

INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA CON POBLACIÓN MIGRANTE

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN CON NIÑEZ VENEZOLANA EN COLOMBIA

EDITORES: FELIPE ALIAGA SÁEZ, ANTONIA OLMOS ALCARAZ
Y ANGELO FLÓREZ DE ANDRADE



**INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA
CON POBLACIÓN MIGRANTE**
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN CON
NIÑEZ VENEZOLANA EN COLOMBIA

Inclusión e integración educativa con población migrante

Experiencias de investigación con niñez venezolana en Colombia

Felipe Aliaga Sáez
Antonia Olmos Alcaraz
Angelo Flórez de Andrade
Editores



Inclusión e integración educativa con población migrante. Experiencias de investigación con niñez venezolana en Colombia / Felipe Aliaga Sáez, Antonia Olmos Alcaraz, Angelo Flórez de Andrade; Editores -- Universidad de Pamplona, Red Iberoamericana de Academias de Investigación. 2024.

280 p. ; 17 cm x 24 cm.

ISBN (digital): 978-607-5893-20-4

© **Universidad de Pamplona**

Sede Principal Pamplona, Km 1 Vía Bucaramanga-Ciudad Universitaria. Norte de Santander, Colombia.
www.unipamplona.edu.co
Teléfono: 6075685303

© **Red Iberoamericana de Academias de Investigación**

Dublín 34, Fraccionamiento Monte Magno C.P. 91190.
Xalapa, Veracruz, México.
www.redibai.org
Cel. 2282386072

***Inclusión e integración educativa con población migrante
Experiencias de investigación con niñez venezolana en Colombia***

Autores

Felipe Aliaga Sáez
Antonia Olmos Alcaraz
Angelo Flórez de Andrade
Javier Diz Casal
Esmée Michelle Tanis
Angie Daniela Barrera García
Stephanie López Villamil
Erik Andrea Galindo Barrios
Viviana Marcela Torres Carvajal

Luis Alejandro Guio Rojas
Eder Orlando López Castro
Jair Eduardo Restrepo Pineda
Yohanna Castro Rodelo
Sergio Andrés Rodríguez Garzón
Carolina Serna Guzmán
Silvia Liliana Ceballos Ramírez
Yuliana Patiño Gómez
Diego Apolo Buenaño

Editores

Felipe Aliaga Sáez, Antonia Olmos Alcaraz y Angelo Flórez de Andrade

ISBN (digital): 978-607-5893-20-4

Primera edición, octubre de 2024

Colección Educación

Presentación en medio electrónico digital

Formato PDF

Fecha de aparición 14/10/2024

© Editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C. (978-607-5893)

© Sello Editorial Unipamplona

Rector Universidad de Pamplona: Ivaldo Torres Chávez Ph.D

Vicerrector de Investigaciones Universidad de Pamplona: Aldo Pardo García Ph.D

Jefe Sello Editorial Unipamplona: Caterine Mojica Acevedo

Director y Editor REDIBAI: Daniel Armando Olivera Gómez

Corrección de estilo: Andrea del Pilar Durán Jaimes

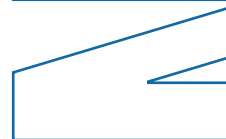
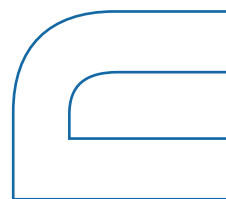
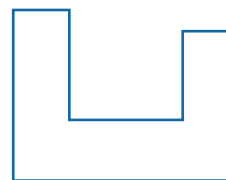
Diseño y diagramación: Laura Angelica Buitrago Quintero

Diseño de cubierta: Red Iberoamericana de Academias de Investigación

Hecho el depósito que establece la ley. Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin permiso del editor.

ÍNDICE

Introducción: Contextualizar la importancia de la inclusión e integración educativa en el mundo y en Colombia	07
<i>Felipe Aliaga Sáez, Antonia Olmos Alcaraz y Angelo Flórez de Andrade</i>	
Conceptualización de la inclusión e integración educativa de la población migrante	21
<i>Javier Diz Casal, Felipe Aliaga Sáez y Antonia Olmos Alcaraz.</i>	
Explorando la integración educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos a través de actores clave del sistema educativo público de Bogotá	41
<i>Esmée Michelle Tanis</i>	
Educación más allá del aula: los entornos extraescolares y los retos para la inclusión de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Bogotá	81
<i>Angie Daniela Barrera García y Stephanie López Villamil</i>	
Niveles de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes venezolanos migrantes en dos instituciones municipales en Facatativá	113
<i>Erik Andrea Galindo Barrios y Felipe Aliaga Sáez</i>	
La migración venezolana a Colombia en el marco de la educación rural	143
<i>Viviana Marcela Torres Carvajal y Luis Alejandro Guio Rojas</i>	





Desafíos para la integración de inmigrantes: La incorporación e inclusión de estudiantes venezolanos en Cúcuta, Colombia	167
<i>Eder Orlando López Castro</i>	
Las instituciones educativas como espacios de integración de los niños y las niñas inmigrantes venezolanos: el caso de dos instituciones municipales de Envigado, Antioquia	211
<i>Jair Eduardo Restrepo Pineda, Yohanna Castro Rodelo, Sergio Andrés Rodríguez Garzón, Felipe Andrés Aliaga Sáez, Carolina Serna Guzmán y Silvia Liliana Ceballos Ramírez</i>	
Migración, cohesión social y diversidad en Dosquebradas, Risaralda: aproximaciones al campo educativo para el caso de la institución educativa Manuel Elkin Patarroyo	247
<i>Yuliana Patiño Gómez, Felipe Aliaga Sáez y Diego Apolo Buenaño</i>	

INTRODUCCIÓN

Contextualizar la importancia de la inclusión e integración educativa en el mundo y en Colombia

Felipe Aliaga Sáez, Antonia Olmos Alcaraz y Angelo Flórez de Andrade

Según el *Informe de las Migraciones en el Mundo* de la Organización Internacional para las Migraciones (McAuliffe y Triandafyllidou, 2022), en 2020 había 281 millones de migrantes en el mundo. En los últimos 15 años, el número de personas migrantes en América Latina y el Caribe ha pasado de 7 a 15 millones. De acuerdo con UNICEF (2023), el 15% de la población migrante global son niños, niñas y adolescentes (NNA), y el 25% de ellos se encuentran en Latinoamérica. Siete países receptores concentran un tercio de los NNA migrantes del mundo: Estados Unidos- con 3.3 millones de NNA-, Arabia Saudita- con 2.3 millones-, Jordania- que tiene 1.6 millones-, Emiratos Árabes Unidos y Türkiye- cada uno con 1.3 millones-, Irán- con 1.2 millones- y finalmente, Alemania con 1.1 millones (IDAC, 2024). En la Unión Europea, 6.6 millones de niños no tienen la nacionalidad del país donde residen (Parlamento Europeo, 2023).

Todos los NNA migrantes requieren una protección particular en el país de acogida (Oficina del Representante Especial del Secretario General de la ONU sobre la Violencia contra la Niñez, 2024). Aunque en contextos como el de la Unión Europea se les considera población vulnerable y cuentan con mecanismos legales de protección (Consejo de Europa y FRA, 2023), los NNA extracomunitarios están expuestos a situaciones de vulnerabilidad que no enfrentan los niños, niñas y adolescentes europeos (IDAC, 2024). En el caso de Estados Unidos, un país que recibe anualmente a cientos de miles de NNA migrantes, especialmente de Centro y Suramérica, existen leyes que reconocen a estos menores como una población particularmente vulnerable.

Sin embargo, en muchas ocasiones, los NNA migrantes en Estados Unidos no reciben la protección que requieren (American Immigration Council, 2015).

Los NNA migrantes internacionales deben enfrentarse en la sociedad de acogida a múltiples retos como aprender una nueva cultura, y algunas veces a aprender un nuevo idioma, afrontar situaciones de traumas y estrés, discriminación (Arun, Bailey y Szymczyk, 2021), dificultad de acceso a servicios básicos (Metu, 2014) entre muchos otros retos. Los estados receptores de NNA migrantes están obligados por el Derecho Internacional- Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados, la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otros (Ince Beqo, Roussakis y Sergi, 2024)- a brindar acceso a la educación a los NNA migrantes (Parlamento Europeo, 2023). Algunos Estados han desarrollado políticas públicas para protegerlos frente a situaciones de *bullying* y discriminación (Portes y Rumbaut, 2003); para promover su acceso a recursos educativos como libros y tutores de calidad (Rumbaut, 2020) o para mejorar su desempeño escolar a pesar de sus problemas socioeconómicos (Murphy, 2021).

Los NNA migrantes experimentan mayores tasas de deserción escolar y menores tasas de acceso a la educación superior que aquellos nacidos en los países donde residen (Parlamento Europeo, 2023). Incluso en el contexto de aquellos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE (2023)- con mayor renta que México y Colombia-los NNA migrantes o hijos de migrantes experimentan con mayor frecuencia problemas con su desempeño escolar que aquellos nacidos en el país de padres no inmigrantes.

Dentro de los NNA migrantes, es necesario destacar dos grupos especialmente vulnerables: los NNA refugiados y solicitantes de asilo, así como los menores no acompañados. Los NNA refugiados y solicitantes de asilo están mucho más expuestos que otros NNA a haber interrumpido sus estudios o no haber recibido escolarización (Parlamento Europeo, 2023). En este sentido, los sistemas educativos de los países que reciben refugiados no solo deben proporcionar los mecanismos de protección destinados a los NNA migrantes en general, sino que también deben ofrecer un trato diferenciado a aquellos NNA que han sido traumatizados por contextos sociales marcados por la violencia (Oficina del Representante Especial del secretario general de la ONU sobre la Violencia contra la Niñez, 2024).

Actualmente, de los 35 millones de NNA migrantes en el mundo, aproximadamente 17 millones son refugiados o solicitantes de asilo, lo que representa casi la mitad del total (IDAC, 2023). Estas cifras indican que 1 de cada 200 NNA en el mundo es refugiado o solicitante de asilo (UNICEF, 2016). Se trata de la mayor cantidad de NNA migrantes registrada en la historia reciente, y es probable que esta cifra aumente en 2024 debido a conflictos armados en países como Ucrania y Palestina (IDAC, 2024).

Tres países concentran la mitad de los NNA refugiados del mundo: Siria- con tres millones, Afganistán- con 2.6 millones- y Ucrania con 2 millones de NNA refugiados; estos tres países son en la actualidad escenarios de guerras internacionales o conflictos internos. Otros países con más de un millón de NNA refugiados son Sudán del Sur con 1.3 millones y Venezuela con 1.2 millones (IDAC, 2024).

El segundo grupo de NNA que requiere de una protección particular es el de los NNA no acompañados (Oficina del Representante Especial del secretario general de la ONU sobre la violencia contra la niñez, 2024). Se consideran no acompañados a aquellos NNA que están separados de sus padres y que no cuentan con el cuidado de ningún adulto (Department of Health & Human Services of the United States, 2024). En 2022 había más de 45.000 NNA no acompañados solicitantes de asilo en la Unión Europea, mientras que en la frontera entre Estados Unidos y México se reportaron en el mismo año cerca de 152.000 (IDAC, 2024). Estudios en diferentes áreas geográficas del mundo demuestran que los NNA migrantes no acompañados están expuestos a mayores riesgos en materia de salud que otros NNA (Young, Binford, García y Greenbaum, 2024), tienen mayor probabilidad de sufrir desempleo en su adultez, de desarrollar problemas de adicción, y en general, a sufrir de exclusión social (Dixon, 2016).

En el caso de Colombia, hay 2.857.528 personas venezolanas, de las cuales 2.368.554 están regularizadas o en proceso y 488.974 se encuentran en situación administrativa irregular (Migración Colombia, 2024). El rango etario es significativo destacando la relevante concentración de población en el segmento de personas menores de edad, de 0 a 17 años, con un 27,64% del total. Un dato de referencia es conocer el número de personas que se encuentran en edad escolar, sin embargo, es importante mencionar que hay un porcentaje de población desescolarizada del cual no se tiene un registro exacto. Según el Ministerio de Educación Nacional (2022a), en el año 2018

había 34.038 migrantes venezolanos matriculados en el sistema educativo colombiano, cifra que aumenta exponencialmente en 2019 a 206.013; en 2020 una matrícula de 364.523, alcanzando en 2021 una población de 489.083 estudiantes, con un 95,6% en instituciones educativas de carácter oficial y contratadas.

La Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes Venezolanos, indicaba que, del total de estudiantes de origen venezolano matriculados en el país, “el 61,55% se encuentran en el rango de edad de 5 a 10 años, el 23,01% entre 11 a 14 años, el 6% son adolescentes de 15 y 16 años, un 4,97% son menores de 4 años, el 2,76% corresponden a jóvenes entre 17 y 21 años, el 1,53% es población mayor a 25 años y por último el 0,18% son jóvenes de 22 a 24 años” (R4V, 2021, p.4). Lo cual establece que en su mayoría son menores de edad. En 2022, la cifra de población en edad escolar migrante de origen venezolano supera los 555.000 en las diferentes regiones del país (MEN, 2022b, p. 77). Para marzo de 2023, el Grupo Sectorial de Educación Colombia (R4V, 2024) indica que hay 581.324 estudiantes venezolanos en el país.

