián, quienes han obtenido conocimientos en educación intercultural, son quienes construyen una representación más propositiva de los y las estudiantes venezolanos.

Mayte, quien tiene 27 años de experiencia laboral en este colegio explica que el enfoque transversal de interculturalidad se desarrollaba dentro de lo que plantea el currículo, enmarcado en las relaciones intergeneracionales; pero con la llegada de estudiantes venezolanos se ha hecho:

“ más grande en el sentido de que nosotros manejamos la interculturalidad para poder mantener la unión, el cooperativismo, la ayuda, la tolerancia y el respeto que se debe de tener, la buena convivencia (...) Porque aquí tenemos un contraste de dos culturas distintas y en este contraste (...) pues debe de haber más enmarcado el patrón del respeto, el respeto porque bueno esas cosas han sido un poco chocantes en el colegio respecto a esta cultura que nosotros tenemos con los chicos” (Mayte, 57 años)

En síntesis, la trayectoria profesional de los y las docentes es un aspecto importante en la configuración de las representaciones sociales. Se destaca la incidencia de los saberes y conocimientos en concretar herramientas y estrategias para el desarrollo de las clases, además de que los docentes reconocen algunos elementos que no fueron parte de su formación inicial, pero que han adquirido en la práctica docente y en las capacitaciones a las que tienen acceso. En cuanto a las competencias que los y las docentes reconocen como importantes, se evidencia un reconocimiento y valoración de estas respecto a las representaciones sociales sobre las expectativas académicas de los y las estudiantes de origen venezolano. Así, se destacan las representaciones relacionadas con el pensamiento crítico, el alto nivel del logro, la participación y las habilidades sociales.

Por otro lado, la mayor parte de los docentes mencionaron no haber tenido una formación sobre diversidad cultural desde instancias estatales, incluso no todos

tienen un conocimiento de la importancia de este tema desde la política educativa. El conocimiento sobre el tema se ha adquirido desde la indagación personal del docente, principalmente, en relación con la diversidad en la sociedad peruana, y desde su experiencia profesional con estudiantes de diferentes culturas y nacionalidades, en la que se incluye la experiencia con los estudiantes de origen venezolano.

3.3.3. Las actitudes hacia la población venezolana

Las actitudes hacia la población venezolana son factores determinantes en la configuración de las representaciones sobre las expectativas académicas y la representación negativa sobre los y las estudiantes de origen venezolano. En línea con Araya (2014) estas se han construido desde las diferentes modalidades de comunicación social que incluye la interacción cotidiana y la influencia de los medios de comunicación (34). Además, que forman parte de la acumulación cultural de los y las docentes, en cuanto a las creencias que estos reconocen en la población venezolana y el mismo proceso migratorio. Estas son actitudes tanto negativas que bordean el miedo, la desaprobación hacia la corporalidad y estética, la subestimación de la priorización de elementos materiales; y positivas que se relacionan con la perseverancia del migrante, y características que son mejor valoradas en comparación con la población nativa.

En cuanto a las actitudes de rechazo, el *miedo* a la población venezolana está presente en todos los docentes debido a que se relaciona con el aumento de la criminalidad que se informa desde los medios de comunicación. Se coincide en que no se ha establecido un mecanismo de control migratorio por parte del estado. Por ejemplo, una de las docentes expone que:

“el gobierno no ha estado preparado para recibir tantos extranjeros sin hacer que ese filtro que se necesita hacer como lo hacen otros países y por eso tenemos de todo. Tenemos mucha delincuencia venezolana, y porque lo otro se rescata, se pueden formar, educar. Ya la otra parte no pues, no. De repente han migrado de allá para hacer lo mismo acá, ni siquiera para mejorar. Yo creo que nuestro país tampoco ha estado preparado para hacer ese filtro” (Carla, 51 años).

Así, se respalda la diferenciación de clases sociales entre la población venezolana, que influye en cómo deben ser tratados: “venga cualquiera. No eso está muy mal, y en condición de refugiados como quieras y que entren, pero no la delincuencia. (...). Mucha gente de mal vivir ha venido” (Hugo, 55 años). Se identifica que esta actitud incide en el desarrollo de la representación negativa hacia los estudiantes cuando se los diferencia respecto a la clase social. Sin embargo, los docentes Hugo (55 años), Willy (45 años) y Julián (38 años) coinciden en que el proceso migratorio de los venezolanos responde a la búsqueda de seguridad como lo hicieron los peruanos en los años ochenta.

Respecto a la *actitud de desaprobación hacia la corporalidad y estética de la población venezolana, tanto femenina como masculina* se comprende un rechazo a la exposición de los cuerpos de esta población: “son exhibicionistas, no me llaman la atención porque se exhiben demasiado” (Jenny, 47 años). Además, la docente hizo un énfasis en la censura hacia las mujeres venezolanas: “las mujeres (peruanas) cuiden más a sus esposos”. Por su parte, la docente Carla plantea un cuestionamiento al expresar que “no sabe si es un aspecto negativo (...) pero soy muy pretenciosos en su parte física. Ellos no pueden tener que comer, pero si tienen que andar bien vestidos” (Carla, 51 años).

De este modo, se distingue la estigmatización a los cuerpos y apariencia de la población venezolana. Por un lado, se elabora un rechazo al cuerpo femenino como un símbolo de amenaza para las mujeres peruanas y promiscuidad en la sociedad. Por otro lado, el reproche frente a una diferencia cultural en la que se percibe que la población venezolana brinda una mayor importancia al cuidado de la apariencia por sobre la atención a las necesidades básicas.

La identificación de estas diferencias elabora discursos de segregación que pretenden marcar relaciones de alteridad entre un “nosotros” con características sociales más conservadoras y controladoras de la corporalidad femenina frente a la población venezolana y su cuidado por la estética (Balibar, 1991). Así, esta actitud se extiende a la elaboración de una representación negativa respecto a la corporalidad de las estudiantes venezolanas quienes indirectamente son discriminadas en cuanto se evidencia un rechazo a la apariencia de sus cuerpos. De este modo, se manifiesta un racismo que se sostiene en aspectos de género y

nacionalidad, que atribuye una carga negativa a aspectos culturales y a cuerpos “extraños” (Stefoni et al., 2016).

No obstante, en cuanto a la priorización de aspectos *materiales que pueda tener esta población*, el docente Julián, entiende como un aspecto positivo que las familias venezolanas decidan destinar recursos económicos en actividades de distracción porque comparten mayor tiempo. Sin embargo, esto no forma parte de una costumbre en la mayoría de las familias peruanas, las cuales están más enfocadas a trabajar. Como menciona: “descuidamos el otro aspecto que es conversar con los hijos, tener una salida, salir a pasear al parque, al campo, un viaje en familia entonces todo eso se ha descuidado y no hay esa apertura para que los hijos puedan ir conociendo la realidad” (Julián, 38 años).

Las malas experiencias con población venezolana desde el contacto directo o las que se comunican socialmente tienden a generalizar una *actitud de precaución* en la interacción con este grupo. En ese sentido, este tipo de actitudes respalda una representación negativa hacia los estudiantes sobre la base de la clase social y características culturales: “algunos son irresponsables (venezolanos) pero tengo mi alumnito que me ha levantado la moral, (...) bueno las personas mayores por su necesidad de trabajo, su necesidad económica tal vez no se involucran que en cosas que después no van a poder” (Mayte, 57 años).

Respecto a las actitudes de aceptación se destacan características positivas que se relacionan a como debe “ser un migrante venezolano”, y con formas y expresiones socioculturales favorables en la socialización. Así, se distingue la *perseverancia de los y las migrantes*, lo cual está referida principalmente al campo laboral en que el que se pueden desenvolver.

“creo que entre ellos se reúnen, son unidos me parece, son unidos, son muy expresivos aparte que ante la adversidad me parece que tratan de salir adelante ante las dificultades, entonces hay mucha resiliencia entonces me parece que por ese lado tienen esa fortaleza porque no es fácil migrar a un país ante esta situación como lo han hecho ellos” (Willy, 45 años).

Un aspecto que los docentes han representado en las expectativas académicas referido a la actitud de perseverancia de los estudiantes venezolanos, como es el caso del docente Willy. Además, se destacan aspectos relacionados a la

forma de ser que son destacables del grupo de estudiantes de origen venezolano: alegres, amables, carismáticos, sociables y unidos.

Finalmente, se advierte una diferencia cultural con la población peruana al destacar esta forma de ser, respecto a que

“el venezolano tiene más carisma para cualquier trabajo y si demuestran responsabilidad se quedan porque no todos los venezolanos trabajan bien también pero eso pasa. (...) (Además), están metidos en todo lo que es comercio (...) pienso que han despertado más al peruano (...) Los peruanos somos bastante quedados, ha implicado que el peruano pueda despertar, quizás no todos pero la gran mayoría y ya como ve que hay competencia hasta para ser albañil” (Julián, 38 años).