La Encuesta Pulso a la Migración (DANE, 2023), con una población de referencia de 1.654.743 personas y 654.619 hogares, en un total de 23 ciudades y sus áreas metropolitanas en diferentes regiones del país, indica que un total de 470.404 hogares mencionaron vivir con niños, niñas y adolescentes, lo cual demuestra la importancia de tomar en consideración las condiciones de vida y la integración/inclusión educativa de este segmento de la población migrante.

Considerando la importancia de la población de niños, niñas y adolescentes en el mundo y en Colombia, hemos realizado una recopilación de siete investigaciones en torno a la inclusión/integración de estudiantes venezolanos en Colombia que esperamos contribuyan a entregar pistas y elementos clave a nivel investigativo, así como recomendaciones para quienes se acerquen a este campo desde diferentes ámbitos institucionales o enfoques disciplinarios.

El capítulo de Javier Diz, Felipe Aliaga y Antonia Olmos denominado “Conceptualización de la integración e inclusión educativa de la población migrante en Iberoamérica”, se presentan algunos supuestos sobre el devenir del uso de los términos integración e inclusión y de su evolución. Seguidamente, se lleva a cabo una reflexión en torno a algunas posturas y definiciones relacionadas con la gestión de la diversidad sociocultural. El objetivo es revisar algunas propuestas de

operativización de definiciones de los citados conceptos, para presentar a la postre una definición propia de los mismos. En este sentido, se abordan propuestas de autores de gran relevancia bien por su dilatada experiencia o por sus posicionamientos innovadores en términos de ruptura con las concepciones normativas y habituales. Este capítulo es la apertura del libro para concitar el debate epistémico en torno a la temática del libro, lo cual se ve reflejado en las diferentes experiencias de investigación que se presentan.

Esmée Michelle Tanis, desarrolla el trabajo denominado “Explorando la integración educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos a través de actores clave del sistema educativo público de Bogotá” es un estudio cualitativo que explora cómo los esfuerzos gubernamentales de la regularización temporal se relacionan con el acceso y el logro de la educación de los niños migrantes venezolanos y sus experiencias durante la trayectoria educativa. El capítulo aborda además la asistencia escolar y la xenofobia. Los resultados son obtenidos por medio de entrevistas realizadas con trece actores clave de la Secretaría de Educación del Distrito y diferentes escuelas públicas, en donde se descubrió que la función de la escuela como institución va mucho más allá del lugar tradicional que dota a los niños de conocimientos, habilidades y competencias. En cambio, la investigación demuestra que las escuelas públicas llenan los vacíos de precarias situaciones familiares al proporcionar a los niños migrantes una rutina sólida y un espacio seguro, mientras mejoran su situación alimentaria. Además, aunque existen algunos programas nacionales contra la xenofobia y de integración, las contradicciones internas entre los actores clave y la capacidad y recursos escolares limitados impiden la implementación de más programas educativos profundos. Por lo tanto, alejarse parcialmente de sus funciones tradicionales y conectar las escuelas a los desafíos de sus entornos externos, aumentando sus recursos financieros para hacerlo, tendría implicaciones importantes para la vida de los niños migrantes venezolanos y su integración a la sociedad colombiana en un sentido más amplio.

El capítulo “Educación más allá del aula: Los entornos extraescolares y los retos para la inclusión de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Bogotá”, de las investigadoras Angie Daniela Barrera García y Stephanie López Villamil, contextualiza los entornos extraescolares (es decir, aquellos que están por fuera de lo que se considera como escuela intramural) como entornos fundamentales para entender la inclusión social y educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos. Esta investigación está situada principalmen-

te en la temporalidad de la pandemia (2020-2021), en la ciudad de Bogotá y considera el marco teórico del interculturalismo. A nivel metodológico, es fruto de un ejercicio de investigación mixta, en el que se presentan cifras frente a la relación entre la migración y el derecho a la educación en Bogotá de los menores de edad migrantes; complementadas con entrevistas semiestructuradas y grupos focales realizados a representantes de entidades distritales y nacionales, organizaciones de la sociedad civil y expertos en migraciones y educación en los que se da cuenta de las problemáticas asociadas a la inclusión de esta población en los entornos extraescolares. Adicionalmente, el trabajo analiza un taller de cartografía social realizado a menores venezolanos en un centro de atención a migrantes de la capital, ejercicio que no solo sirve para comprender los flujos migratorios de los participantes, sino que, da cuenta de la sensación de inclusión por parte de los mismos menores de edad. Finalmente, se enuncian algunos desafíos y se proponen algunas estrategias en el sector educativo, los gobiernos nacional y local y a la sociedad en general, para superar las dificultades o fortalecer procesos en pro de la inclusión de los estudiantes venezolanos.

Erik Andrea Galindo Barrios y Felipe Aliaga Sáez, desarrollan el capítulo denominado “Niveles de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes venezolanos migrantes en dos instituciones municipales en Facatativá”, analiza la inclusión de estudiantes venezolanos migrantes en la Institución Educativa Municipal Instituto Técnico Industrial y en la Institución Educativa Municipal Técnica Comercial Santa Rita del municipio de Facatativá, el cual hace parte del área metropolitana de Bogotá. El trabajo se realizó a través de treinta entrevistas semiestructuradas a estudiantes migrantes venezolanos de ambas escuelas, durante el 2022. Este estudio de caso se articula desde las dimensiones de inclusión que desarrollan Ane Qvortrup y Lars Qvortrup, y desde las que se plantean las siguientes preguntas para cada nivel de la inclusión: nivel numérico ¿los estudiantes son miembros de la escuela?; nivel social ¿los estudiantes son participantes activos en la comunidad?; nivel psicológico ¿los estudiantes se sienten como miembros reconocidos de la comunidad? Los resultados de esta investigación muestran que a nivel numérico los estudiantes de ambos colegios experimentan una inclusión organizacional. A nivel social los estudiantes son participativos excepto a la hora de opinar sobre la metodología y contenido de las clases; también son socialmente activos, pues suelen participar activamente en los trabajos en grupo; por último, practican la interacción social, ya que se ha evidenciado la reciprocidad mutua entre compañeros y maestros,

además al sentirse tenidos en cuenta por sus compañeros y maestros la mayoría modificaron su actitud y palabras, en varios de los casos de forma natural. A nivel psicológico, los estudiantes se sienten reconocidos a nivel académico y en su mayoría se sienten apoyados, respetados y aceptados por sus compañeros y maestros.

En el capítulo de Viviana Marcela Torres Carvajal y Luis Alejandro Guío Rojas, que lleva por título “La migración venezolana a Colombia en el marco de la educación rural”, exponen los resultados de una investigación más amplia denominada “La educación como derecho desde la mirada de los niños, niñas, y jóvenes, profesores, agentes educativos y expertos - El caso de la migración de venezolanos a Colombia”. La misma, desde una metodología de hermenéutica activa, realiza un proceso de reflexión frente al fenómeno migratorio a través de dos instituciones educativas, una de ellas en contexto rural de la zona vulnerable de la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad Ciudad Bolívar, de donde se basa principalmente el presente capítulo. En el capítulo los autores hacen alusión al hecho de que la percepción del migrante en Colombia –y en el mundo entero– ha partido de las problemáticas sociales visualizadas por este fenómeno. La principal razón esbozada para ello es que, por su situación económica, Colombia ha comenzado a observar en los últimos cinco años cómo migran las poblaciones vulnerables de Venezuela a su territorio, aquellas poblaciones que no tuvieron la solvencia económica como para transitar antes a otros países y que, se alojan en zonas vulnerables y rurales de Colombia. Estas poblaciones tienen ciertas características culturales de los escenarios de llegada, en este caso, los migrantes venezolanos comparten entre muchas otras el idioma; pero, por más que tienen características similares a las del lugar de llegada, sufren por el rechazo y sentimientos de xenofobia en distintos escenarios como la escuela. Allí es donde, argumentan los autores, se debe tener en cuenta el giro decolonial como una filosofía que reconoce las relaciones interculturales como el hecho que permite generar una equidad en el reconocimiento de los derechos humanos.

Eder López nos traslada al Departamento de Norte de Santander, una de las principales puertas de entrada de población migrante de Venezuela, con el capítulo denominado “Desafíos para la integración de inmigrantes: Incorporación e inclusión de estudiantes venezolanos en Cúcuta, Colombia”. En las movilidades humanas contemporáneas, la niñez y adolescencia inmigrante se convierten en un importante punto de análisis por los desafíos que representa, no solo en el proceso de incorporación al sistema educativo, sino en las herramientas y

acciones escolares que se ofrecen para la equidad, igualdad de oportunidades y convivencia en el marco del respeto a la diversidad. Este estudio corresponde al resultado de la tesis doctoral que analizó la integración educativa de estudiantes venezolanos que llegaron a Cúcuta, Colombia, entre 2015-2020. La investigación tuvo como estrategia metodológica el diseño mixto secuencial: se aplicaron 410 encuestas a estudiantes inscritos en el nivel de básica secundaria (6to a 9no), en cinco instituciones educativas. Se realizaron entrevistas semiestructuras a 20 familias, 5 rectores y se lograron tres grupos de discusión con 66 docentes. En las conclusiones se plantea que los niños, niñas y adolescentes venezolanos se encontraron en un proceso parcial para la integración educativa, debido a las barreras que enfrentaron en cuanto al acceso (incorporación) y en las necesidades pedagógicas contextualizadas que van desde las políticas estructurales, hasta desafíos en los currículos, la capacitación docente, los programas de acogida (atención psicosocial), diagnósticos en la experiencia migrante de los niños, niñas y adolescentes venezolanos y el abordaje de la educación intercultural como componente transversal para la inclusión. Finalmente, el capítulo establece que se requieren políticas de atención focalizadas y de acciones locales desde los proyectos educativos institucionales (PEI), para que los colegios avancen, sean pilotos del enfoque de educación intercultural en la inclusión de inmigrantes y establezcan la complementariedad en sus relaciones de permanencia.

El capítulo “Las instituciones educativas como espacios de integración de los niños y las niñas inmigrantes venezolanos: el caso de dos instituciones municipales de Envigado, Antioquia” se enfoca en otra región del país, en el departamento de Antioquia, y fue elaborado por el equipo de investigación conformado por Jair Eduardo Restrepo Pineda, Yeimis Yohana Castro Rodelo, Sergio Andrés Rodríguez Garzón, Carolina Serna Guzmán, Felipe Andrés Aliaga Sáez y Silvia Liliana Ceballos Ramírez. El objetivo de este capítulo es comprender los procesos de integración social de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes inmigrantes venezolanos y el rol que cumplen las instituciones educativas públicas en estos procesos, específicamente en los casos de las I.E San Rafael y El Salado ubicados en el municipio de Envigado, en el mencionado departamento. Se trata de una investigación de tipo cualitativo, en la cual se emplearon como técnicas de investigación la cartografía social y los grupos focales con los NNAJ. En total participaron 105 NNAJ, de los cuales 63 tomaron parte en 7 grupos focales, dos realizados en la I.E El Salado y cinco en la I.E San Rafael, y los restantes 42 niños participaron en la cartografía social.

Para los NNAJ las instituciones educativas se consolidan como los espacios de encuentro e integración, pues es a partir de estos que se establecen sus procesos de socialización con otros NNAJ, procesos que se desarrollan a través de actividades deportivas y académicas. Además, la escuela se configura como el actor que permite la articulación entre la familia, el estudiantado y la comunidad. Uno de los aspectos más relevantes hallados en esta investigación tiene que ver con la participación activa de los estudiantes venezolanos en espacios escolares como el de representante de clase, lo cual fomenta el sentido de pertenencia y apropiación dentro del grupo social, y consolida el empoderamiento sobre su identidad como venezolanos, permitiendo reducir la discriminación y el aislamiento social que pueden experimentar algunos inmigrantes, además, fomentando la integración efectiva de estos en la sociedad de acogida.

El capítulo de cierre del libro, consiste en una investigación desarrollada en el departamento de Risaralda. Se trata del trabajo de Yuliana Patiño, Felipe Aliaga y Diego Apolo, denominado “Migración, cohesión social y diversidad: aproximaciones desde el campo educativo en la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo de Dosquebradas, Colombia”. En este trabajo se describe cómo, producto de los diferentes procesos sociales que ha atravesado Venezuela, han llevado a tener una creciente ola migratoria que ha puesto en juego los procesos de cohesión social de/con estudiantes inmigrantes en el campo educativo. En el caso de Colombia estas realidades han abierto espacios de diversidad, donde la interacción e intercambio recíproco y multidireccional se ve reflejado en la cotidianidad. Esta investigación partió de un enfoque cualitativo que –mediante la observación y grupos focales– permitió aproximarse a los pre-conceptos, culturas y las formas de interacción entre la comunidad receptora e inmigrante. Como principales hallazgos se puede mencionar que la institución educativa juega un papel fundamental para fomentar la vinculación de estudiantes; además, que el construir relaciones de confianza personal y acompañamiento son condiciones indispensables para potenciar la integración.

Expresamos nuestros agradecimientos a todas las personas que han permitido conocer una parte de sus valiosas experiencias de vida, que nos permiten abrir espacios a la reflexión y al aprendizaje en torno a los procesos de inclusión/integración de la población migrante venezolana en Colombia. A la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás (Colombia), al ex decano Alexander Gamba Trimiño, el cual apoyó el desarrollo de diversos proyectos en torno a la población

migrante venezolana, por medio del Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad (GEMIV); al Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada (España), a su director Javier García Castaño, el cual ha respaldado la participación de la profesora Antonia Olmos Alcaraz en la edición de este libro y ha facilitado una serie de acciones de intercambio internacional que han fortalecido el desarrollo de esta obra. Agradecimientos especiales a los sellos editoriales de la Universidad de Pamplona (Colombia), bajo la dirección de Caterine Mojica Acevedo y de la IES-Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C. (México), dirigida por Daniel Armando Olivera Gómez, quienes confiaron en el valor de este libro y su importancia para el campo educativo y de los estudios migratorios, apoyando el desarrollo editorial en una coedición internacional.

REFERENCIAS

- Arun, S., Bailey, G. y Szymczyk, A. (2021). Child Migrants 'Integrating': What Do We Know So Far? En Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. M., & Gornik, B. (Eds.). *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies* (39-60). Octaedro.
- Consejo de Europa y European Agency for Fundamental Rights (2023). *Children in migration: fundamental rights at European borders*.
- DANE. (2023). *Pulso de la migración: Información quinta ronda* (marzo a abril de 2023). Disponible en <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EPM/pre-EPM-Ronda5-jul23.pdf>
- Department of Health & Human Services of the United States (2024). *Unaccompanied Children (UC) Program*. Disponible en <https://www.hhs.gov/sites/default/files/uac-program-fact-sheet.pdf>
- Dixon, J. (2016). Opportunities and Challenges: Supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.
- Huddleston, T. y Wolffhardt, A. (2016). Back to School: Responding to the Needs of Newcomer Refugee Youth. *Brussels: Migration Policy Group*. Disponible en www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/2017-3-MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf
- IDAC (2023). *Data and Statistics for Children on the Move Essential sources and good practices*. United Nations Children's Fund, New York, 2023.
- IDAC (2024). *9 Facts about Children on the Move*. United Nations Children's Fund, New York, 2024. Disponible en <https://www.oecd.org/els/mig/9-Facts-about-Children-on-the-Move-International-Data-Alliance-for-Children-on-the-Move-IDAC-2024.pdf>
- Ince Beqo, G., Roussakis, Y., & Sergl, V. (2024). School integration of refugee minors: An analysis of the barriers to education quality and continuity in Italian and Greek school systems. *Europa* 6(2), 81-106. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/377223503_School_integration_of_refugee_minors_An_analysis_of_the_barriers_to_education_quality_and_continuity_in_Italian_and_Greek_school_systems#fullTextFileContent
- Lunga, W.; Bislimi, F.; Momani, F.; Nouns, I. y Sobane, K. (2018). *Barriers to access to education for migrant children*. Disponible en https://www.g20-insights.org/policy_briefs/barriers-to-access-to-education-for-migrant-children.

- McAuliffe, M. y A. Triandafyllidou (eds.). (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Ginebra.
- Metu, U. (2014). *Challenges and Opportunities for Including EU Migrant Pupils in English Educational System*. Unpublished thesis, Sheffield Hallam University.
- Migración Colombia (2024). *Informe de Migrantes Venezolanas(os) en Colombia*. Corte al 31 de enero de 2024. Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana (OM3).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022a). *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano*. Nota Técnica. Bogotá: MEN. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_33.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022b). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. Nota Técnica. Bogotá: MEN. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Murphy, M. (2021). *Investigating Academic Pressures on the Children of Immigrants*. In BSU Honors Program Theses and Projects. Item 486. Disponible en https://vc.bridgew.edu/honors_proj/486
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE (2023). *Indicadores de integración migrante*.
- Oficina del Representante Especial del secretario general de la ONU sobre la violencia contra la niñez (2024). *CHILDREN ON THE MOVE. They have rights, and their rights move with them*. Disponible en https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/reports_hrc/2024/cfv/children-on-the-move-hrc-2024-report-cfv-english.pdf
- OIM (2024). *Global Appeal 2024*. IOM: Geneva. Disponible en https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/appeals/iom-global-appeal-2024_final.pdf
- Parlamento Europeo (2023). *Integration of migrant children*. European Parliamentary Research Service. Disponible en [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2023/754601/EPRS_BRI\(2023\)754601_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2023/754601/EPRS_BRI(2023)754601_EN.pdf)
- Portes, A. y Rumbaut, R (2003). *Codebook: Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)*: Data Archive: The Association of Religion Data Archives.
- Rumbaut, R (2020). Turning points in transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies* 28(6),1041-1086.
- R4V. Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes Venezolanos. (2024). *Plataforma de brechas de NNA refugiados y*

- migrantes venezolanos estudiantes en Colombia*. Disponible en <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5fa3d58e-e6b0-462a-ad67-0e79d1013613/page/P08RD?s=uF2waPloT7U>
- R4V (Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes Venezolanos). (2021). *Atención educativa de los niños, niñas, adolescentes y adultos migrantes venezolana en Colombia y análisis de brechas: Documento de identificación*. Disponible en <https://reliefweb.int/report/colombia/atenci-n-educativa-de-los-ni-os-ni-adolescentes-y-adultos-migrantes-venezolana-en>
- UNICEF (2023). *El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y el Caribe. Una región como ninguna otra*. Disponible en <https://n9.cl/u7zf8>
- UNICEF (2016). *Uprooted THE GROWING CRISIS FOR REFUGEE AND MIGRANT CHILDREN*. Disponible en http://www.unicef.org/publications/index_92710.html
- Young, J.; Binford, W.; García, M; Greenbaum, J. (2024). Health Risks of Unaccompanied Immigrant Children in Federal Custody and in US Communities. *Am J Public Health* 114(3): 340–346.



Conceptualización de la integración e inclusión educativa de la población migrante en Iberoamérica

Javier Diz Casal
Felipe Aliaga Sáez
Antonia Olmos Alcaraz

En este marco académico abundan aquellos casos que, al igual que Segismundo de Luxemburgo, asumen aquello de *Ego super grammaticam*, pero el significado de las palabras posee un peso radical porque hablan del origen y la diferencia en la actualidad, respecto de ese origen, permiten apreciar su evolución.

El marco etimológico en lengua española en un contexto de lenguas romances indica lo siguiente:

Integración. Literalmente traducido se refiere a la “acción o efecto de hacer algo entero usando partes”. Su léxico se compone de un componente de negación (prefijo in-) la partícula *tangere* (alcanzar o tocar) y el sufijo de acción o efecto (-ción). La relación con el “término integridad” arroja un valor de originalidad, de lo que no está tocado por nada ni contaminado.

Inclusión. Literalmente se podría traducir como “acción o efecto de poner algo dentro”. Su léxico se forma del prefijo -in que denota un efecto hacia adentro, la partícula *claudere* y el sufijo -sión que supone entonces la acción o efecto de encerrar.

Así, desde un punto de vista lingüístico, concretamente desde la comparación de ambas palabras desde la gramática y desde la etimología, se puede apreciar una falta de coherencia en ambos términos en torno a lo que se quiere significar a colación de un posicionamiento más novedoso, trabajado, innovador o no susceptible a los modismos. A nivel definitorio, parece mucho más coherente el término “integración”, aunque puede parecer entonces que ninguno de los dos

sería muy adecuado para definir la acción ideal que llevar a cabo con colectivos de personas en situación de migración; pero también de otros colectivos, aquellos llamados minoritarios, no normativos (Diz-Casal et al., 2024), con necesidades específicas o alejados de ese elemento medio que parece definir cómo han de ser las personas que conformen un colectivo, grupo o macrogrupo. Ello es así, dado que integración y/o inclusión siempre son acciones que desembocan en un marco grupal y normativo, más o menos cerrado, y con poco arreglo a una percepción subjetiva de la persona que vivencia la integración o su falta, o la inclusión o su falta. Estas personas puede que reconozcan de diferentes maneras estos conceptos dependiendo del uso institucional, político o social que se le esté dando y la interpretación puede ser muy diversa. Algunos ejemplos son investigaciones realizadas en Colombia en el campo educativo¹. En este sentido podemos citar el artículo denominado “Integración social en Colombia desde las voces de estudiantes migrantes venezolanos” (Aliaga et al., 2024a), donde se aborda –mediante grupos focales– cómo se construye un tipo de imaginario en torno a la integración por medio del discurso de los estudiantes en donde uno de los aspectos fundamentales es la discriminación, ya que esta afectaría la integración, dificultando la cohesión, limitando la convivencia pacífica y las relaciones interculturales. De esta manera, producto de la discriminación, la integración se vuelve un proceso difícil que se ve cargado de peligros y amenazas especialmente hacia las niñas y mujeres adolescentes. En este estudio se identifica que los estudiantes de secundaria tienen mayor disposición a la integración, la cual se alcanzaría por medio de la construcción de iniciativas para dialogar sobre la diversidad cultural, es decir, por medio de procesos interculturales, intercambiando conocimientos entre países con el fin de lograr una integración cultural. La integración sería algo adecuado para estar en Colombia, según los estudiantes, lo que los lleva a persistir frente a las dificultades, demostrando disposición a la transformación y el cambio. De esta forma el imaginario de la integración evidencia la necesidad de contrarrestar la discriminación y seguir adelante con la formación de los estudiantes migrantes en Colombia. La integración debe reconocer la interacción y diálogo en las diferencias de los diferentes grupos.

En el artículo “Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes” (Aliaga

¹ Estos ejemplos son estudios realizados por el Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad (GEMIV) de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás, Colombia, con el apoyo de las convocatorias de investigación FODEIN.

et al., 2022), el profesorado identifica situaciones familiares que dificultan la integración. El proceso de reconocimiento se basaría en una integración bidireccional abriendo espacios al diálogo; al respecto los autores indican que: “Para crear un entorno educativo equitativo e integrador, además de la convivencia se necesita proponer estrategias curriculares o políticas institucionales que impacten en la integración tanto en el establecimiento educativo como en la propia comunidad” (p. 178). De esta manera la integración se presenta como un efecto colateral de diversas estrategias y aparece como multisituada, estaría en un nivel transnacional y multiescalar, es decir, en experiencias que se explican desde las sutilezas y las diferencias entre las personas. Los autores concluyen que la inmigración en Colombia es un reto en materia de integración que requiere políticas claras y plantear medidas específicas a nivel regional y local, para lograr una interlocución entre los sectores que logre visibilizar las lógicas y problemáticas particulares de cada zona que influyen en la integración. Identificar el rol de los docentes en el proceso de integración es prioritario, los cuales necesitan una serie de herramientas para favorecer este proceso. Finalmente, los autores dejan de manifiesto que la regularización masiva contribuiría a que mejorar la integración y la convivencia.

En términos de inclusión educativa, el libro pedagógico denominado “La escuela nuestro lugar en el mundo” (Aliaga, et al., 2024b) indica cómo proceder para apoyar la inserción e inclusión educativa de los estudiantes migrantes de forma integral en Colombia y pone a disposición herramientas, buzones de sugerencias y realiza una revisión detallada de las rutas de acceso a derechos con especial énfasis en las que promueven la inclusión educativa y permanencia escolar. De esta forma, el proceso estaría relacionado con mecanismos que contribuyan a que el estudiante forme parte de los procesos de formación educativa. Los autores de este material indican que cuando un niño, niña o adolescente migrante ingresa a una institución educativa, esta debe informarle sobre los programas que garanticen la inclusión en el sistema educativo. De esta forma recomiendan a los estudiantes “actividades de refuerzo, programas de currículo flexible (si se necesitan), acceso al Programa de Alimentación Escolar -PAE-, así como al apoyo psicopedagógico que tenga disponible la escuela; para que así [el] proceso de inclusión socioeducativa sea integral y de calidad” (p.17). En el documento también se alude a la inclusión socioeducativa de los y las estudiantes migrantes contrarrestando procesos de discriminación como son la xenofobia, el racismo, *bullying*, aporofobia e impulsando la interculturalidad, y considerando un enfoque diferencial étnico, de género y discapacidad, así como el lugar protector que

debe tener la escuela en contextos de conflicto armado. En el documento los autores hacen alusión a diferentes rutas que cuenta el Ministerio de Educación Nacional para la inclusión socioeducativa.

Entonces, la definición de la integración y la inclusión en el campo de las migraciones puede responder a un concepto inicial, que se busca llenar de contenido en torno a los propios actores del proceso migratorio o cabría la posibilidad de tener primero que dirimir el por qué de la siguiente situación, exclusivamente en términos etimológicos:

La RAE define el término “integración” como la acción de hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo.” El matiz “formar parte de...” no parece recogerse en el término “incluir”.

En el caso del término “incluir” la RAE lo define como “Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites.” Sin embargo, lo que habitualmente podemos encontrarnos en términos educativos es “inclusión escolar”.

Así, de esta manera, siguiendo la coherencia lingüística, y poniendo un ejemplo, el alumnado que conforma las clases-aula puede perfectamente estar incluido en ella, pero no sentirse integrado ni estarlo, lo cual puede ir más allá del contexto educativo, ya sea en términos sociales o culturales, dicho de otro modo: puede darse una falta de integración subjetiva, que la persona no se sienta integrada o una falta de integración en una situación de inclusión, porque existan comportamientos discriminatorios hacia esa persona en cuestión.