En suma, se evidencia que existe una gran influencia de las actitudes de la población venezolana en la configuración de las representaciones sobre las expectativas académicas de estudiantes venezolanos, las cuales están ligadas principalmente, a las habilidades comunicativas y actitudes como la perseverancia. No obstante, se identifican, algunas actitudes de miedo y preocupación debido al aumento de la criminalidad, en la cual se establece que en la población venezolana existen diferencias de clase social. Además, se identifican prejuicios hacia la estética y corporalidad de esta población, principalmente, de las mujeres.

Capítulo 4: La incidencia de las representaciones en la inclusión educativa

Previamente, se ha identificado las representaciones sociales de los y las docentes sobre las expectativas académicas. Estas están referidas a las actitudes, habilidades, alto nivel de logro y la participación que reconocen en los estudiantes venezolanos. Estas expectativas académicas son consideradas como favorables dentro del desarrollo de las clases, y otras actividades extraacadémicas. No obstante, también se revelan aspectos contradictorios referidos a la representación negativa que se elabora sobre el comportamiento y la cultura de los y las estudiantes de origen venezolano.

Ahora bien, la segunda hipótesis de la investigación plantea que estas representaciones sociales sobre las expectativas académicas inciden en la inclusión educativa, principalmente, en el proceso de aprendizaje de estudiantes venezolanos. Los hallazgos revelan que las representaciones sociales de los estudiantes son significativas; principalmente, desde las actividades extraacadémicas. Ya que, se relacionan con la alta participación y la habilidad expositiva de los y las estudiantes. Las actividades culturales, artísticas y deportivas, han sido los canales para la inclusión de este grupo de estudiantes y sus familias a la comunidad educativa, además de destacar la agencia de los estudiantes en este proceso.

Por otro lado, las fichas de trabajo permiten comprender cómo los docentes incorporan algunos temas referidos a la diversidad cultural y la inclusión en los cursos de Desarrollo Personal, Cívica y Ciudadanía, y Tutoría. En estos se proponen actividades académicas que promueven la reflexión sobre la inclusión e intercambio de conocimientos entre nativos y extranjeros. En ese sentido, las expectativas académicas relacionadas a las actitudes hacia el aprendizaje como la crítica y responsabilidad inciden en la inclusión. Cabe considerar que las condiciones de la educación virtual en la pandemia han limitado la interacción entre estudiantes. Principalmente, por la dificultad de acceso a herramientas tecnológicas y de conectividad se ha priorizado las clases de manera asincrónica.

Además, se analizan las diferentes líneas de trabajo y comprensión respecto a la interculturalidad, por lo que se expone la identificación de competencias

interculturales de los docentes desde la propuesta teórica de Zavala et al. (2005). Y cómo pese a no tener un lineamiento específico para atender la diversidad debido a la migración extranjera, los docentes comprenden la interculturalidad desde el currículo diversificable, proponer actividades culturales y el desarrollo normal de clases a las que los estudiantes extranjeros deben adecuarse. En ese sentido, la atención a la diversidad por parte de los y las docentes es heterogénea.

4.1. Las actividades culturales y deportivas: “les hemos brindado su espacio”

Para la mayoría de los docentes, el desarrollo de actividades culturales y deportivas han sido los canales para la inclusión de los y las estudiantes venezolanos en el colegio Gral. Daza. Cabe precisar que este punto de vista es principalmente referido por profesores que han trabajado de manera presencial. Sin embargo, aquellos docentes que ingresaron en el 2020 al colegio comparten esta visión. Por ejemplo, “cuando hablamos de diversidad, no solamente hablar de diversidad en el Perú, sino una diversidad también con los migrantes. Proyectos en los que me presentan sus platos, que se haga presente también sus comidas típicas, un poquito de su cultura, para que se pueda sentir parte” (Claudia, 38 años).

Por un lado, se caracteriza un discurso en el que se señala principalmente, que las actividades culturales son oportunas para brindar un “espacio” o un “oportunidad” para que estudiantes venezolanos muestren su cultura:

“en fiestas patrias, le dimos prácticamente la oportunidad de lucir su patria también, era como (...) una expo²³ mundial, pero de Perú Venezuela. Por ejemplo, en el tema de platos, platos típicos, había un stand más o menos grandecito para ellos, y del mismo tamaño era el stand de los platos peruanos. Y me acuerdo, que lo decoraron como un arco venezolano (colores de la bandera) de globos y los peruanos también lo decoramos con un arco precioso de globos. (...) Por ejemplo, ahí nos integrábamos, también se le dio la oportunidad de traer bailes folclóricos venezolanos, pero no lo concluyeron” (Hugo, 55 años).

²³ Exposición

No obstante, estos eventos son institucionales, y no forman parte de una estrategia o proyecto de inclusión a estos estudiantes, pero brindarles este “espacio” han permitido la integración desde lo que propone el docente. Además, se evidencia una visión que aprueba la riqueza cultural del otro país, pero limitado a este tipo de actividades.

En relación con las representaciones sobre las expectativas académicas elaboradas por los docentes respecto a los estudiantes venezolanos, estas son cruciales para llevar adelante las actividades. Ya que, se menciona que tienen una participación muy activa, en comparación a la de estudiantes peruanos: “Claro porque el estudiante peruano es más pasivo, sí. Es más pasivo, por más que tú lo quieras involucrar están ahí con esa timidez” (Mayte, 57 años) frente a esta predisposición de los estudiantes venezolanos. También, se resalta que las estudiantes venezolanas, además de ser muy participativas, sobresalen sus capacidades para las artes: “les guste el baile, les gusta el canto, les gusta el pintar, hacer murales están en todo pueden pasarse horas de horas estando en un mural, decorando un mural y a veces uno le dice “oye no tienes clases”- sí, pero están ahí” (Mayte, 57 años). Un aspecto que se contradice con el rechazo hacia la corporalidad de las estudiantes; ya que, estas capacidades artísticas que son destacadas por la docente están relacionadas con un manejo e involucramiento del cuerpo para ser realizadas.

Cabe considerar, que esta predisposición de los y las estudiantes también involucra la de los padres y madres, una dimensión que los y las docentes tienden a diferenciar con las familias peruanas, por ejemplo:

“Los primeros en participar son ellos, los venezolanos. Ahorita ningún papá, de mi tutoría, ningún papá peruano ha participado y mire que yo he llamado, pero “no profesora, mire que”. Mientras que se compara con los padres venezolanos “ ya profesora, que yo trabajo a las 7 que cómo es, usted me revisa mis guiones, lo aprueba y yo lo hago” (Carla, 51 años).

Por otro lado, también las *actividades deportivas* han sido un mecanismo importante para la inclusión de estudiantes venezolanos, tanto por sus actitudes deportivas como su predisposición a ciertos deportes. El docente Nicolás, quien ha sido responsable de la participación de estudiantes en eventos deportivos, resalta el involucramiento del grupo de estudiantes extranjeros. Desde su perspectiva, refiere

sobre una de las estudiantes venezolanas: “el vóley era su fuerte, atletismo. Clasificamos y la lleve a competir, en la etapa dos del campeonato deportivo organizado por el Ministerio de Educación y tenía varios. Varios chicos, o sea, prácticamente, el colegio (Gral. Daza) ha sido representado en su mayoría por chicos venezolanos en el certamen Inter escolar organizado por el Ministerio de Educación” (Nicolás, 55 años).

De este modo, las representaciones sobre las expectativas académicas que valoran las actitudes y la participación de estudiantes venezolanos para un grupo de docentes tienen una incidencia en las actividades culturales y deportivas. No obstante, es importante considerar que la inclusión a estos estudiantes también tiene como componente la agencia de ellos mismos, porque los eventos en los se involucran sobresalen por la organización y el apoyo de padres/madres de familia.

A continuación, se analiza cómo se ha incluido al grupo de estudiantes extranjeros en el desarrollo de contenidos a través de la propuesta del o la docente, de manera que se identifican las competencias interculturales más resaltantes y en se brinda una comprensión para conocer en qué medida hay una incidencia de las representaciones académicas de los estudiantes.

4.2 Propuesta de inclusión de los docentes de DPCC y Tutoría desde los contenidos.

Debido a las condiciones de la pandemia, la observación al desarrollo de las clases se enfocó en las fichas de trabajo de los *cursos de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica (DPCC) y Tutoría*. En estas se analizaron los contenidos, especialmente, aquellos con temas relacionados con el diálogo intercultural y la atención de la diversidad. Estos materiales fueron desarrollados por los docentes dentro de la programación de Aprendo en casa (radio y/o televisión), y algunos recursos de la plataforma web. De los cuales, solo se seleccionaron aquellos que trabajan temas que permitían involucrar a los estudiantes venezolanos y su cultura. Cabe mencionar que, en esta revisión, se nota un énfasis importante sobre el soporte emocional hacia los estudiantes tanto peruanos como venezolanos y la gestión de la convivencia familiar y social, debido a las nuevas condiciones de aislamiento debido a la pandemia y los procesos de duelo familiares.

Los hallazgos señalan una línea de temas en relación con la valoración y reconocimiento de la diversidad cultural peruana. Así, se tiende a especificar la diversidad propia del país, y en menor medida el desarrollo sobre la cultura venezolana, porque se plantean actividades que indagan respecto a este país. No obstante, se involucra más a estos estudiantes desde las actividades que se proponen en las fichas. Por ejemplo, en la semana 18, la docente Carla trabajó con los estudiantes de primero, en el curso de Tutoría el tema de “Nuestra diversidad nos enriquece”, en la siguiente imagen, se muestra que el contenido esta principalmente enfocado en la diversidad peruana, incluso se hace referencia a la participación de niños o niñas que “hablan” desde algún lugar al interior del país (Ficha Grupo de Facebook 1er Grado “A” de secundaria, 2020).

Sin embargo, en las actividades propuestas a los estudiantes, se identifica el planteamiento de preguntas que indagan sobre la cultura del alumno/a, y de un compañero/a. Una actividad que permite plantear una reflexión sobre la cultura de los estudiantes nativos y extranjeros. Finalmente, se destaca el planteamiento de un compromiso por parte del estudiante respecto al aprendizaje que se tiene. Una actividad que favorece el desenvolvimiento de las habilidades destacadas de los y las estudiantes de origen venezolano relacionadas con la habilidad argumentativa y el hacer conexiones con la realidad.

Imagen 5. Ficha de 1ero de secundaria-Semana15, “Nuestra diversidad nos enriquece”

3. PRODUCTO: luego de leer atentamente las ideas principales reflexiona y contesta.

ACTIVIDAD 1: Según las historias de Lina y Félix que has leído responde a las siguientes preguntas:



1. ¿Qué prácticas culturales reconoces en las historias que has leído?

2. ¿Qué conocimientos culturales reconoces en esas historias?

3. ¿Qué prácticas culturales realizas tú y tu familia?

ACTIVIDAD 2: Entrevista a una persona que conozcas y que tenga una cultura diferente a la tuya. No hay necesidad que salgas de casa, puedes utilizar el Whas?App o una llamada telefónica para realizarla, teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

1. ¿De dónde provienes tú y tu familia de origen? _____
2. ¿Cuál es el origen de tu comunidad? _____
3. ¿Qué prácticas culturales reconoces en tu comunidad? _____
4. ¿Sabes de dónde provienen dichas prácticas culturales? _____
5. ¿Estas prácticas han cambiado con el tiempo? ¿Por qué crees? _____
6. ¿Cómo te has sentido compartiendo sobre tu cultura? _____





Ahora, responde tú a la siguiente pregunta:
¿Cómo te has sentido aprendiendo de una cultura distinta a la tuya?

4. COMPROMISO: Completa un compromiso para tu vida personal teniendo en cuenta lo aprendido hoy.





Fuente: Grupo de Facebook 1er Grado “A” de secundaria, 2020

Otro ejemplo, se observa en la ficha de trabajo de la docente Claudia, de DPCC en la en la semana 18 de Aprendo en Casa. En el tema “El valor de nuestra diversidad”, se tiene como propósito, reconocer la diversidad peruana como la diversidad de otras culturas. El texto que se introduce hace una mención a la Constitución, un texto que enfatiza el reconocimiento a la diversidad lingüística peruana. No obstante, en el punto 6 de Actividades, se propone la identificación de los elementos culturales de los propios estudiantes, así la diversidad cultural de los venezolanos puede ser trabajada. Cabe considerar que la educación virtual ha limitado el intercambio de experiencias entre pares de estudiantes.

Imagen 6. Ficha de 4to de Secundaria- Semana 18, “El valor de nuestra diversidad”

<p style="text-align: center;">APRENDO EN CASA SEMANA 18 ÁREA: DESARROLLO PERSONAL CIUDADANÍA Y CÍVICA - 4TO AÑO</p> <p>DOCENTE : CLAUDIA</p> <p>1. NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: "EL VALOR DE NUESTRA DIVERSIDAD"</p> <p>2. COMPETENCIA: CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BUSQUEDA DEL BIEN COMÚN</p> <p>3. CAPACIDAD: Interactúa con todas las personas.</p> <p>4. PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: Reconocemos nuestras capacidades, fortalezas y logros como persona y como grupo, y la diversidad que nos une como país. Y Explicamos la importancia de reconocer y valorar nuestra propia diversidad y la de todas las personas.</p> <p>5. ACCIÓN RETADORA:</p>	<p>Nuestra Constitución establece la igualdad de las personas y los instrumentos internacionales de derechos humanos también. Somos únicos como personas y, a la vez, iguales, con los mismos derechos y deberes. Vivimos en una democracia y uno de sus principios es la igualdad entre las personas. El Perú es un país de gran diversidad cultural, por su historia y por su espacio. Por ejemplo, en el Art. 48 de la Constitución, se reconoce el plurilingüismo de la nación en el que "son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley"¹. Si tienes alguna dificultad para realizar la actividad, solicita el apoyo de un familiar.</p> <p>6. ACTIVIDAD DESARROLLADA POR EL ESTUDIANTE</p> <p>DÍA 1: Elabora un cuadro de doble entrada que te permita identificar los elementos que consideres que son propios de tu cultura y aquellos que serían elementos "asimilados", distinguiendo si lo han sido durante el largo proceso histórico o son recientes.</p>
--	--

Fuente: Grupo de Facebook 4to Grado de secundaria, 2020.

Por otra parte, se evidenció que en el 5to de secundaria se trabajó sobre el tema de la “diversidad cultural en tiempos de globalización”, lo cual manifiesta que se ha brindado información sobre la multiculturalidad y la convivencia intercultural. En ese sentido, el desarrollo de estos temas ha llevado al planteamiento de una actividad de reflexión crítica respecto a la diversidad cultural. Además, las preguntas formuladas por la docente permiten al estudiante desarrollar una reflexión respecto al contexto peruano. En ese sentido, la representación social sobre la expectativa académica relacionada con la habilidad argumentativa y de hacer conexiones con la realidad que se identifica en los estudiantes de origen venezolano se desarrolla en este tipo de tareas de acuerdo con el tema que se plantea en esta actividad.

Imagen 7. Ficha de 5to de Secundaria- Semana 18, “Diversidad cultural en tiempos de globalización”

1. NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: DIVERSIDAD CULTURAL EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN	
2. COMPETENCIA: CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN	
3. CAPACIDAD: Interactúa con todas las personas.	
4. PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD: Comprendemos la identidad local y la diversidad cultural en el marco de la globalización Y : Reflexionamos sobre nuestras prácticas culturales en el marco de la globalización.	
5. ACCIÓN RETADORA: Gracias por conectarte y ser parte de Aprendo en casa. ¡Identidad! ¡Diversidad cultural! ¡Prácticas culturales! ¡Globalización! ¿Qué tan importantes son estos aspectos para procurar el bienestar emocional y la convivencia democrática en el contexto en el cual vivimos? Si tienes alguna dificultad, solicita el apoyo de un familiar presente en casa. ¡Empecemos!	
6. ACTIVIDAD DESARROLLADA POR EL ESTUDIANTE	
DÍA 1: Elabora un organizador de información donde sintetices las tres acepciones del término cultura. Luego, responde: ¿Por qué no podemos decir que la cultura es estática? ¿Por qué no podemos decir que hay una sola cultura? - Responde las siguientes preguntas: 1. ¿Qué es la globalización cultural? ¿Cómo repercute en la diversidad cultural? 2. ¿Por qué las sociedades se convierten en multiculturales? ¿Qué significa pasar de la realidad multicultural a la realidad intercultural? 3. ¿Por qué los patrones culturales foráneos generan resistencia en ciertos grupos culturales locales? - Elabora un organizador de información sobre la ventaja de construir relaciones interculturales. Luego, responde: ¿Por qué resulta complicado construir espacios interculturales?	
DÍAS: Piensa en tus prácticas culturales del centro y tus prácticas culturales locales (periferia), luego completa el siguiente cuadro:	
¿Cuáles son mis prácticas culturales que provienen del centro (Urbano, capital y/u otros países)?	¿Cuáles son mis prácticas culturales locales y/o regionales?

Fuente: Grupo de Facebook 5to se secundaria, 2020

Por otro lado, se manifiesta el desarrollo de temas sobre la inclusión y la prevención de la discriminación, con lo cual se favorece la buena convivencia entre las comunidades. Por ejemplo, en la semana 19, con los estudiantes de tercero de secundaria se planteó el tema de la inclusión educativa, tanto a la población con alguna discapacidad como a los grupos provenientes de otras culturas. En la que se proponen preguntas para reflexionar sobre la exclusión, y plantear acciones para mejorar la convivencia.