González (2014) indica que dentro de la literatura se reconoce a la integración social relacionada con factores estructurales tales como el acceso al empleo, la vivienda o los servicios básicos, derechos y participación, teniendo especial cuidado en el hecho de que la persona migrante “se tiene que integrar” y las condiciones materiales para ello; sin embargo queda en segundo plano la agencia del individuo, es decir, “el papel de la persona para decidir sobre su propio proceso de incorporación, así como tampoco se tiene en cuenta el sentimiento de pertenencia y el nivel de bienestar alcanzado por la persona inmigrante” (p.204). Este aspecto que evidencia la voluntad del migrante tiene un papel fundamental para comprender la percepción subjetiva –y experiencia– sobre su situación de integración, dado que “esta medida de bienestar social toma el sentimiento de pertenencia como una de las fuentes de satisfacción más importantes y como base para la acción y el compromiso social” (p.211).

También puede darse una falta de inclusión objetiva si, de hecho, no se proporciona un marco adecuado para las necesidades específicas o “necesidades educativas específicas”, en el caso del contexto institucional educativo. Sea como fuere, en este sentido, el término “integrar” parece poseer un significado más adecuado (Sinisi, 2010, p.11), lo cual podríamos complementar por el alcance a diferentes ámbitos, tales como el social, cultural, económico y con diferentes niveles, en términos de lo multiescalar y lo multisituado (Aliaga et. Al, 2022).

Ahora bien, es innegable la especificidad de los contextos de investigación, como pudimos ver con los ejemplos anteriormente expuestos y la falta –en ocasiones– de concordancia en algún elemento, con el conocimiento lego y aún con las posiciones de las academias de la lengua de cada país para lo cual si se piensa, para un alcanzar un acuerdo discursivo se requeriría un debate interdisciplinario y de articulación conceptual operacionalizada desde el accionar de las organizaciones de atención a la población migrante, como desde las propias personas. En un ámbito educativo, integración e inclusión no están ni de lejos reñidas (Qvortrup & Qvortrup, 2018), así como tampoco excluyen a otras fórmulas como la de “atención o gestión de la diversidad”. El término “integración” no posee un antónimo análogo como sí ocurre en el caso del término “inclusión”, elemento que puede tener algo que ver en la popularización del segundo término. De la misma manera, el hecho de que en el campo de los estudios migratorios el uso del término “integrar” sea anterior al uso del término “incluir” puede haber facilitado que, ante la realidad del cambio cualitativamente significativo del sentido, por una serie de investigaciones y avances, se haya optado por actualizar el término a otro no utilizado hasta ese momento y, por tanto, novedoso. También se encuentra presente la discusión sobre la amplitud del concepto de integración que para alcanzarlo se requeriría de una sumatoria de elementos o rutas para esta especie de objetivo; ya que como indica Sayad, la característica de la integración es “el no poder realizarse más que como efecto secundario de acciones emprendidas con otros fines” (2010, p.312), ya que esta nunca sería una integración total. De hecho, es a partir del año 2004 que el uso del concepto inclusión (educativa) “crece con intensidad” (Sinisi, 2010, p. 11). No obstante, Qvortrup y Qvortrup, sostienen que, ya desde 1994, la UNESCO mantiene un compromiso internacional con la educación inclusiva (2018). Ahora bien, a nivel terminológico, en cuanto a lo referido en la “Declaración de Salamanca, marco de acción para las necesidades educativas específicas” de la *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* celebrado en Salamanca en 1994, podemos encontrar la utilización de ambos términos (Imagen 1). En

lengua castellana se utilizan los términos “integración” y “educación integrativa”, en la versión inglesa se utilizan los términos “inclusión” y “educación inclusiva”.

Figura 1. Extracto del texto World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca en versión inglesa y española.

considering the fundamental policy shifts required to promote the approach of inclusive education, namely enabling schools to serve
fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas

Needs Education and a Framework for Action. These documents are informed by the principle of inclusion, by recognition of the
Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de

Así, en términos lingüísticos, quizá lo más cercano a lo que se quiere significar cuando expresamos estos conceptos sea el de “comprender / comprensión” y, aún con todo, no se hace alusión al plano subjetivo/experiencial: lo que una persona que vivencia ese proceso siente: ¿se siente integrada?, ¿se siente incluida?, ¿se siente comprendida? Así que lo importante es rastrear las operativizaciones presentadas e ideadas hasta ahora, en busca de significados que hayan tenido en cuenta el elemento personal en torno a la valoración de si tal proceso es o no efectivo o a qué refieren específicamente los propios sujetos; es decir, qué elementos reconocen como sus componentes sustanciales o inicialmente si les hacen sentido y de qué forma. Pero también el carácter no lineal ni continuo con trayectos de ida y vuelta, inacabado, reversible y al mismo tiempo constante, que especialmente se da frente a cambios políticos, sociales y económicos que pueden llevar a que el significado del término para una persona en condición de vulnerabilidad cambie. Y aquí es donde debemos también evidenciar el lugar que juegan las instituciones (gubernamentales o no, comunitarias, académicas, etc.) en la enunciación de los conceptos y cómo pueden generar un impacto en el entendimiento o en lo que podríamos definir como un esquema de sentido o un imaginario social al respecto.

Sea como fuere, parece que como tan habitualmente ha ocurrido a lo largo de la historia, la discordia entre el uso de uno u otro término posee un origen relacionado con las traducciones y el posicionamiento

to de los conceptos en los países, tratando de ubicar y definir un contenido que resulte “apropiado” para comprender, explicar o abordar las realidades de las personas a modo de un marco teórico. Pero quizás en este ámbito sin llegar a alcanzar a constituir un *corpus* robusto y delimitado, especialmente en conexión con las diferentes aristas de los procesos migratorios. De esta manera, en contextos educativos e investigativos anglosajones el término utilizado puede ser el de “*inclusion*”, pero si el contexto es el iberoamericano se estila el de “integración”. No obstante, el hecho de que en inglés el término habitualmente usado sea el de “*inclusion*” puede poseer un impacto a la hora de popularizar ese término en un contexto internacional.

Por otra parte, existe la posibilidad de que especialmente relacionado con diferentes acciones políticas se tienda a utilizar los términos “integración” e “inclusión” cuando la práctica que se lleva a cabo es la de la “asimilación”, entendida esta como un modo de convivir en el cual la cultura mayoritaria fomenta el abandono por parte de las culturas minoritarias, de los elementos identitarios idiosincráticos originarios. Es una forma de convivencia en la que los grupos minoritarios abandonan sus raíces culturales, ya sea por voluntad propia o por obligación, identificándose con la cultura mayoritaria. En el caso de que dicho abandono sea realizado voluntariamente, los integrantes del grupo minoritario se inclinan por esta opción condicionados por la suposición, no necesariamente acertada, de que de esta manera disfrutarán de las ventajas del grupo mayoritario.

Justificación

La pertinencia de la propuesta se basa en la vigente situación de discusión, muy viva todavía, en torno a los conceptos a utilizar, al significado y operativización en pos de poder realizar una reflexión enfocada principalmente en los usos de los conceptos y no llegar tan en profundidad a los amplios debates teóricos que existen desde diferentes disciplinas, con el fin de aportar algunos elementos para una mayor amplitud en su comprensión y una mayor congruencia en torno a lo que se quiere significar cuando se utilizan. Inclusive, más allá de las diversas definiciones que se pudiera llegar a encontrar en la literatura científica.

Como hemos indicado, la evolución lingüística no está carente de cierta controversia y el uso del término “inclusión” se encuentra ahora en la misma situación en la que estuvo el término “integración” cuando fue, de alguna manera reemplazado, por el primero. Esto es

algo que, con certeza, seguirá ocurriendo. Así, este es otro de los motivos que justifican una revisión continua de los elementos significantes que están detrás de cada término popularizado como concepto a utilizar.

Además, teniendo en cuenta el rico acervo investigativo de la temática (García, Pulido y Montes, 1993; Dietz, 2007; Sinisi, 2010; Favell, 2014; Wieviorka, 2014; Qvortrup y Qvortrup, 2018; Gil y Yufra, 2018; Olmos Alcaraz & Lastres Aguilar, 2022) parece adecuado en este contexto una revisión intencional de algunos de los trabajos de investigación que, bajo criterios de selección de una base de autores referentes en la materia, entendemos como fundamentales para subrayar algunas categorizaciones, operativizaciones y nuevos significados y matices a propuestas anteriores; sin llegar a constituir un estado del arte sobre la abundante producción científica en torno a la materia, pero sí en un ensayo que nos acerque a comprender los usos de estos conceptos en el campo de las migraciones.

Abordajes conceptuales de integración/ inclusión en las migraciones y la educación

Revisado el tema lingüístico en la introducción del texto queda subrayado el amplio uso del término “integración” en contextos latinoamericanos y europeos (Favell, 2014); de la misma manera en el caso de lo multi o intercultural rara vez es diferenciado en contextos anglosajones como recoge García-Castaño, Rubio-Gómez y Soto-Páez (2007); se hace necesario abordar el significado en sí mismo de *lo que se pretende conseguir* cuando se habla de integración e inclusión sin dejar de reflexionar sobre lo que Gil y Yufra indican que puede haber detrás del uso del término *integración*: “rescatar la sociedad nacional en un contexto de disgregación social” (2018, p. 93) para no caer en concepciones liberales que anteponen el Estado a las personas. En el ámbito educativo, parece evidente entender que la educación integradora tiene que aludir “no sólo a las dimensiones físicas y sociales de la práctica educativa, sino también a la psicológica, y que la debe abordar no solo con actividades dentro del salón de clases, sino también actividades en otros ámbitos relacionados con la escuela” (Qvortrup & Qvortrup, 2018, p. 2). Esto significa apreciar el valor de lo subjetivado, de lo personal, de lo que se siente y experimenta. Dar un valor a la descripción personal de cómo una persona siente un proceso de integración de la misma manera que se atienden, para lograr esta inclusión, a marcadores más objetivables y objetivados.

Conviene tener cuidado con posicionamientos excesivamente occi-

dentalistas en términos de taxonomías y definiciones, para no reproducir constantemente determinados errores de postura que predisponen las propuestas de análisis e intervención (Diz-Casal, Rodríguez y Peña, 2021). Este interés por cuestionar y “examinar no sólo el discurso político sino también las ciencias sociales en su uso del término integración” lo ha manifestado Wieviorka (2014, p. 634), tarea que queda abierta a una profunda y constante búsqueda que alcanza hasta los niveles epistemológicos.

En el lenguaje de la integración educativa hay una formación flexible, sensible, transformadora y crítica que se adapta a las formas de comportamiento, y que procura dar respuestas rápidas ante las afectaciones que se produzcan en la convivencia intercultural, esto, recurriendo a la reflexión y cuestionamiento constante de las prácticas realizadas en espacios educativos (Regil, 2001). Existen evidencias de esto que indicamos por medio de propuesta de intervención en donde las diferentes actrices que conforman las comunidades son planteadas como fundamentales para una práctica integradora que fomente la convivencia pacífica (Aliaga et al., 2020). De tal forma, la educación integradora y/o integración educativa responde a las necesidades específicas y diversas de todos los estudiantes y las personas que se encuentran a su alrededor. Busca implementar un espacio de mayor aprendizaje, que se ajuste y acoja a las culturas, comunidades diversas y poblaciones vulnerables a la marginación y exclusión (Booth, 1996). Su propósito fundamental, una escuela que asuma positivamente la diversidad y la considere un enriquecimiento (Romero, Reyes, Inciarte & González, 2011). En un aula integradora un/a docente se enfrenta al desafío de instruir a sus estudiantes con diferentes antecedentes culturales y familiares, desarrollos socioemocionales y diferentes enfoques de aprendizaje (Ramón-Valderrama y Diz-Casal, 2023). Su orientación dirigida al respaldo del derecho a la educación y a la no discriminación, refuerza la difusión de la diversidad cultural y los principios proclamados por la UNESCO en el año 1994, donde se menciona que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”.

Uno de los elementos que poseen gran interés a la hora de analizar la salud de la integración educativa en un determinado contexto es el de prestar atención a la persona que observa o aprecia esa realidad (Diz-Casal, Aliaga y Buenaño, 2020). La integración es un fenómeno cuya magnitud se puede analizar con base a lo objetivo y a lo subjetivo. Es posible identificar una serie de marcadores, indicadores o elementos que han de cumplirse para que, de hecho, nación (Dietz, 2003).

Así, de esta manera, podemos hablar en términos de integración objetiva (o más bien “objetivada”), por ejemplo, en el denominado “Migrant Integration Policy Index (MIPEX)”, herramienta que se enfoca en medir las políticas gubernamentales para integrar a los migrantes en seis continentes, donde se analizan una serie de indicadores de política a nivel multidimensional, actualmente se encuentra en su quinta edición y uno de los objetivos es mejorar la gobernanza de la integración (integration governance), cruzando los resultados con estudios de opinión pública. Las áreas de políticas de integración que recoge el MIPEX son: Movilidad del mercado laboral, salud, residencia permanente, antidiscriminación, reunificación familiar, participación política, acceso a la nacionalidad y educación, esta última área, cuenta con una serie de indicadores de integración: 1) Acceso a la educación obligatoria y no obligatoria; 2) Acceso a la educación superior; 3) Orientación educativa a todos los niveles; 4) Prestación de apoyo para aprender el idioma de instrucción; 5) Medidas para abordar la situación educativa de los grupos de migrantes; 6) Formación de docentes para reflejar las necesidades de aprendizaje de los migrantes; 7) Plan de estudios escolar para reflejar la diversidad; 8) Medidas para incorporar inmigrantes al mercado laboral docente; y 9) Formación docente para reflejar la diversidad. De esta forma, la integración se interconecta con una serie de variables que deberían ir en aumento en cuanto a su puntuación lo que indicaría una mejora en las políticas de integración lo que, por ende, se debería ver reflejado en el aumento de la calidad de vida de las personas migrantes y de la sociedad en su conjunto.