Imagen 8. Semana 19, “Respetando nuestras diferencias”

“APRENDIENDO EN CASA” SEMANA 19

Tema: RESPETANDO NUESTRAS DIFERENCIAS

❖ **Instrucciones:** Esta ficha la puedes resolver en familia leyendo aquí las ideas principales. El audio es complementario. No te preocupes si no puedes escucharlo.

OBSERVA LAS ILUSTRACIONES, LUEGO CONTESTA



¿Has vivido o presenciado una situación similar? ¿Qué hiciste?

.....

¿Cómo crees que se sienten las personas al ser excluidas de un grupo por su procedencia, condición económica, característica física etc.?

.....

¿Qué opinas de las actitudes de prejuicio y discriminación?

.....

1. IDEAS FUERZA. Primero lee atentamente aquí para responder.

Muchas veces de forma espontánea usamos frases para hacer bromas de nuestros compañeros y amigos sin darnos cuenta que los estamos ofendiendo y haciéndolos sentir mal. Frases despectivas relacionadas al origen del nacimiento de las personas, características físicas, nivel económico u otros son etiquetas o frases estigmatizadoras que expresan violencia y falta de respeto a los demás, este comportamiento de creerse “mas” que el otro genera desigualdad y menosprecio, frente a ello debemos reconocer cuales son los valores y principios que debemos defender como persona, familia, escuela y comunidad. Cuando una persona discrimina a otra está expresando un “prejuicio”

- **Diversidad:** Es todo aquello que marca una diferencia dentro de un grupo.
- **Atender a la diversidad:** Es cuando aceptamos y valoramos a las personas en su diversidad (indígenas, mestizo, costeños, selváticos, pobres, ricos, con estudios, sin estudios etc.) todos tenemos derecho a ser tratados por igual y de forma “digna”
- **La dignidad:** Es un derecho Universal que refiere: “ Que TODOS merecemos ser respetados y valorados. Tanto a nivel individual como social, tan solo por ser “Seres humanos” eso nos da calidad humana. Al ser conscientes de ello podremos tratar con respeto a las personas, sea cual sea su condición.

“Hay gestos y comportamientos que pensamos son normales, pero no lo son, pues pueden ser una forma de violencia simbólica o directa cuando hacen notar la desigualdad y menosprecio”

“Aceptar las diferencias es una oportunidad para crecer como persona y fomentar una cultura de paz”

¿Qué hacer para tratar a las personas con respeto? tres sencillos pasos:

1. Practica el respeto hacia ti mismo.
2. Trata a las personas como te gustaría que te traten a ti
3. Siempre ponte en el lugar de los demás (empatía)

Fuente: Grupo de Facebook 3ero secundaria, Semana 18

Así mismo, en la semana 25 se desarrolló el tema sobre el Buen Trato en las fichas de trabajo en todas las secciones, desde mensajes de docentes vía grupos de *WhatsApp*, y elaboración de afiches sobre la prevención de los conflictos en la comunidad educativa. De este modo, se identificaba una actividad planteada por los docentes respecto a los posibles problemas de convivencia por la falta de tolerancia a las diferencias entre los estudiantes. Cabe destacar el desarrollo de actividades de este tipo dentro de la educación virtual, un espacio en el que no se tienen interacción física; pero en el cual se desarrollan otras dinámicas de convivencia.

Imagen 9. Semana 25, “Utilizamos estrategias para prevenir y enfrentar conflictos”

APRENDO EN CASA SEMANA 25
ÁREA: DESARROLLO PERSONAL CIUDADANÍA Y CÍVICA - 3ER AÑO

DOCENTE :
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: UTILIZAMOS ESTRATEGIAS PARA PREVENIR Y ENFRENTAR CONFLICTOS

- COMPETENCIA:** Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
- CAPACIDAD:** Maneja conflictos de manera constructiva
- PROPÓSITO :** El propósito de esta sesión es promover que los estudiantes utilicen estrategias adecuadas para prevenir y enfrentar conflictos. Para ello, a partir del análisis de situaciones de conflicto, identificarán algunas estrategias que ayudan a solucionarlos —tales como la comunicación asertiva, la comunicación empática y la negociación—. Luego, reconocerán la importancia del uso de estrategias de resolución de conflictos para promover el bien común en todos los espacios de convivencia. Por último, los estudiantes.
- DESCRIPCIÓN MOTIVADORA:**
Concepto de Buen Trato: Es un tipo de relación basado en el respeto a los derechos de todas las personas, es una forma de relación que nos produce una sensación de bienestar y nos ayuda a desarrollarnos y convertirnos mejores personas.
Valores: El buen trato se manifiesta en valores y comportamientos como el respeto, la comunicación asertiva, la solidaridad, la empatía, el reconocimiento. Estos valores están siendo promovidos por los profesores en Facebook y **Whatsapp** a través de frases motivadoras en esta semana. Entonces ahora que sabemos que es el buen trato.



- ACTIVIDAD DESARROLLADA POR EL ESTUDIANTE:**
Actividad 1 Elaborar 5 recomendaciones para la prevención y solución de conflictos en aras de una buena convivencia familiar



Escribe aquí tus propuestas

-
-
-
-
-

Actividad 2: Elabora un afiche promoviendo el buen trato entre las personas o promoviendo sus valores. lo puedes

Fuente: Grupo de Facebook 3ero secundaria, Semana 25

Ahora bien, los y las docentes desde su rol de tutores y docentes del área de DPCC han desarrollado los temas propuestos por la plataforma Aprendo en Casa, los cuales han tocado temas ligados a la diversidad cultural y la prevención de la discriminación. No obstante, se evidencia que la parte de los contenidos son principalmente referidos hacia la diversidad cultural peruana, y de manera muy limitada se hace referencia la presencia de grupos migrantes en el país.

Sin embargo, desde la competencia intercultural sobre modos de conocer y aprender se evidencia la discusión que proponen los y las docentes plantean en las actividades de cada tema, preguntas que permiten involucrar a estudiantes venezolanos, y la propuesta de acciones por parte de los y las estudiantes respecto al tema planteado. Debido a las limitaciones de la educación virtual, no se puede afirmar que se ha dado una incidencia de las representaciones sobre las expectativas académicas de estudiantes venezolanos en el desarrollo de estos contenidos, no obstante, las habilidades argumentativas, expositivas y de hacer

conexiones con la realidad pueden ser ejercitadas en las actividades. Caso contrario son las actividades extraacadémicas las que visibilizan la incidencia de las representaciones académicas.

Sin embargo, es necesario acercarse a analizar cómo él y la docente del colegio comprende la interculturalidad, como se ha revisado las fichas de clase sobre los temas que se esbozan algunas competencias interculturales, las cuales no son excluyentes. A continuación, se indaga cómo el o la docente incorpora la interculturalidad de manera práctica en las clases y en la interacción con el grupo de estudiantes migrantes.

4.3. Atención a la interculturalidad: comprensión y competencias

En el presente apartado, primero se explica cómo los docentes comprenden la incidencia de la interculturalidad para incluir la diversidad, como se ha revisado previamente, esta perspectiva puede comprenderse como un *ideal*, el cual los y las docentes deben alcanzar en el desarrollo de las clases (Zavala et al., 2005). De esta manera, pueden abordar la complejidad de la presencia de estudiantes venezolano. Segundo, se identifica cuáles son las competencias interculturales que despliegan los docentes, estas capacidades responden a las estrategias que plantea cada docente, y, además, con la influencia del cúmulo de herramientas en su experiencia de vida, trayectoria profesional y actitudes frente a la migración venezolana.

4.3.1. Comprensión de la interculturalidad

Si bien se observa que los docentes son receptivos a la incorporación de estudiantes venezolanos en la escuela y las clases; no obstante, algunos docentes han elaborado representaciones negativas que se sustentan en aspectos culturales, de clase social o de género. Por ello, es importante analizar ¿cómo los docentes comprenden la interculturalidad? Por un lado, se identifican tres líneas de acción referidas a un *currículo diversificable y contextualizado*, la *propuesta de actividades culturales* y el *desarrollo normal de las clases*.

Respecto a la *contextualización* de los contenidos se refiere a especificar los contenidos que toman en cuenta las condiciones, características y necesidades del alumnado. Una estrategia que es aplicada por algunos docentes, especialmente, quienes enseñan Ciencias sociales y Tutoría. Al respecto, el docente Julián, quien enseña Religión y Tutoría, y además ha realizado viajes de estudios al exterior, refiere:

“Mira la verdad los temas no ayudan a los alumnos pero ese curriculum (...) como es diversificable tú puedes adecuar tus clases a la realidad de ellos que están viviendo y bueno uno que enseña historia tiene que trabajar bastante este tema” (Julián, 38 años).

Lo cual, además, compromete un trabajo adicional por parte del o la docente, como explica Carla: “porque habla bastante de la diversidad, la inclusión, los que tienen que trabajar sí somos nosotros, prepararnos y asimilar. Que lo vamos a seguir teniendo, lo vamos a seguir teniendo”, ella recalca el tiempo como un factor importante porque ya se viene trabajando con estos estudiantes, pero ha comprometido un esfuerzo por parte de los docentes para comprender los conocimientos de los estudiantes, y cómo comunicar los contenidos. Se destaca que la docente, quien enseña Ciencias y Tutoría, busca capacitarse en habilidades sociales; y en plantear la participación de los y las estudiantes venezolanos.