La integración subjetiva, desde la comprensión del proceso entre los actores involucrados (Aliaga, 2020), por el contrario, toma en consideración que en cada plano podemos expresar algunos elementos que -como hemos indicado, han de estar presentes para poder hablar de integración. No obstante, a pesar de que muchos de sus elementos están unidos, existe una independencia en ambos planos y no necesariamente el hecho de que, en un determinado contexto o caso, pueda darse una integración objetiva, implicará per se una integración subjetiva también.

En la actualidad algunos trabajos señalan la ineficiencia de la mayoría de definiciones en torno a la integración y explican que su propuesta, su estructuración y su capacidad para abarcar no llegan a ser suficientes para dar cuenta del dinamismo inherente a la realidad social que supone el término (Qvortrup, y Qvortrup, 2018). Sea como fuere, existen una serie de elementos que han de estar presentes en un contexto educativo para poder hablar de una práctica integradora

efectiva en términos de interculturalidad. Uno de ellos es la educación “anti-racista” y el modo en “cómo se explica la conversión de las diferencias en desigualdades” (García, Pulido, y Montes, 1993, p. 93). Siguiendo este último trabajo, “ya no tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con un grupo étnico correspondiente” (p. 100); así, si asumimos “cultura” no como homogeneidad interna, sino como el modo de organización de las diferencias internas (García-García, 1991), entenderemos que una educación integradora fomenta la competencia integral, esto, asociado a la cultura, viene a indicar que se debe fomentar una competencia intercultural que permita desarrollar lo propio (elemento subjetivado) en base a una situación concreta.

La definición de integración puede plantearse sobre la cultura o sobre los derechos como sostiene Pajares:

Es el proceso de equiparación de derechos, de forma legal y efectiva, de las personas inmigradas con el resto de la población, así como el acceso, en condiciones de igualdad de oportunidades y de trato, a todos los bienes, servicios y cauces de participación que ofrece la sociedad (2005, p. 99).

Autores como Besalú (2001) o Muñoz-Sedano (2001) entienden que la integración ha de estar íntegramente relacionada con la valoración de las expresiones culturales diversas. En este sentido, García-Castaño, Rubio-Gómez y Soto-Páez, utilizan el término: “simetría cultural” (2007, p. 202) como elemento más idiosincrásico de su comprensión de lo que ha de ser integración. No obstante, como explica Favell: “no existe una medida clara de cuán integradas son las sociedades modernas” (2014, p. 66), lo que provoca una serie de contradicciones en lo que se refiere a la oferta institucional, la demanda de la sociedad y en referencia a la vivencia, supone una incertidumbre importante para las personas inmigradas, ya que depende por un lado de las acciones concretas, ya sea políticas o estrategias ciudadanas, pero también de su funcionamiento y legitimidad en los diferentes contextos. En términos de integración educativa “la escuela ha de responder con propuestas transgresoras que ayuden a cada escolar a desarrollar su propio proyecto de vida” (Gutiérrez, Morcillo y Diz-Casal, 2019, p. 19), en este sentido, el currículum es un elemento que va a tener un impacto importante en el resultado de una determinada propuesta de gestión de la diversidad (Gutiérrez, Morcillo y Diz-Casal, 2018).

Discusión sobre definiciones operativas de integración / inclusión educativa

La integración social en términos generales es un proceso en el que están implicados tanto los grupos minoritarios como el mayoritario, es un proceso que supone interacción, negociación y generación de nuevas realidades a partir de y entre todos los grupos y es un proceso que se separa diametralmente de otros procesos como la asimilación, la segregación o la aculturación (Dietz, 2007). En la integración todas las partes implicadas (minorías y mayoría) “interactúan, negocian y generan (...) espacios de participación y de identificación (...) que transforman a todos (...)” (Dietz 2007: 192). Se trata de un proceso, por lo tanto, que es multidireccional, y que “se distancia abiertamente de otros modelos de relación entre poblaciones como la “inserción pasiva”” (Olmos Alcaraz, 2009, p. 378). La integración educativa, por su parte, no implica un mero trasplante de la noción de integración al ámbito de la escuela. Las definiciones que se han hecho sobre “integración educativa” han ido unidas a los distintos modelos teóricos propuestos de gestión de la diversidad en la escuela, y en este sentido, se han hecho muchas tipologías de los mismos. García Castaño, Rubio Gómez y Soto Páez (2007) –basándose en Gibson (1984), Banks (1986), Sleeter y Grant (1988), Muñoz Sedano (2001) y Besalú (2001)– hablan de hasta tres nociones de “integración educativa”, cada una de ellas en relación directa con un modelo de gestión de la diversidad en la escuela (en Olmos Alcaraz, 2009, p. 378-380):

- “La primera es la que se desprende de los modelos asimilacionistas y haría referencia a un proceso en el que el alumnado abandona sus referentes lingüísticos y culturales para incorporarse lo más rápido posible a la lengua vehicular de la escuela y los códigos culturales dominantes. Es una noción de “integración escolar” con un marcado carácter unidireccional que busca borrar las diferencias con la excusa de borrar la desigualdad” (Olmos Alcaraz, 2009, p. 393).
- “La segunda acepción de “integración educativa” es la que se desprende de los modelos multiculturalistas de gestión de la diversidad. La noción de “integración escolar” que defienden estos modelos es un poco más compleja, debido a que se pueden distinguir a su vez distintos enfoques dentro de los modelos multiculturalistas. En este sentido, habría que hablar del *entendimiento cultural, del pluralismo y del biculturalismo*. Para el primero de ellos la “integración escolar” consistiría en un proceso consciente

de valoración de todas las culturas para conseguir un enriquecimiento de todos los implicados a través de la introducción de la multiculturalidad en el currículo. Por su parte, el enfoque del pluralismo pretende alcanzar la “integración escolar” a partir de un reconocimiento expreso de las minorías, reflejando la diversidad cultural en aspectos como la composición del profesorado. Es decir, se entiende la integración como un proceso de visualización de todos los grupos culturales, pero sin que ésta pase por la asimilación o la fusión cultural. Y, por último, para el biculturalismo, la “integración escolar” se entiende como la consecución de la competencia del alumnado en dos culturas. Todas las acepciones de “integración escolar” que proponen los modelos multiculturalistas consisten en un reconocimiento expreso de las diferencias como estrategia para acabar con las desigualdades, pero sin contemplar la posibilidad de una fusión e interrelación entre los distintos grupos culturales con el objetivo de la creación de una realidad nueva. Esto, sin embargo, es el sentido que el modelo intercultural otorga al concepto de “integración escolar” (Olmos Alcaraz, 2009, p. 394).

- El tercer modelo es el modelo intercultural. La “integración escolar” es entendida desde el mismo como una coexistencia de grupos culturales distintos donde todos (minorías y mayoría) se enriquezcan mutuamente. Para ello se propone que la escuela debe promover una visión crítica de todas las culturas que ayude a la formación de una nueva realidad -escolar y social- donde el racismo y la desigualdad no tengan lugar. Es decir, se trata de una noción de “integración escolar” que implicaría a todo el alumnado, y sería un proceso que se inicia en la escuela pero que no se queda en la misma” (Olmos Alcaraz, 2009, p. 395).

Este último concepto de “integración educativa” es el que está más extendido actualmente, tanto a nivel científico como a nivel político. Siguiendo de nuevo a García Castaño, Rubio Gómez y Soto Páez (2007), entendemos que la “integración educativa” del alumnado inmigrante extranjero supone pensar al mismo tiempo en la integración dentro de la institución educativa y fuera de ésta y supone también un proceso que debe implicar a toda la población, no solo a la migrante o a otras minorías: La “integración escolar” tiene que traspasar necesariamente el ámbito meramente escolar y superar con ello el pensamiento etnocéntrico que identifica escuela y educación. Y a través de la misma se ha de conseguir una nueva realidad social de convivencia

cultural en plano de igualdad (Olmos Alcaraz, 2009, p. 395).

Y a esto debemos agregar el hecho de que muchas familias migrantes están repartidas en diferentes lugares, ya sea dentro de un país o en diferentes países, lo cual lleva a que los estudiantes mantengan relaciones familiares transnacionales y sus aprendizajes estén interconectados con múltiples contextos, saberes y experiencias de vida.

Conclusiones en torno a la inclusión e integración

Como apuntábamos al inicio de este capítulo, encontramos que los debates actuales sobre la integración y la inclusión educativas se decantan en ocasiones por el uso de “inclusión” en detrimento del muy usado y teorizado concepto de “integración”. Recientemente hemos reflexionado sobre este acontecer (Olmos Alcaraz y Lastres Aguilar, 2022), resolviendo que una de las principales razones de la sustitución de un término por otro tiene que ver con la creencia –por parte de la esfera política, pero también de parte de la académica– de que “el segundo es una superación a nivel teórico-práctico del primero” (p. 23). Sin embargo, cómo hemos expuesto, no creemos que sea oportuno desdeñar sin más el término de “integración” por las razones mencionadas, y abrazar de manera acrítica el de “inclusión”. Entre otras cuestiones, porque hay demasiada cercanía entre uno y otro. Por otro lado, entendemos que en parte “la sustitución de uno por otro es un intento por deshacerse de la carga simbólica negativa que ha adquirido el término “integración” en algunos contextos, constatada su no consecución, aunque aludiendo a que el problema residía fundamentalmente en lo que estaba proponiendo dicho concepto” (p. 23). De igual manera, sostenemos que dicha lectura es reduccionista a nivel teórico, porque –tal y como hemos mostrado en este capítulo– existen diversidad de definiciones y usos del término integración educativa (nociones asimilacionistas, compensadoras, multiculturales e incluso interculturales), que nos impiden realizar sin más tal diagnóstico (Dietz, 2018; Favell, 2014; Gil y Yufra, 2018; Wieviorka, 2014) y especialmente hay que dar seguimiento al comportamiento de las poblaciones y comunidades de migrantes en sus procesos de pendularidad, circularidad y re-emigración, así como en sus conformaciones y relacionamientos, en donde las redes familiares transnacionales también juegan un papel para identificar que los procesos de comprensión del lugar del migrante puede estar en reconfiguración en el plano objetivo y subjetivo.

Siguiendo la congruencia en torno a lo indicado a lo largo del trabajo,

entendemos que una definición que se acerca a lo que queremos plantear cuando nos referimos a “integración” podría ser la siguiente: La integración/inclusión de las personas migrantes con la población local es el planteamiento por el que una comunidad entiende que ha de ser permeable al cambio que implica el desarrollo y el devenir, para poder poner en valor la diversidad presente en su contexto y llevar a cabo una gestión de esta que sea congruente con posturas pro derechos humanos, pacifistas, antirracistas, antimachistas y a favor de la resolución de conflictos de manera democrática.

REFERENCIAS

- Aliaga, F., Olmos, A., De la Rosa, L., Rodríguez, C., Montoya, L. (2024a). Integración social en Colombia desde las voces de estudiantes migrantes venezolanos. REMIE. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1), 39-58 <http://dx.doi.org/10.17583/remie.10398>
- Aliaga, F., Flórez, A., Triana, M., Arévalo, H., Rojas, N., Olmos, A., Martínez, J., Abril, A., Ospina, V., Rodríguez, C. (2024b). *La escuela nuestro lugar en el mundo*. Bogotá: World Vision. . ISBN 978-958-52735-7-3
- Aliaga, F., De la Rosa, L., Baracaldo, V., y Romero, L. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de los docentes. *Foro de Educación 20* (2). <https://doi.org/10.14516/fde.1006>
- Aliaga, F., De la Rosa, L., Montoya, L., Rincón, L., Rodríguez, C., Baracaldo, P., Pinto, L., Romero, L., Díaz, F., Ramírez, D., Figueroa, G., Castillo, L., Ramírez, L., Suárez, D., González, Y., Diz, J. (2020). *¡SEAMOS PANACEROS! Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos*. PuntoAparte Ediciones.
- Aliaga, F. (2020). Aproximación teórica a la integración de los inmigrantes en tres niveles: comprensión, adaptación e inclusión. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 6(11), 224-245. <http://revpoliticas.uanl.mx/index.php/RPGyC/article/view/134>
- Banks, J.A., 1986. Multicultural Education: development, paradigms and goals (12-28). En J.A. Banks y J. Linch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Besalú I Costa, X. (2001). *Diversidad Cultural y Educación*. Síntesis.
- Diz-Casal, J., Aliaga, F. y Álvarez, M. (2024). Violencia y exclusión en contextos educativos, claves para la “integración” de lo no normativo. En Martínez-Otero, V. y Cayón, J. (Dir.). *Intervención con población vulnerable a la violencia y la exclusión*. Dykinson.