En esta línea se evidencia que la presencia de estudiantes venezolanos ha influenciado en la comprensión y desarrollo del enfoque intercultural que trabajaba el colegio, porque previamente se relacionaba con la interacción entre los grupos etarios. Por ejemplo, de los estudiantes con los adultos mayores, “pero ahora esto se hizo más grande en el sentido de que nosotros manejamos la interculturalidad para poder mantener la unión, el cooperativismo, la ayuda, la tolerancia y el respeto que se debe de tener, la buena convivencia, todo eso, pero ahora con la llegada de la migración” (Mayte, 57 años)

El *desarrollo de actividades culturales* es otra forma de comprender la interculturalidad, además que se comprende como una estrategia de inclusión por parte de la escuela durante las clases presenciales. Estas permiten el intercambio entre la cultura local y la del otro país desde las danzas, platos típicos y música. Esta perspectiva es compartida por todos los docentes; además, en los cursos de DPCC y Tutoría se desarrollan temas referidos a la interacción entre estudiantes de

diversas culturas, y se proponen actividades que promuevan la prevención de algunas formas de discriminación.

Sin embargo, es importante considerar lo que explica el docente Hugo, quien en su trayectoria profesional ha trabajado estrategias de inclusión educativa, afirma que “concretamente con la directiva del ministerio no se ha estado participando porque nos falta experiencia. Por ejemplo, cuando nosotros celebramos fiestas patrias, le damos un espacio a los venezolanos” (Hugo, 55 años). Visto de otro modo, los y las docentes requieren de mayores conocimientos y preparación para aplicar y abordar el enfoque intercultural en sus clases, y no solo de manera aislada en eventos. En ese sentido, se comprende que se necesita de una directriz clara y herramientas que guíen el trabajo de los docentes y formen parte de una estrategia integrada para la inclusión educativa.

Finalmente, *el desarrollo normal de las clases* refiere a que no se han dado esfuerzos por parte de los docentes para adecuar los contenidos a las necesidades de los y las estudiantes, pues no hay una especificidad desde lo que indica el currículo nacional. Principalmente, los docentes Nicolás, Pamela, Willy comprenden que los estudiantes tienen que adecuarse a lo que se enseña en el país. Es decir, deben asimilar los contenidos y cursos que se plantea en la educación peruana pese a que no han venido con una formación sobre algunas materias como Historia del Perú, Religión, Tutoría o DPCC; mientras que otros cursos como Matemática y Ciencias Naturales mantienen una similitud en cuanto a los temas y conocimientos básicos.

De este modo, se revela un desfase sobre la propuesta del enfoque intercultural, porque se establecen principalmente mecanismos relacionados al desarrollo de actividades culturales como una oportunidad para desarrollar la interculturalidad en la escuela. Sin embargo, se deja de lado aspectos relacionados al mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje de las competencias y habilidades de los y las estudiantes venezolanos (MINEDU, 2003). Además, se identifican diferentes líneas sobre cómo los docentes incluyen a estudiantes venezolanos. Principalmente, porque no se tienen indicaciones institucionales para otras formas de inclusión a estos estudiantes, y no existe una formación inicial o continua intercultural en los docentes, una problemática presente en otras investigaciones con contextos similares (Berríos & Palou, 2014; J. González & Zamora, 2019).

4.3.2. Competencias interculturales

Ahora bien, se identifican las principales competencias interculturales que desarrollan los y las docentes. Esta comprensión de la interculturalidad permite definir cómo los docentes responden al reto de la relación con los estudiantes venezolanos en el campo educativo (Zavala et al., 2005). Así, se identifica que la atención a la diversidad por parte de los docentes es heterogénea e influenciada por las experiencias de vida, la trayectoria profesional y las actitudes hacia la población venezolana. Así, las principales competencias interculturales que se distinguen en los y las docentes son *las habilidades comunicativas, los modos de conocer y el contacto cultural*.

En cuando a las habilidades comunicativas, los docentes de Ciencias sociales, Desarrollo Personal, Tutoría han desarrollado una sensibilidad para adaptar los contenidos y responder a las necesidades de los y las estudiantes de origen venezolano. En estos docentes se identifica la flexibilidad y empeño por adaptar las actividades propuestas por las clases de Aprendo en Casa, a través de preguntas invitan a la reflexión sobre las diferencias culturales, y reconocimiento de estas. En específico, los docentes de Ciencias sociales debido a su formación cuentan con un mayor conocimiento sobre temas relacionados con la diversidad cultural y la tolerancia a las diferencias. Julián como Hugo se destacan porque en su experiencia de vida y trayectoria profesional han tenido aprendizajes que los han puesto en contacto con otras culturas. En el primer caso debido a su viaje de estudios de posgrado en España y la enseñanza en una escuela rural en el Perú. En el caso de Hugo, el aprendizaje de estrategias en su paso por un colegio peruano-chino de larga trayectoria.

Acerca de *la competencia de modos de conocer y aprender* se reconoce en los y las docentes un interés sobre la cultura de los y las estudiantes venezolanos, en cuanto a su diversidad (Zavala et al., 2005). Si bien, el colegio ha desarrollado actividades presenciales de intercambio cultural, estas no son una iniciativa integrada a una estrategia de inclusión educativa. Por lo que se destaca que solo algunos docentes como Willy, Claudia, Carla, Nicolás y Ana son quienes han buscado conocer más sobre los y las estudiantes venezolanos. En el caso de Willy, Claudia y Carla se destaca una preparación y búsqueda de información sobre

interculturalidad y la cultura venezolana para el desarrollo de sus clases. En el caso de Nicolás y Ana, el acercamiento se ha dado de manera más cercana. En el caso del primer docente, familias y estudiantes de origen venezolano han tenido una interacción más íntima debido a que el docente ha sido el responsable de los equipos deportivos durante la presencialidad, además de su rol de auxiliar de nivel secundario ha sido un apoyo para los y las estudiantes. Respecto a Ana, ella vivió en Venezuela durante 7 años, una experiencia que le ha permitido conocer características socioculturales de la población venezolana.

En cuanto *al contacto cultural*, gran parte de los docentes han tenido una actitud de apertura frente a la cultura de los estudiantes de origen venezolano, puesto que denotan una actitud positiva de aceptación. No obstante, también algunos docentes mencionan haber sentido miedo y precaución para relacionarse con la población venezolana, pero las experiencias positivas con estudiantes extranjeros en el colegio le han brindado mayor confianza. Respecto a esta competencia se evidencia que solo los docentes de Ciencias sociales han tenido una actitud de apertura; sin embargo, los otros docentes oscilan con actitudes de rechazo relacionadas a la formación de unas representaciones negativas que se relacionan con el rechazo a la corporalidad de las estudiantes, y a distinciones sobre la clase social.

En suma, se identifica que las actividades extracadémicas como las culturales y deportivas son aquellas en las que incide la representación académica referida a la participación del grupo de estudiantes de origen venezolano. Lo cual permite afirmar la agencia de estos estudiantes dentro de su proceso de inclusión en el colegio. Por otro lado, el análisis de los contenidos desarrollados desde Aprendo en casa evidencian el desarrollo de temas referidos a la diversidad, en las que se realiza un énfasis a la diversidad cultural peruana. No obstante, los y las docentes desde la propuesta de las actividades permite a estudiantes venezolanos exponer su cultura, valores y costumbres. Por otro lado, el desarrollo de temas que previenen la discriminación o exclusión de cualquier índole promueve la buena convivencia entre estudiantes. Finalmente, la comprensión del enfoque intercultural es heterogéneo entre los docentes entre quienes apuestan por diversificar y contextualizar el currículo, proponer actividades culturales y llevar el desarrollo normal de las clases en la que el estudiante tiene que adecuarse. En ese sentido, las competencias

interculturales que se desarrollan por parte de los docentes están más relacionadas con *las habilidades comunicativas, los modos de aprender y conocer, y el contacto cultural*. Cabe considerar que el enfoque de la investigación durante el trabajo de campo no puede llevar a afirmar que estas sean las únicas, sino que estas son las que se han podido identificar desde la metodología planteada.



Capítulo 5: Conclusiones y reflexiones finales

A continuación, se presentan algunas conclusiones y reflexiones finales respecto a la investigación.

En la presente se ha buscado responder cuáles son las representaciones sociales de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los y las estudiantes venezolanos/as, y de qué manera estas inciden en la inclusión de este grupo escolar en el desarrollo de las clases y en la escuela. De manera específica, conocer cuáles son las representaciones sociales de los y las docentes sobre las expectativas académicas de los y las estudiantes venezolano; y de qué manera la experiencia de vida, la trayectoria docente y las actitudes hacia la migración venezolana configuran las representaciones de los docentes respecto a las expectativas académicas y su incidencia en la inclusión educativa.

De acuerdo con las hipótesis que se plantearon, por un lado, se confirma que la experiencia de vida, la trayectoria profesional y las actitudes frente a la migración venezolana son factores que intervienen en la configuración de las representaciones sociales sobre las expectativas académicas y las representaciones negativas. Por otro lado, pese a que se identificaron expectativas altas respecto a los y las estudiantes venezolanos; la participación y las habilidades comunicativas han sido las representaciones que inciden en la inclusión educativa, principalmente, desde actividades extraacadémicas.

Con relación a las representaciones sobre las expectativas académicas que construyen los docentes se puede señalar lo siguiente:

- Los y las docentes coinciden en elaborar expectativas altas respecto a los estudiantes venezolanos, tanto en los espacios académicos como extraacadémicos. Sin embargo, se evidencian una heterogeneidad entre los y las docentes respecto a la valoración y reconocimiento de las expectativas académicas. Así, las habilidades (comunicativas, argumentativas, expositivas) son resaltadas por todos los docentes, tanto de las áreas de letras, ciencias y matemáticas. Además, las actitudes para el aprendizaje que se reconocen en estos estudiantes son resaltadas por todos los docentes como la responsabilidad y la perseverancia. Por otro lado, se atribuye un alto nivel de logro, principalmente, en las áreas de

letras. Finalmente, se destaca que la identificación de estas representaciones no es aislada, sino que se yuxtaponen en cuanto a la valoración que le brindan los docentes.

- Por otro lado, se develan representaciones negativas sobre la base de aspectos relacionados con el género, la clase social y la cultura, las cuales son contradictorias y conflictivas en comparación a la alta valoración de las expectativas académicas, debido a que los docentes han experimentado diferentes vivencias en la interacción escolar (Jodelet, 2011). Se distingue una crítica y desaprobación al cuerpo de las estudiantes venezolanas por parte de las docentes, principalmente por las de mayor edad. Además, se reflejan una representación de distinción por la diferencia de clases sociales y características culturales, las cuáles tienden a justificar el trato desigual hacia los estudiantes venezolanos que tienen un mal y buen comportamiento dentro de la escuela. Estas representaciones evidencian discursos discriminatorios que señalan una estigmatización a como son estos “otros” estudiantes (Balibar, 1991).
- Se evidencian representaciones contradictorias entre una altas expectativas académicas y representaciones negativas que se basan en las diferencias culturales, de clase social y de género. Además, que las características negativas para un grupo de docentes son positivas para otro grupo, estos últimos son quienes tienen una formación en ciencias sociales; además de experiencias previas de interacción con otras culturas que les brindan un bagaje de herramientas para la interacción. Por lo cual, se sostiene que la respuesta de los y las docentes a la interacción con los y las estudiantes venezolanos dependerá mucho de su experiencia individual, su trayectoria profesional y sus actitudes frente a la migración venezolana.

En cuanto a la construcción de las representaciones sobre las expectativas académicas, se concluye lo siguiente:

- La experiencia personal toma un peso importante respecto a las competencias básicas que los y las docentes han desarrollado, principalmente sobre las habilidades sociales, y el desarrollo del pensamiento crítico. En cuanto a este último se evidencia una influencia en la configuración de la representación social de los estudiantes venezolanos, la cual es valorada por los docentes más jóvenes.
- La trayectoria profesional del o la docente manifiesta que, respecto a su conocimiento sobre la atención a la diversidad, esta no se ha conseguido dentro de su formación profesional; sino que mayormente se ha dado desde la experiencia individual en la interacción con estudiantes de otros contextos: colegios privados, escuelas rurales y otras escuelas públicas de estudiantes en condición vulnerable. Además, que ha sido un proceso de investigación autónoma que cada docente ha realizado. De este modo, se identifica un desfase entre lo propuesto por el ministerio de educación respecto a este enfoque y cómo los docentes están formados respecto a interculturalidad. Es decir, en la práctica se distinguen una heterogeneidad en cómo abordar la diversidad, por lo que se recomienda plantear líneas de acción integradas que tengan como objetivo establecer una inclusión positiva y efectiva a los y las estudiantes de origen extranjero.
- Además, las actitudes sobre la migración venezolana tienen un mayor peso en la configuración de las representaciones negativas. Principalmente, se establece una relación hacia la desaprobación del cuerpo femenino, lo cual puede deberse a la formación conservadora de la educación peruana. Además, los aspectos positivos que se reconocen en la población venezolana corresponden a la de los estudiantes de esta nacionalidad.
- Estos factores tienden a configurar las representaciones sociales hacia los estudiantes venezolanos, tanto en las expectativas académicas como en las representaciones negativas. Se destaca que la experiencia de vida y la

trayectoria profesional tienen un peso importante, de acuerdo al análisis, se reconoce que la construcción selectiva de experiencias y competencias más relevantes para los y las docentes, han tendido a estructurar una valoración a ciertas expectativas académicas que reconocen en los estudiantes venezolanos, por lo que incluso se realizan comparaciones con estudiantes peruanos (Araya, 2004). En cuanto a las actitudes hacia la migración venezolana, estas tienen una carga relevante en la configuración de las representaciones negativas, principalmente, frente al rechazo de la corporalidad y estética femenina. Es decir, los cuerpos de las mujeres venezolanas tienen una carga de promiscuidad y sexualidad que es rechazada principalmente por las docentes peruanas de acuerdo a los valores y creencias de una sociedad más conservadora (Araya, 2004)

Con respecto a la inclusión educativa de los y las estudiantes venezolanos se señala lo siguiente:

- Las representaciones sociales sobre los y las estudiantes venezolanos inciden, principalmente, en actividades extraacadémicas. Estas son las representaciones sobre la expectativa académica de perseverancia y de participación. Por lo que se evidencia que las otras expectativas académicas no forman parte de un elemento importante para el intercambio de aprendizajes y conocimientos.
- Se distingue una comprensión diversa respecto a la inclusión a los estudiantes venezolanos en los contenidos, lo cual refleja el desarrollo de líneas diversas respecto a la interculturalidad: contextualización, actividades culturales, y la adaptación del estudiante venezolano a las materias y contenidos que se imparten. En esta línea, se identifica que algunos docentes tienen competencias interculturales que les permiten abordar la diversidad: habilidades comunicativas, interés en conocer y aprender de los “otros” y experiencias de contacto cultural. Estas son más destacables en un grupo de docentes que otros, debido a la influencia de la experiencia personal, la trayectoria profesional y las actitudes a la migración.

- Respecto a la incidencia de las representaciones sociales en el desarrollo de los contenidos, es limitada la información con la que ha contado la investigación para ver este alcance. No obstante, desde la adaptación de Aprendo en Casa en los cursos de Tutoría y DPCC se evidenció la propuesta de contenidos más relacionados a la diversidad cultural del Perú, y solo en las actividades de estas clases se permite la reflexión sobre la diversidad cultural presente en el aula. No obstante, es importante precisar que no se puede concluir que estos temas no se trabajen dentro de la explicación presencial o virtual de las clases, o que son trabajados en otros cursos.
- Por otra parte, con respecto a las actividades culturales y deportivas se comprende como un espacio a la incorporación del enfoque Intercultural. Además, en estas se manifiesta una valoración positiva al involucramiento del grupo de estudiantes venezolanos a participar en estas actividades. Por un lado, respecto a las actividades culturales los docentes reconocen una mayor predisposición a la participación del grupo de estudiantes venezolanos, en la que las características culturales son valoradas. Y con respecto a la participación deportiva, los y las docentes reconocen la destreza de estudiantes en los diferentes deportes.
- Es importante destacar que, pese a que existe una resistencia a la corporalidad de las estudiantes venezolanas, se revela una contradicción debido a que se atribuye una valoración positiva a su involucramiento de las estudiantes en actividades artísticas en las que el cuerpo es un elemento importante.
- Finalmente, los estudiantes de origen venezolano han tenido un gran peso en el proceso de inclusión, debido a su predisposición en participar en las actividades culturales y deportivas, incluso al contar con el apoyo de padres y madres de familia.

Como reflexión final, es preciso mencionar que, si bien institucionalmente se menciona el enfoque intercultural dentro del currículo nacional, se evidencia que en

la práctica los y las docentes desarrollan propuestas desde la individualidad. Por ello, sería importante indagar en otros colegios con características similares para obtener una visión global sobre las implicancias, retos y experiencias de los actores escolares respecto a la migración venezolana. Además, de acuerdo con lo que proponen Alcázar y Balarin (2020) es importante considerar la necesidad de una política educativa enfocada en plantear un mecanismo de atención a la diversidad en la escuela debido a la migración venezolana. De esta manera, valorar las habilidades y capacidades de los estudiantes venezolanos dentro del proceso de aprendizaje en el aula, y abordar a través de estrategias el aporte de estos estudiantes dentro de la interacción educativa.