- Diz-Casal, J., Rodríguez, V. y Peña, B. (2021). Conflicto migratorio España-Marrocos 2021 por mor da poboación migrante: ¿cómo botarlle unha ollada a “odourado” dende o framing e o imaxinario? En Solano, M., Ojeda, C. y Serrano, J. F. Coords. *Investigación, innovación y transferencia de la estructura al fondo desde el punto de vista de la Academia*. (pp. 43-59) Dykinson.
- Diz-Casal, J., Aliaga, F. y Buenaño, D. A. (2020). La inclusión vista desde el profesorado, el grupo de pares y la experiencia de las actrices principales. En Leiva, J. y Matas, A. *Investigación y experiencias de innovación pedagógica inclusiva en una sociedad intercultural y en red*. Dykinson.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. EUG-CIESAS.
- Dietz, G. (2007). Integración (192-196). En A. Barañano, J.L. García, M. Cátedra y J. Devillard (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. En H. Callan (Ed.), *The international encyclopaedia of anthropology* (pp. 1-19). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>
- Favell, A. (2014). *Immigration, Integration and Mobility: New Agendas in Migration Studies*. ECPR Press, pp
- García, F.J., Pulido, R. y Montes, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura: una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de Educación*, 302, 83-110.
- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M. y Soto-Páez, M. L. (2007). “Integración educativa”, en Asunción Barañano y otros (coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*, Editorial Complutense: 203.
- Gibson, M.A., 1984. Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, N° 15, Vol. 1, pp. 94-119.
- Gil, S. y Yufra, L. (2018). La integración en el campo de las migraciones. Notas sobre el contexto europeo. *Temas de Antropología y Migración*, 10, 86-93.

- Gutiérrez, J. D, Morcillo, V. y Diz-Casal, J. (2018). Repensando el Currículum una visión integrada: “El Humanities Currirulum Project” para una escuela democrática. *International Journal of New Education*, 1(1), 78-96.
- Gutiérrez, J. D., Morcillo, V., & Diz, J. (2019). Elementos que favorecen otra educación desde la gramática del cambio educativo. *International Journal of New Education (IJNE)*, (1), 77-96.
- Muñoz-Sedaño, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Hacia una educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- Olmos Alcaraz, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Olmos Alcaraz, A. & Lastres Aguilar, N. (2022). Desgranando la integración educativa: las políticas de atención al alumnado migrante en España a partir de dos estudios de caso (ATAL y EBE). *Social and Education History*, 11(3), 201-227 <http://doi.org/10.17583/hse.10272>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.
- Ramón-Valderrama, J. A. y Diz-Casal, J. (2023). Una mirada hacia la educación inclusiva en el Caquetá. *MLS-Educational Research*, 7(2), -. 10.29314/mlser.v7i2.1479.
- Regil, M. D. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Romero, R., Reyes, M. E., Inciarte R., N., & González, O. (2011). Elementos teóricos-conceptuales en la integración educativa de personas con discapacidad. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(1), 11-35.
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma. *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.

Sleeter, C.E., y Grant, C.A., 1988. *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. Nueva York: Macmillan P.C.

UNESCO. (1994) Declaración de salamanca marco de acción para las necesidades educativas especiales. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, UNESCO.

Wieviorka, M. (2014). A critique of integration. *Identities*, 21(6), 633-641.

Explorando la integración educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos a través de actores clave del sistema educativo público de Bogotá D.C., Colombia

Esmée Michelle Tanis

Introducción

Colombia ha acogido a una de las poblaciones de migrantes forzados más grandes del mundo (Selee & Bolter, 2021; ACNUR, 2021). Cuando se llevó a cabo el estudio (en el primer trimestre de 2022), esta población estaba compuesta por 1,7 millones de venezolanos (Selee & Bolter, 2021; ACNUR, 2021), de los cuales aproximadamente el 55% no tenía estatus legal (Zambrano-Barragán et al., 2021). Un año después, la cantidad de migrantes venezolanos registrados como parte del estatuto temporal de protección llega casi a los 2,5 millones (Ministerio del Trabajo, 2023). Los migrantes venezolanos en Colombia deben encontrar lugares para vivir, trabajo, escuelas para sus hijos, clínicas donde puedan recibir tratamiento médico y otros servicios que puedan necesitar (Roth, 2019). Como país de emigrantes históricamente, transformarse en un país receptor de tantos inmigrantes ha sido un desafío institucional para el Estado colombiano (Barbieri et al., 2020; Selee & Bolter, 2021). Aunque Colombia ha proporcionado generosamente permisos especiales a más del 60% de los migrantes venezolanos, estas personas luchan por encontrar empleo; muchas veces compitiendo con los locales – inclusive los desplazados internos colombianos – para ganarse la vida a duras penas por medio de la economía informal (Espinell et al., 2020). No obstante, se ha argumentado que Bogotá D.C., la capital colombiana y principal ciudad receptora, ha absorbido con relativa facilidad a los cientos de miles de nuevos inmigrantes llegados a su área metropolitana de más de diez millones de habitantes debido a su infraestructura de servicios ya desarrollada (Roth, 2019). Sin embargo, los migrantes venezolanos que llegaron a Colombia estaban compuestos desproporcionada-

mente por hogares vulnerables y de escasa educación, mientras simultáneamente, los municipios de acogida tuvieron que lidiar con el choque de demanda del sistema educativo público a causa de sus hijos (Namen et al., 2019). La medida en que las escuelas locales puedan absorber y acomodar a los niños venezolanos determinará la acumulación de habilidades y capital humano de las generaciones más jóvenes de migrantes, así como de los niños en las comunidades anfitrionas y, por lo tanto, la capacidad de los hogares para romper las posibles trampas de pobreza en el futuro (Namen et al., 2019).

A través del concepto de integración, el cual se refiere al proceso de inclusión y participación económica y social de migrantes en su nueva comunidad (Hynie, 2018), el presente capítulo explora en qué medida Bogotá D.C. ha sido percibida como ‘exitosa’ en la ‘absorción’ de esta gran afluencia de niños migrantes venezolanos. La atención se centró en la educación, dado que es uno de los cuatro² dominios importantes de la integración (Ager & Strang, 2008) que es directamente relevante para los niños migrantes y la educación ofrece un punto de entrada clave para las sociedades inclusivas (Antoninis et al., 2020), en adelante denominada integración educativa.

Por un lado, se investigó la integración educativa a través de los criterios acceso y logro de la educación, como sugerido por Ager & Strang (2008). Basado en la noción de que el estatus legal se argumenta como la base de la integración (Ager & Strang, 2008), el gobierno colombiano ha tomado medidas importantes para regularizar a muchos migrantes venezolanos y garantizar los derechos fundamentales de los niños, como el acceso a la educación primaria y secundaria, incluso sin documentación oficial (Selee & Bolter, 2021). No obstante, el hecho de que los niños con experiencias migratorias enfrentan barreras multifacéticas para acceder a una educación equitativa (Caarls et al., 2021; Summers et al., 2022) ha sido motivo para una mayor investigación empírica sobre la matriculación de los niños migrantes venezolanos, los obstáculos que enfrentan las escuelas públicas en Bogotá D.C. y las estrategias que estas aplican en el proceso de matriculación. Además, se ha reconocido que los migrantes venezolanos sufren tanto de sus experiencias negativas (pre)migratorias, así como los desafíos que enfrentan al llegar al nuevo entorno (Hynie, 2018; Carroll et al., 2020) y el impacto de COVID-19 (Espinel et al., 2020; Zambrano-Barragán et al., 2021).

² Los otros tres dominios de la integración son la vivienda, el empleo y la salud (Ager & Strang, 2008).

Centrarse en el acceso y logro de la educación dejó una gran brecha en el medio, un período que es de particular importancia para los niños migrantes dado que son más propensos a abandonar la escuela y a tener un peor rendimiento académico (Caarls et al., 2021) y les cuesta reincorporarse a las clases (Hagen-Zanker et al., 2018). Por esta razón, se incluyó un análisis cualitativo adicional del período entre el acceso y el logro, la denominada asistencia, para explorar cómo las experiencias migratorias pasadas y las circunstancias actuales juegan un papel en la trayectoria educativa una vez que los niños migrantes venezolanos se hayan matriculado en la escuela. Teniendo en cuenta que los prolongados cierres de escuelas que fueron consecuencia de la pandemia de COVID-19 fueron especialmente preocupantes para los niños migrantes y refugiados (Caarls et al., 2021), este estudio se basó en datos recopilados en febrero y marzo de 2022, después de que las escuelas públicas en Bogotá D.C. reabrieron el 24 de enero de 2022.

Por último, dado que la integración además depende de las actitudes y los prejuicios de la comunidad hacia los inmigrantes (Portes & Zhou, 1993 en: Valenta & Bunar, 2010) y la xenofobia sobre la integración de los inmigrantes está poco explorada (Steinhardt, 2018), esta investigación ofreció otra dimensión para examinar la integración educativa. En resumen, esta investigación contribuye a llenar los recientemente mencionados vacíos de conocimiento al explorar cómo los actores clave en las escuelas públicas de Bogotá D.C. perciben la integración educativa de los niños migrantes venezolanos y en qué medida estas percepciones reflejan las políticas educativas y los programas de integración de Colombia e informan las acciones en escuelas locales.

Niños desplazados forzadamente, integración educativa y estatus legal

El marco teórico se enfocó en tres conceptos principales. Dado que los niños están significativamente involucrados en la migración forzada³ (Caarls et al., 2021) y se ven particularmente afectados cuando sus crisis de desplazamiento duran mucho tiempo (ACNUR, 2021), se consideró el concepto de los niños desplazados forzadamente⁴ por su

³ O *migración forzosa*, la cual es uno de los tipos del amplio concepto de migración (Ribas, 2017).

⁴ La investigación literaria se basa en diferentes estudios en los cuales se utilizan *(in)migrantes*, *desplazados*, *refugiados*, *etc.* A pesar de sus diferentes definiciones e implicaciones legales (Amnesty International, 2022), estas terminologías se mantienen según la fuente original. Para los casos restantes, se utiliza el término general *migrantes* a lo largo del capítulo, el cual implica todas las terminologías (OIM, 2022).

relevancia como grupo social y sujetos indirectos de este estudio. El concepto de integración educativa – dividido en los subconceptos de acceso, asistencia, logro y xenofobia – ilustra cómo la educación puede desempeñar un papel importante en la vida de estos niños que necesitan reasentarse después de huir de su país de origen. Ambos conceptos se vinculan con el concepto de estatus legal, ya que los niños desplazados forzosamente frecuentemente carecen de documentación y se considera este como la base para la integración en el país de acogida porque garantiza derechos humanos fundamentales como el acceso a la educación.

El número estimado de niños migrantes en todo el mundo es de aproximadamente 31 millones (Caarls et al., 2021) y los niños representan el 30 por ciento de la población mundial, pero el 42 por ciento de todas las personas desplazadas forzosamente, mientras que 1 millón de niños nacieron como refugiados (ACNUR, 2021). No obstante, los efectos de la migración forzada varían en diferentes contextos políticos, socioeconómicos y culturales y según factores como género, clase, edad, raza o etnia (Hatoss & Huijser, 2010). Por lo tanto, además del factor importante de edad, la clase y la etnia jugaron un papel en este estudio, ya que se trató de niños venezolanos que en su mayoría provenían de familias migrantes de bajos y medianos ingresos (Namen et al., 2019). En comparación con otro tipo de inmigrantes, los refugiados llegan en circunstancias más vulnerables y se ven fuertemente afectados por su trayectoria migratoria (Hynie, 2018). Específicamente, los niños sufren de experiencias migratorias traumáticas durante las tres etapas de estar en su país de origen, durante su viaje y al establecerse en un país nuevo (Fazel & Stein, 2002). Después de su llegada al país de acogida, los migrantes internacionales de bajos ingresos suelen asentarse en barrios con viviendas inadecuadas y limitado acceso a los servicios de educación y salud (Zambrano-Barragán et al., 2021). Pese a que todos los niños tienen derecho a la educación según la Convención sobre los Derechos del Niño de UNICEF (1990), los datos recopilados desde 2015 han demostrado que, a lo largo de los años, alrededor de la mitad de los niños y jóvenes refugiados en edad escolar no asistían a la escuela (ACNUR, 2021).

En el sentido más amplio, la integración se refiere al proceso de inclusión y participación económica y social de los refugiados y otro tipo de inmigrantes en su nueva comunidad (Hynie, 2018). El concepto resulta ser muy controvertido y caótico sin una definición unificada (Korac, 2003) y es muchas veces percibido como un objetivo de política y un

resultado específico para proyectos que trabajan con refugiados (Ager & Strang, 2008). A pesar de que varios autores (e.g. Valenta & Bunar, 2010; Hynie, 2018) se basaron en los cuatro pilares de la integración de Ager & Strang (2008) – la vivienda, el empleo, la salud y la educación – se investigan los primeros tres pilares predominantemente a través de los adultos en relación con su integración económica como resultado (e.g. Valenta & Bunar, 2010; Battisti et al., 2019). En cambio, este estudio se centró en la educación de los niños migrantes ya que se percibe como un camino hacia la integración social (Hatoss & Huijser, 2010). Concretamente, las escuelas permiten a las personas convertirse en miembros más constructivos y activos de la sociedad al proporcionar habilidades y competencias, pero también porque las escuelas desempeñan un papel esencial en el establecimiento de un lugar de contacto para los niños y padres refugiados con los miembros de las comunidades anfitrionas locales (Fazel & Stein, 2002; Ager & Strang, 2008). Por lo tanto, las escuelas son sitios importantes de recepción de inmigrantes (Turner & Mangual Figueroa, 2019). Sin embargo, la educación no puede desligarse de los otros tres pilares de integración ya que todos están interrelacionados. Efectivamente, los niños siguen sujetos a la situación de su familia (Yoshikawa & Kalil, 2011). El acceso y logro (o falta) de vivienda, empleo y salud directamente relevantes para los padres muy probablemente influyen las circunstancias de sus hijos de manera indirecta. Las condiciones de vida de la familia están, a su vez, bajo la influencia de estructuras sociales más amplias, como las políticas de inmigración e integración.