Bibliografía

- Alcázar, L., & Balarin, M. a. (2020). *La inclusión educativa de niños , niñas y adolescentes migrantes venezolanos en el Perú - una política que no se puede nombrar.*
- Andrade, A., & Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones* (p. 146). GRADE, CREER, ODF.
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 33–47. <https://www.scribd.com/document/378941562/ARANGO-Enfoques-conceptuales-y-teoricos-para-explicar-la-migracion-pdf>
- Araya, S. (2004). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Las+representaciones+sociales:+Ejes+te?ricos+para+su+discusi?n#0>
- Balibar, E. (1991). ¿Existe un neorracismo? En *Raza, nación y clase*.
- Barajas de la Vega, M. J., Espino Pérez, D., & Rischmoller Vargas, V. (2021). Población venezolana en Perú en tiempos de COVID-19: luchar contra la adversidad para lograr la inclusión social. *Precedente. Revista Jurídica*, 19, 9–42. <https://doi.org/10.18046/prec.v19.4654>
- Barragán, C. (2016). *Factores sociofamiliares y pedagógicos del éxito escolar en chicos y chicas ... - Catalina Barragán Vicaria - Google Libros*. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=I5TDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=Factores+sociofamiliares+y+pedagógicos+del+éxito+escolar+en+chicos+y+chicas+inmigrantes&ots=qaKB71ZTKW&sig=VuJ0eKdHSp3O1dndRLCEjFtBrXQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Factores+sociofamil
- Berganza, I., & Solórzano, X. (2019). *Límites y retos del Estado: Procesos de integración de la comunidad venezolana en Perú*. Universidad Antonio Ruiz de Montonya, Lutheran World Relief, Asociación Encuentros- Servicio Jesuita para la Solidaridad, 2019. <http://hdl.handle.net/20500.12833/2058>
- Berríos, Ll., & Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del

- alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405–426. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Blouin, C. (2019a). Antes de la llegada: migración (forzada) de personas venezolanas. En C. Blouin (Ed.), *Después de la llegada. Realidades de la migración venezolana* (p. 245). THEMIS, IDEHPUCP.
- Blouin, C. (2019b). *Estudio sobre el perfil socio económico de la población venezolana y sus comunidades de acogida: una mirada hacia la inclusión*.
- Boussif, I. (2019). La acogida de alumnos inmigrantes en edad de escolarización en los centros educativos españoles. *Revista internunversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 81–94.
- Campo, M., Álvarez, M., Castro, P., & Álvarez, E. (2005). La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria. *Aula Abierta*, 86, 205–218.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2004). *La era de la Migración* (Universidad Autónoma de Zacatecas, Secretaria de Gobernación-Instituto Nacional de Migración, & Fundación COLOSO (eds.)).
- Cohen, N. (Editor), Malegarie, J., Carballude, A. M., Péres, F., & Santamaría, R. (2004). *Puertas adentro: la inmigración discriminada , ayer y hoy*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20100715011542/dt36.pdf>
- Contreras, C. (2018, febrero 10). Unos que se van y otros que llegan. *El Comercio Perú|Opinión|Columnistas*. <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/migracion-xenofobia-otros-llegan-carlos-contreras-noticia-496020-noticia/>
- Coomans, F. (2018). *La educación para los migrantes: un derecho humano inalienable*. UNESCO. <https://es.unesco.org/courier/2018-4/educacion-migrantes-derecho-humano-inalienable>
- Cuenca, R. (2020). “Aprendemos en casa. Aprendemos todos”, por Ricardo Cuenca Instituto de Estudios Peruanos. Opinión IEP. <https://iep.org.pe/noticias/columna-aprendemos-en-casa-aprendemos-todos-por-ricardo-cuenca/#.YFONRw2L9yk.mendeley>
- Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación

- educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65–83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57636>
- Della Porta, D., & Keating, M. (2008). *Approaches and Methodologies in the Social Sciences. A Plural Perspective*. Cambridge University Press.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones sobre la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19(1), 191–213.
- Eguren, M., & De Belaunde, C. (2019). *No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú*. (Nº 256; 18).
- ESCALE. (2019). *Mapa de Escuelas Ministerio de Educación del Perú*. Estadística de localidad Educativa. <http://sigmed.minedu.gob.pe/mapaeducativo/>
- ESCALE. (2021). *Ficha de Institución Educativa*. Ministerio de Educación del Perú.
- Faist, T. (2000). Transnationalization in international migration: Implications for the study of citizenship and culture. *Ethnic and Racial Studies*, 23(2), 189–222. <https://doi.org/10.1080/014198700329024>
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J., & Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigacion Educativa*, 35(2), 483–498. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
- Fernández Dávila, R. T. (2021). Población venezolana en el contexto de la crisis sanitaria en Lima Metropolitana. *Revista de Sociología*, 32(32), 29–51. <https://doi.org/10.15381/rsoc.n32.21546>
- Fernández, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*, October. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/547>
- Freier, F., Bird, M., Brauckmeyer, G., Kvietok, A., Licheri, D., Luna Román, E., Olivas Osuna, J. J., & Ponce, L. (2021). Estudio de opinión sobre la población extranjera en el Perú. *Consultoría elaborada por la Universidad del Pacífico*.
- Giddens, A. (2010). *Sociology*. Alianza Editorial. <https://books.google.com.pe/books?id=CiRVcgAACAAJ&dq=giddens+anthony+>

2010+sociologia+book&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiajbCP8K7wAhX3qZUCHY
LtBOoQ6AEwAHoECAEQAg

- Gil, M., García, C., & Manrique, M. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de pedagogía*, 38, 97–121.
- González, A., & Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta Educativa*, 35, 105–112. <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/11.pdf>
- González, J., & Zamora, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 275–296. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8389>
- González, N., Eguren, M., & De Belaunde, C. (2012). Desempeño docente y aprendizaje: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. *Economía y Sociedad*, 84, 14–20. <http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiasociedad/02-eguren.pdf>
- GTRM. (2022). *Refugiados y migrantes de Venezuela | R4V*. Grupo de Trabajo para Refugiados y Migrantes. <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/estado-de-la-educacion-en-el-peru-analisis-y-perspectivas-de-la-educacion-basica/>
- Hernández Yulcerán, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151–169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- IDEHPUCP. (2022). *El derecho a una vivienda digna en la pandemia: la situación de la población venezolana en el Perú*. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/analisis1/el-derecho-a-una-vivienda-digna-en-la-pandemia-la-situacion-de-la-poblacion-venezolana-en-el-peru/>

- INEI. (2019a). *Condiciones de vida de la población venezolana que reside en el Perú. Resultados de la “Encuesta dirigida a la población venezolana que reside en el país” ENPOVE 2018.*
- INEI. (2019b, diciembre 18). Más de tres millones de peruanos salieron del país y no han retornado. *INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA*, 231(1), 1–3.
<http://m.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/noticias/notadeprensa231.pdf>
- INEI, MIGRACIONES, & OIM. (2016). *Perú: Estadísticas de la Emigración Internacional de Peruanos e Inmigración de Extranjeros, 1990 – 2015* (Número 2).
https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1423/libro.pdf
- IOP. (2020). *Cambios en las actitudes hacia los inmigrantes venezolanos en Lima-Callao 2018-2019* (Nº 166). IOP.
http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/169459/IOP_1119_01_R2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469–494). Páidos.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133–154.
- Jordán, J. (2003). Educación para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educacion*, 213–239.
- Maddox, A. (2020). *Alexia’s hot tips for online interviewing* | alexiamaddox.
<https://alexiamaddox.com/2020/03/27/alexias-hot-tips-for-online-interviewing/>
- Manrique, N. (2014). Racismo: una mala palabra. Acerca de un texto de Guillermo Rochabrún. En *Racismo, ¿solo un juego de palabras? Debate a partir del conversatorio: “Racismo y desigualdad en la historia del Perú”, del Ministerio de Cultura* (p. 104).
- MIGRACIONES. (2020). *CARACTERISTICAS SOCIODEMOGRAFICAS DE LA MIGRACION VENEZOLANA EN EL PERU FEB 2017- JUL 2020* (Migración

- venezolana en el Perú).
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1260593/Caracteristicas-sociodemograficas-de-ciudadanos-venezolanos-julio2020.pdf>
- MINEDU. (2003, julio 29). *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Ley Nro. 28044*. Gobierno del Perú.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf
- MINEDU. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente*.
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- MINEDU. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. En *Libro Currículo Nacional de la Educación Basica*.
- MINEDU. (2018a). Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU | Gobierno del Perú. En *MINEDU* (p. 18). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/223235-665-2018-minedu>
- MINEDU. (2018b, marzo 16). *Niños venezolanos se integran a la educación peruana* | MINEDU. MINEDU Noticias. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=46107>
- MINEDU. (2018c). Ley de Reforma Magisterial. Ley N°29944. Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial D.S. N°004-2013-ED y sus modificaciones. En *MINEDU* (Número 1, p. 226). MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/normas-complementarias-de-la-ley-de-reforma-magisterial.pdf>
- MINEDU. (2022). *Serie desde 2016 - ESCALE - Unidad de Estadística Educativa*. http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016?p_auth=G03TS0gD&p_p_id=TendenciasActualPortlet2016_WAR_tendencias2016portlet_INSTANCE_t6xG&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&_TendenciasActualPortlet2016_WAR_tendencias2016portlet_INSTANCE_t6xG_idCuadro=365
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Revista Latinoamericana*, 49, 231–257.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v17n49/0718-6568-polis-17-49-00231.pdf>
- Muñoz, F. (2001). *Diversiones públicas en Lima, 1890-1920: la experiencia de la*

- modernidad. En *Repositorio de la Universidad del Pacífico - UP*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/2389#.YE2EcDEKSOI.mendeley>
- Muñoz, F. (2020). *Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Género y Educación en Perú.
- OEA. (2020). *Crisis de migrantes y refugiados venezolanos*. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/SR-OEA_Nov20-crisis-de-migrantes-y-refugiados-venezolanos-informe-de-situacion.pdf
- OIT. (2016). Migración laboral en América Latina y el Caribe. En *Trabajo*. OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Ortiz Cobo, M. (2016). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers. Revista de Sociología*, 87, 253. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Portes, A., Guarnizo, L., & Landolt, P. (2003). El estudio del transnacionalismo: peligros latentes y promesas de un campo de investigación emergente. En A. Portes, L. Guarnizo, & P. Landolt (Eds.), *La Globalización desde abajo : transnacionalismo inmigrante y desarrollo : la experiencia de Estados Unidos y América Latina* (pp. 15–39). FLACSO-MÉXICO. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=K4EuOevvJd0C&oi=fnd&pg=PA7&dq=La+globalización+desde+abajo+:&ots=A3GochHPTtZ&sig=AnTuCoZyafR4HdqVJ2qCXv2IHxE&redir_esc=y#v=onepage&q=La+globalización+desde+abajo+%3A&f=false
- PUCP. (2011). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. <https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- R4V. (2022). *Landing - Peru | R4V*. Report . <https://www.r4v.info/es/peru>
- Ramírez, L., & Arroyave, L. (2021). *DEL MIEDO A LA ACCIÓN*.
- Rodríguez, T., & García, M. de L. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Salas, N., Castillo, D., Martín, C. S., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017).

- 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>
- Salgado, J. (2013). Discriminación, racismo y xenofobia. *Xenofobia*, 3(2), 28.
- Sánchez, D., & Robles, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos : revisión teórica. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Sassen, S. (2007). A sociology of globalization. En *Nort and Company Ltd*. <http://marefateadyan.nashriyat.ir/node/150>
- Stavenhagen, R. (1994). Racismo y xenofobia en tiempos de la globalización. *Estudios Sociológicos*, XII(34), 9–16.
- Stefoni, C. (2005). Inmigrantes Transnacionales: La Formación De Comunidades Y La Transformación En Ciudadanos. *FLACSO-Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 43, 21. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Chile/flacso-cl/20120914100858/artstef.pdf>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Education and interculturality in Chile: a framework for analysis. *Estudios Internacionales*, 185, 153–182.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. www.editorialudea.com
- Tavernelli, R. (2011). *El enfoque transnacional de las migraciones y el desafío de un análisis integral que tome la percepción de los nativos como parte del proceso*.
- Terrén, E. (2005). SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN , UNA APROXIMACIÓN PANORÁMICA Eduardo Terrén. *TEMPORA*, 97–119.
- Treviño Villarreal, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIII(2), 83–118.
- UGEL 03. (2021). *Jurisdicción de los distritos de la UGEL 03*. <http://www.ugel03.gob.pe/juridiccion/>
- UNESCO; CNE. (2017). Revisión de las políticas educativas. En *Consejo Nacional de Educación*. <http://www.cne.gob.pe/uploads/revision-politicas-educativas-2000-2015.pdf>

- UNESCO. (2008). *“La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: Aportes a las discusiones de los talleres (pp. 69–73).
- UNICEF. (2020). *En Perú, familias migrantes hacen frente a la pandemia gracias a las transferencias de efectivo | UNICEF*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/historias/en-peru-familias-migrantes-hacen-frente-la-pandemia-gracias-a-transferencias-de-efectivo>
- UNICEF. (2021). *EL DERECHO A ESTUDIAR: Inclusión de niñas , niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano*.
- UNICEF Perú. (s. f.). *“Échale ganas, juntos nos cuidamos”*.
- Vargas, C. (2018). La migración en Venezuela como dimensión de la crisis. *Pensamiento Propio*, 47, 91–128.
- Walsh, C. (2000). Propuesta para el Tratamiento de la Interculturalidad en la Educación. *Documento Base. Ministerio de Educación Programa Especial MECEP-BIRF* Lima, Perú, 63(3), 1. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v21n441995/art02.pdf>
- WHO. (s. f.). *Coronavirus*. Recuperado 17 de mayo de 2022, de https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- Wigdorovitz De Camilloni, A. R. (2008). *El Concepto De Inclusión Educativa: Definición Y Redefiniciones the Concept of Educational Inclusion: Definitions and Redefinitions*. *dez*(21), 1–12.
- Yamawaki, C. (2003). Estrategias de vida de los inmigrantes asiáticos en el Perú. En *IEP* (Número 32 (2)). IEP Ediciones, JCAS (Japan Center of Area Studies). <https://doi.org/10.4000/bifea.6611>
- Zamora, J. A. (2012). Racismo, xenofobia, antisemitismo en el horizonte de los flujos migratorios. Enfoques teóricos y teoría crítica. *Arbor*, 188(755), 591–604. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.755n3010>
- Zavala, V., & Back, M. (2017). Racismo y Lenguaje. En *Faculty Published Works*. 1. Faculty Published Works. <https://opencommons.uconn.edu/facpubworks>
- Zavala, V., Cuenca, R., & Córdova, G. (2005). Hacia la construcción de un proceso

educativo intercultural: elementos para el debate. En *Proeduca-Gtz* (p. 49). Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo. http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/hacia_construccion_proc_ed_int.pdf

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137–188). Editorial Paidós.



Anexos

Anexo A. Tabla 6. Información sobre la entrevista online a los y las docentes que participaron en el estudio

Fecha/s	Nombre	Duración de la entrevista	Medio de contacto para la entrevista	Medio de la entrevista
04/09	Claudia	58 min	Correo y WhatsApp	Zoom
05/09	Nicolás	01h 42min	WhatsApp	Zoom y luego llamada telefónica
06/09	Ana	01h 12min	Correo y WhatsApp	Zoom y luego llamada telefónica
10/09	Carla	2h 05min	WhatsApp	Zoom
16/09	Hugo	01h 58 min	WhatsApp	Llamada telefónica
15/10	Willy	02h 47min	WhatsApp	Llamada telefónica
19/10	Julián	2h y 23 min	WhatsApp	Llamada telefónica
19/10 y 20/10	Pamela	01h 32min	Correo y WhatsApp	Zoom
27/10	Jenny	02h 05min	WhatsApp	Zoom y Llamada telefónica
27/10	Mayte	03h 47min	WhatsApp	Zoom

Elaboración propia, 2022

Anexo B. La ética en el trabajo de campo en medio de la pandemia por la COVID -19

La presente requirió la participación de personas, por lo cual, se tomaron las siguientes medidas para cumplir con los principios éticos de la investigación de acuerdo con el “Reglamento del comité de ética para la investigación con seres humanos y animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú” (PUCP, 2011).

Debido al contexto de la pandemia, y el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19, como ya se ha señalado el trabajo de campo se llevó a cabo de manera virtual. De este modo se salvaguardó el bienestar de los participantes como de la investigadora ante la coyuntura (Art. 10.2). Y se cumplió con el código ético:

1. La información recogida se ha dado con fines estrictamente académicos, de este modo se protege la privacidad y confidencialidad de los y las participantes, quienes accedieron voluntariamente. Para ello, se consultó previamente con cada uno/una de los y las participantes sobre su conformidad para grabar la entrevista. Además, se ha considerado reemplazar el nombre del colegio, por el seudónimo de “Gral. Daza”.
2. La investigadora se compromete a la comunicación del diseño, planificación, ejecución y de los resultados finales de la presente tesis. Así, las dudas y comentarios por parte de los participantes sobre la investigación fueron aceptadas y bienvenidas (Art.10.5, Art.11).
3. La investigadora ha buscado establecer una relación respetuosa y de confianza con los y las entrevistados(as), por esta razón se ha garantizado su seguridad a través del uso del correo institucional PUCP en las plataformas de *Zoom* para prevenir situaciones de riesgo.

En suma, se buscó que la participación en esta investigación sea voluntaria, informada y que se proteja la privacidad de los y las entrevistados (as).