Aunque varios autores mencionan la integración educativa en sus investigaciones (e.g., Caarls et al., 2021; Khuu & Bean, 2021), no se proporciona una definición sólida del concepto. No obstante, puede ser medido, en cierta forma, por las dimensiones de acceso y logro de la educación (Ager & Strang, 2008). En la educación, el término ‘acceso’ generalmente se refiere a las formas en que las instituciones y políticas educativas aseguran – o al menos se esfuerzan por garantizar – que los estudiantes tengan oportunidades iguales y equitativas para aprovechar al máximo su educación. Aumentar el acceso generalmente requiere que las escuelas brinden servicios adicionales o eliminen cualquier barrera real o potencial que pueda impedir que algunos estudiantes participen equitativamente en ciertos cursos o programas académicos (Great Schools Partnership, 2014). Según Caarls et al. (2021), las restrictivas políticas de inmigración y los estrictos requisitos legislativos obstaculizan el cumplimiento del derecho a la educación de los niños migrantes/refugiados en todo el

mundo y, por lo tanto, son vistos como las barreras para el sistema educativo de nivel macro.

La matriculación escolar es el proceso de registro que sigue para que los estudiantes tomen la admisión o inicien la asistencia (Teachmint, 2021). Los altos costos de la educación como la matrícula y los útiles escolares desalientan a las familias migrantes a inscribir a sus hijos en la escuela (Caarls et al., 2021). El logro de educación se percibe como un indicador clave de integración debido a su importancia vital para la movilidad socioeconómica (Breen & Muller, 2020) y se mide por el número de años de escolaridad completados (en Khuu & Bean, 2021).

Si bien el acceso y el logro de la educación son dos momentos importantes en el tiempo, la matriculación escolar como punto de partida y la finalización de la escuela como estación final, el marco de Ager & Strang (2008) dejó una gran brecha en el medio. De hecho, este período prolongado es crucial antes de llegar al último criterio de logro. Es por ello, que se agregó la dimensión de asistencia, dado que Caarls et al. (2021) hablan de las dificultades que enfrentan los niños con una experiencia migratoria acerca del acceso, de la asistencia y la finalización de la escuela. Este período de asistencia escolar es de particular importancia dado que los niños migrantes y refugiados ya tienen menos probabilidades de matricularse/asistir a la escuela y más probabilidades de abandonar la escuela y de tener un peor rendimiento académico (Caarls et al., 2021). El COVID-19, además, ha exacerbado las desigualdades y el precario bienestar mental ya existentes entre las comunidades inmigrantes (Espinel et al., 2020; Zambrano-Barragán et al., 2021). En el contexto de América Latina, el cierre de las escuelas debido a la pandemia de COVID-19 ha interrumpido muchos programas vitales de alimentación escolar y también está amenazando el derecho de los niños no solo a la educación sino también a una alimentación y nutrición adecuada (Caarls et al., 2021). Por lo tanto, los prolongados cierres escolares fueron especialmente preocupantes para los niños migrantes y refugiados (Caarls et al., 2021). Una vez que se abandona la escuela, es difícil reincorporarse a las clases y esta interrupción de la trayectoria educativa podría interferir con las implicaciones a largo plazo para la integración económica y social (Hagen-Zanker et al., 2018).

Hasta ahora, el énfasis en la integración se ha puesto principalmente en los propios migrantes. Además, a veces se les considera más como objetos de política que como actores sociales (Korac, 2003).

Sin embargo, la integración es un proceso bidireccional que impacta tanto a la comunidad de acogida como a los recién llegados en lugar de ser una exclusiva responsabilidad de los migrantes (Korac, 2003; Steinhardt, 2018). Adicionalmente, incluye las políticas de inmigración del gobierno, las actitudes y los prejuicios de la comunidad de acogida hacia los inmigrantes y las cualidades inherentes de los propios inmigrantes (Portes & Zhou, 1993 en Valenta & Bunar, 2010). Esto está en línea con el argumento de que el gobierno debe dirigir, pero que la integración exitosa depende de las contribuciones de todos los sectores de la sociedad (O'Neill, 2001), complementada con la preparación de los refugiados para adaptarse al estilo de vida de la comunidad de acogida (Baneke, 1999) (en Ager & Strang, 2008). Por lo tanto, investigar la integración educativa únicamente a través de las etapas de acceso, asistencia y logro de la educación no aborda estos componentes. Además, el impacto de la xenofobia en la integración de inmigrantes está poco explorado (Steinhardt, 2018). "Si bien no existe una definición internacionalmente aceptada de 'xenofobia', esta puede definirse como el conjunto de actitudes, prejuicios y comportamientos que entrañan el rechazo, la exclusión y, a menudo, la denigración de personas por ser percibidas como extranjeras o ajenas a la comunidad, a la sociedad o a la identidad nacional" (OIM, 2022). Sin embargo, su relevancia se hace evidente con el reconocimiento que "la xenofobia contra los no nacionales, en particular los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo, constituye una de las principales fuentes del racismo contemporáneo, y que las violaciones de los derechos humanos cometidas contra los miembros de esos grupos se producen ampliamente en el contexto de prácticas discriminatorias, xenofobas y racistas" (Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia [2016], párr. 16, en OIM, 2022).

Al nivel meso de la educación, es decir, la organización escolar y las comunidades locales, la población estudiantil diversa y multicultural presenta un considerable desafío para los docentes (Caarls et al., 2021). Aunque las diferencias en los antecedentes culturales y económicos y las necesidades educativas aumentan la complejidad de la enseñanza, la educación tiene el potencial de mitigar la xenofobia (Prats et al., 2017). Concretamente, es importante analizar cómo las actitudes xenofóbicas y de rechazo entre compañeros de diferente origen étnico generan situaciones que puedan dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actitudes racistas y xenofóbicas comienzan y se pueden aprender en los espacios y lugares comunes donde primero se da la socialización; y esto suele tener efectos colaterales

(Prats et al., 2017). Sin embargo, la educación ofrece un punto de entrada clave para las sociedades inclusivas si los responsables políticos y educadores ven la diversidad de los estudiantes no como un problema sino como un desafío para identificar el talento individual en todas las formas y crear las condiciones para su florecimiento (Antoninis et al., 2020). Desafortunadamente, las decisiones más o menos sutiles que conducen a la exclusión de los planes de estudios, irrelevantes objetivos de aprendizaje, estereotipos en los libros de texto, discriminación en la asignación de recursos y evaluaciones, tolerancia a la violencia y descuido de las necesidades, mantienen – o empujan – a grupos vulnerables de los sistemas educativos (Antoninis et al., 2020). Por lo tanto, la educación puede ser peligrosa cuando se (re)producen las desigualdades en las escuelas (Connell, 2012). Partiendo de esta noción, esta investigación se centró por la misma razón, entre otras cosas, en los recursos disponibles para los niños migrantes venezolanos, (el reconocimiento de) la xenofobia en las escuelas y las respuestas a la diversidad en el aula.

Los derechos y la ciudadanía se consideran la base de la integración (Ager & Strang, 2008). La ciudadanía es una forma de pertenencia a una comunidad política y geográfica (Bloemraad & Sheares, 2017). No obstante, en la práctica, una proporción sustancial de los inmigrantes es indocumentada (i.e. sin ciudadanía reconocida a nivel federal, residencia legal permanente o estatus de refugio) (Yoshikawa & Kalil, 2011) y el estatus legal indocumentado o precario afecta a las familias inmigrantes (Bloemraad & Sheares, 2017). Concretamente, en su estudio sobre los efectos del estado indocumentado de los padres en los contextos de desarrollo de los niños pequeños en familias inmigrantes, Yoshikawa & Kalil (2011) iluminan que la falta de documentación legal de los padres afecta a los niños en su primera infancia, ya sea directa o indirectamente, a través de los inmediatos contextos posmigratorios, escenarios sociales cotidianos y procesos familiares. Además, la política de inmigración generalmente no está vinculada a las políticas y prácticas escolares, ya que la política de inmigración y el estado de ciudadanía no se consideran relevantes para el aprendizaje, otros resultados educativos o las experiencias escolares de los estudiantes (Turner & Mangual Figueroa, 2019). Por ejemplo, los padres indocumentados se preocupan tanto por el aprendizaje de sus hijos como los padres con documentación, pero tienen más dificultades para hacer inversiones económicas para los niños, como libros, juguetes y otros materiales de aprendizaje, y experimentan dificultades para acceder e inscribir a sus hijos en programas y servicios públicos (Yoshikawa & Kalil, 2011). A pesar de que los

propios niños pueden ser elegibles – es decir, obteniendo un estatus legal y, por lo tanto, tener acceso a servicios que sus padres no tienen – sus oportunidades futuras se ven perjudicadas por las circunstancias de la familia a las que están sometidos estos niños (Yoshikawa & Kalil, 2011).

Metodología

La investigación fue cualitativa de tipo exploratorio. Adoptó la postura ontológica del construccionismo⁵, lo cual implica que los fenómenos y categorías sociales no sólo se producen a través de la interacción social, sino que están en constante estado de revisión y que afirma que los actores sociales continuamente realizan los fenómenos sociales y sus significados (Bryman, 2012). En otras palabras, se aplica el construccionismo en el presente estudio porque, en línea con Bryman (2012), el investigador siempre presenta una versión específica de la realidad social en lugar de una que pueda considerarse definitiva.

En cuanto a la postura epistemológica, buscó la comprensión del comportamiento humano a través del interpretativismo, en el cual el énfasis está en la comprensión del mundo social a través de una revisión de la interpretación de ese mundo por parte de sus participantes (Bryman, 2012). El interpretativismo se articula en la presente investigación por las diferentes percepciones y experiencias de los participantes, relacionadas con la integración educativa. Teniendo en cuenta el contexto altamente complejo, sus percepciones y experiencias dependen además del momento y de la forma en la que fueron solicitadas. Es decir, incluso dentro de un solo participante es probable que sus percepciones varíen a la hora de preguntarle en otro momento y/o en otra forma. Debido a la convicción personal de que las percepciones y experiencias relacionadas con la integración educativa pueden diferir según el momento en el que se aborda a los participantes, la forma en la que se solicita su interpretación y que el trabajo de campo se realizó en un contexto altamente complejo, un diseño de investigación cualitativa pareció ser más adecuada para el presente estudio.

Basadas en plena voluntariedad de participación (y retirada), se realizaron entrevistas semiestructuradas durante los meses de febrero y marzo de 2022 para llevar a cabo la investigación. Estas fueron

⁵ También conocido como *constructivismo*.

grabadas, transcritas *non-verbatim* y codificadas. La intención inicial fue explorar la integración educativa a través de las experiencias de los propios niños migrantes venezolanos dado que los refugiados son los expertos de sus propias experiencias de desplazamiento (Espinoza, 2020) y las voces de los desplazados forzados suelen faltar en investigaciones educativas en contextos frágiles (Fox et al., 2020). Sin embargo, se tomó la deliberada decisión de dejar fuera a los niños como fuente de información para la colección de datos de la investigación. En un sentido general, el mayor desafío ético para los investigadores que trabajan con niños son las disparidades de poder y estatus entre adultos y niños (Morrow & Richards, 1996) y las prácticas éticas comunes de investigación de consentimiento, confidencialidad y protección contra el abuso no se puede garantizar (en Thomas & O’Kane, 1998). Además de la vulnerabilidad general de los niños, se reconoce que los niños refugiados son más vulnerables debido a los traumas previos y posteriores al desplazamiento (Fazel & Stein, 2002; Kaukko et al., 2017). Por carecer de pedagogías para tratar estas cuestiones, el desconocimiento propio podría haber desencadenado experiencias negativas para los niños. En su lugar, se ha decidido concentrar en los actores clave, a quienes aplican estas nociones críticas en mucha menor medida.

Bogotá D.C. fue elegida como el contexto de la investigación. A pesar de que la mayoría de los migrantes ingresó a Colombia a través de las dos ciudades colombianas Cúcuta y Maicao como pasos fronterizos, muchos venezolanos finalmente han sido absorbidos en Bogotá y Barranquilla (Roth, 2019; Zambrano-Barragán, 2021). Concretamente, “[d]el total de venezolanos que han migrado a Colombia en los últimos años, el 19,7%, es decir, uno de cada cinco migrantes está en Bogotá: 352.627 personas con este origen, de acuerdo con los datos de la entidad nacional. De acuerdo con los análisis realizados por *Migración Colombia* y diversas organizaciones internacionales (ACNUR, OCHA, UNESCO, *Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos- GIFMM*), la proporción de migrantes y refugiados provenientes de Venezuela que se radican en Bogotá se acerca a un 25% del total de población migrante en el país, siendo la capital la ciudad con más alta cifra de migrantes y refugiados de Venezuela en Colombia” (SED & OEI, 2020: 81).

Central para la selección de participantes de investigación fue el muestreo intencional o de conveniencia, el cual tiene como objetivo muestrear casos/participantes de manera estratégica, de modo que los muestreados sean relevantes para las preguntas de investigación

que se están planteando (Bryman, 2012). En otras palabras, esta estrategia es una forma de muestreo no probabilístico en lugar de uno aleatorio (Bryman, 2012). En menor medida, además, se usó el muestreo de 'bola de nieve', que es cuando el investigador establece contacto inicial con un pequeño grupo de personas que son relevantes para el tema de investigación y luego los utiliza para establecer contactos con otros (Bryman, 2012).

El único criterio de participación consistió en ser un(a) profesional con una (in)directa relación profesional con los niños migrantes venezolanos dentro del sistema educativo público, en otras palabras, siendo así un actor clave. En total, la muestra representó 13 actores clave, quienes también serán denominados 'participantes' en adelante. Cuatro de los participantes fueron profesionales del Equipo de Pedagogías de la Memoria y las Migraciones, parte de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito⁶ (SED). Por ser los responsables de las políticas sobre la asistencia pedagógica y técnica de los docentes a la población migrante, se consideró que sus visiones brindarían unas perspectivas muy útiles sobre la integración educativa de los niños migrantes venezolanos desde el plano político. Los cuatro participaron en una discusión de grupo focal. Los otros nueve participantes participaron en entrevistas individuales. Este grupo consistió en tres rectores, cuatro docentes, una coordinadora y un orientador de las siguientes cuatro escuelas públicas en tres localidades diferentes: Colegio Integrado de Fontibón (Fontibón), Colegio Pablo Neruda (Fontibón), Colegio Nacional de Comercio (La Candelaria) y Colegio San Cayetano (Usme). Se había contactado a cada una de las 20 Direcciones Locales de la SED con la pregunta de cuáles eran las escuelas en la localidad que habían recibido a estudiantes venezolanos. Gracias a la invitación a la Mesa Local de Coordinadores de la Dirección Local de Fontibón y las respuestas positivas – de interés en la participación – a los correos que fueron mandados a todos los colegios con estudiantes venezolanos en otras localidades, se estableció el primer contacto con un(os) actor(es) clave de los primeros tres colegios recientemente mencionados. En otras palabras, estos tres colegios fueron seleccionados de manera 'aleatoria' dentro del muestreo intencional. La cuarta escuela, el Colegio San Cayetano, fue seleccionada intencionalmente por su supuesta participación en el proyecto Seamos Panarceros, un material didáctico que ofrece una herramienta pedagógica para facilitar la

⁶ A nivel nacional, el ámbito de la educación está a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Localmente, las escuelas públicas de Bogotá D.C. son gestionadas por la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Cada una de las 20 localidades tiene su propio director de la SED y su propia Dirección Local, la cual controla las escuelas públicas de esa localidad en particular.

convivencia pacífica entre los estudiantes colombianos y venezolanos (Aliaga et al., 2020). La selección de participantes se ejecutó con más selectividad que las escuelas. Teniendo en cuenta el limitado tiempo de investigación y disponibilidad de los actores clave, el objetivo fue de tener al menos dos participantes en cada escuela, uno siendo el/la rector(a) y el otro un(a) docente, coordinador(a) u orientador(a). Complementariamente a las perspectivas de los participantes de la SED, la filosofía detrás fue que el/la rector(a) ofreciera su visión ‘desde arriba’ de la práctica escolar sobre, entre otros, la gestión del proceso de matrícula y el logro educativo de los niños migrantes venezolanos, mientras que un(a) docente/coordinador(a)/orientador(a) ofreciera una visión complementaria sobre la asistencia escolar y la xenofobia en el aula, ya que estos actores trabajaban directamente con los niños migrantes venezolanos. Se tuvo una preferencia para los docentes de materias no exactas sobre los de materias exactas. En primer lugar, porque se suponía que un(a) docente de una materia no exacta (Ciencias Sociales, Historia, Filosofía, Geografía, etcétera) demostraría un interés intrínseco por temas socialmente relevantes como la crisis migratoria venezolana y la afluencia de migrantes a Colombia. Es decir, un(a) docente de una materia exacta (Ciencias Naturales, Matemáticas, Informática, etcétera) de igual forma puede tener un interés personal de temas socialmente relevantes, pero este interés no es deducible por su profesión. Además, temas como la crisis migratoria venezolana y la afluencia de migrantes a Colombia y su contenido tendrían el potencial de ser incorporados y adaptados en las materias no exactas según las necesidades de la población estudiantil y/o sus entornos exteriores, lo cual a su vez podría tener importantes implicaciones para la integración educativa de los niños migrantes venezolanos. En otras palabras, se asumió que sería más desafiante incorporar este tipo de temas en las clases de las materias exactas.

Intenciones teóricas, ejecuciones prácticas y sus tensiones

Inclusión educativa y educación inclusiva: ¿Los niños como objetos o sujetos?

A pesar del desafío institucional que enfrentó el Estado colombiano con la llegada de tantos inmigrantes (Barbieri et al., 2020; Selee & Bolter, 2021), Colombia ha sido el país más acogedor para los migrantes venezolanos (Summers et al., 2022). Sin embargo, las políticas colombianas de integración no solo se centran principalmente en el corto plazo, sino que además son consideradas teóricas y

principalmente centradas en los derechos humanos (Barbieri et al., 2020). Este enfoque central de los derechos humanos es el resultado del debate internacional relacionado con la universalización de la garantía y protección de los migrantes como sujetos de derechos, pero omiten visiones de equidad, complementariedad e interculturalidad (Barbieri et al., 2020).

Este discurso sobre los migrantes como sujetos de derechos humanos no es diferente cuando se trata de los niños y su derecho a la educación. Un ejemplo relevante que se proporcionó en la investigación es la Convención sobre los Derechos del Niño de UNICEF, un marco internacional en el cual se supone que el niño es sujeto de sus derechos. No obstante, Vilma Gómez (profesional) señaló una tensión entre la posición de los niños y sus derechos en la teoría y la práctica:

“Cuando tú tienes un discurso, y así pasa en todo, el discurso puede estar muy a tono con las tendencias mundiales, pero las prácticas todavía no se han transformado lo suficiente para comprender que si tú estás plantado desde la doctrina de la situación irregular donde el niño es objeto de protección, no lo dejas participar ni lo dejas hablar, no tomas su consentimiento, no le miras a los ojos, no lo consultas, no le haces preguntas. Lo tratas como un objeto que se quite y se pone cuando yo⁷ quiero como adulto, mientras si lo haces desde la situación integral, el niño es sujeto y el niño es partícipe y tiene pensamientos y tiene verbo y se le toma en serio” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Esto está en línea con que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989 ofrece un importante marco teórico y legal para la protección de los niños, pero que la ley nacional de inmigración muchas veces es el escenario donde los derechos humanos y los intereses nacionales chocan y el principio de promover los intereses superiores de los niños refugiados puede ser pasado por alto (Fazel & Stein, 2002). Relacionado con esto, se destacó otra tensión en la investigación entre el discurso internacional y la práctica colombiana a través de una reflexión sobre los conceptos de inclusión educativa y educación inclusiva. A pesar de la mínima diferencia semántica, existe una importante distinción conceptual entre los dos conceptos. Concretamente, en el caso de la inclusión educativa, el individuo se adapta al entorno escolar tal y como es.

⁷ Generalmente hablando, no se refería a sí misma.

“Y cuando tú tienes el término educación inclusiva, educación inclusiva es mucho más, digamos es lo que se quiere que, no es que el individuo se adapte, sino que sea la escuela la que se adapte a los individuos y a la diversidad de individuos con la que se arma la comunidad educativa” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Las escuelas suelen afirmar que ejecutan una educación inclusiva. Sin embargo,

“[...] la práctica es de inclusión educativa, no de educación inclusiva” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Integración e inclusión: perspectivas émicas⁸

Si bien esta investigación comenzó con un enfoque en el concepto de integración, la distinción entre la integración y la inclusión empezó a desdibujarse cuando los dos conceptos empezaron a ser usados de forma intercambiable a lo largo de la investigación. Se tomó la oportunidad para profundizar en las diferencias conceptuales por los participantes del Equipo de Pedagogías de la Memoria y las Migraciones, parte de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones⁹. Mientras ninguno de los cuatro participantes estaba muy en desacuerdo con la explicación de cada uno, quedó claro que todos tenían una comprensión ligeramente diferente de ambos conceptos y cómo se relacionaban entre sí:

“[...] El concepto de integración no está relacionado estrechamente al quehacer conceptual de la Secretaría de Educación, sino que está estrechamente ligado al contexto geográfico y poblacional al cual llega una población en desarrollo en flujo migratorio. Y que, quién recibe, en este caso va con colocarle Bogotá, proporciona, tiene disposición, tiene una oferta de política pública a la que se le hacen ajustes políticos, sectoriales y quién llega, se integra a lo que hay, ¿sí? Por supuesto, con sus particularidades culturales, de idioma, de creencias, pero se integra a lo que hay. Es decir, se integra a Bogotá, hace parte de

⁸ Una metodología émica toma en cuenta la visión de la realidad única e individual de un informante (Morey & Luthans, 1984). En otras palabras, tanto el investigador como los participantes de investigación pueden hablar de un mismo concepto (e.g. inclusión, integración, xenofobia, etc.) e interpretarlo/comprenderlo de innumerables maneras distintas.

⁹ Irónicamente, el nombre de la Dirección incorpora ambos conceptos.

Bogotá, ¿sí? [...] Integración cultural, integración política, integración económica. Es decir, que la ciudad tiene una oferta de emprendimientos o de empleo y quién llega se integra en eso, insisto porque quiero insistirlo, con los ajustes que se merecería, se deben hacer, pues porque la población tiene ciertas características que ya sabemos cuáles podrían ser. Yo a eso le llamaría integración [...] [(#7) Camilo Matiz, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Vilma Gómez (profesional) concordó, pero afirmó que la integración es un concepto mucho más amplio que la inclusión. Entendió la integración como un paraguas en un estado social de derecho como el colombiano que

“abarca toda la oferta que ese estado de derecho tiene para las personas que están en su territorio” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

En ello, se tienen que garantizar los derechos humanos fundamentales como la educación, alimentación y salud y más allá de lo teórico, la integración sociocultural en la práctica. Este subtema tiene que ver con las prácticas culturales y la visión que tienen las personas en el país receptor del ‘otro’ y viceversa:

“Digamos que ahí se entren los aspectos como el desarrollo intercultural en las creencias, los imaginarios. Y todo este tipo de cosas que atraviesan lo sociocultural de las familias, de las personas, y de cómo son sus prácticas de relacionamiento con ciertos servicios, pero también cuáles son sus lenguajes, sus gestos, su mirada, cómo conciben la política, cómo conciben la gastronomía, cómo conciben el clima, la forma de vestir, la forma de relacionarse” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Juana Martínez (profesional), por otra parte, percibió la integración como un estado previo a la inclusión:

“Entiendo la inclusión como un proceso más allá y no poniéndole a una población en un acento especial, sino la inclusión en general como un proceso que reconoce la diversidad y que ve esas diferencias, en lugar de obstáculos que van a generar desigualdades, de oportunidades en donde se pueda generar como un, pues una dinámica dignificante...o sea que dignifique la vida de todo el mundo. Sea de dónde sea, crea en lo que crea,

venga de afuera o no venga de afuera. [...] Yo lo percibo más como una postura frente a la diferencia y frente al otro, o sea frente a la autoridad como un concepto un poco más de pensar, pues, que somos distintos en la singularidad. Pues, algo tenemos, algo bueno tenemos que sacar de vivir juntos, ¿no?” [(#8) Juana Martínez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Como ya se había dicho mucho, Karen Guerrero [(#9), profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022] agregó brevemente sin entrar en muchos detalles que la integración es un proceso estructural en el que la inclusión (inclusive las características de la población) está incrustada.

Perfil de estudiantes

En cuanto a los orígenes, todos los participantes describieron una población estudiantil compuesta en su mayoría por colombianos, un número significativo de venezolanos y en algunos casos algunos individuos de otros países (latinoamericanos) por motivos migratorios personales. Entre los colombianos, además de los bogotanos, la presencia de desplazados internos de diferentes zonas (rurales) del país fue bastante alta. Ellos habían sido desplazados debido al conflicto armado colombiano y solían tener una cultura muy distinta a la cultura urbana de Bogotá.

“[Los desplazados internos] vienen de culturas diferentes porque en Colombia hay diversidad de culturas, es un país multicultural. [...] Entonces, digamos que sí traen otras costumbres, otras costumbres de pronto rurales que acá [en Bogotá] no se usan” [(#3) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Algunos participantes expresaron, incluso, que la brecha cultural es mayor entre los bogotanos y los colombianos de áreas rurales que entre los bogotanos y los venezolanos de áreas urbanas como los caraqueños¹⁰ porque ambos están acostumbrados a una forma de vida muy urbana.

(El reconocimiento de) expresiones xenofóbicas

A la pregunta si se observaban expresiones xenofóbicas hacia los

¹⁰ De la capital venezolana Caracas.

niños migrantes venezolanos en la escuela y/o en el aula, las respuestas variaron entre una fuerte afirmación hasta una fuerte negación, además de algunos matices que se podrían colocar en algún punto intermedio. Además, algunas de estas respuestas se contradecían internamente entre sí. Es decir, entre actores clave de una misma escuela. En el caso de que los participantes estuvieran convencidos de la presencia de xenofobia, a menudo se mencionó el ejemplo de veneco.

“‘Veneco’ es como un término peyorativo para identificar a los venezolanos que han migrado. Y anteriormente, en Venezuela se usaban ‘los venecos’, eran los hijos colombianos que son venezolanos. Pero ahora, pues, se está utilizando como más despectivamente” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Además, una estigmatización común de los migrantes venezolanos de la que hablaron los participantes varias veces se relaciona con la tasa de criminalidad y la correspondiente inseguridad que supuestamente aumentó con la afluencia de migrantes venezolanos en Colombia. Otra estigmatización que jugó un papel directo en el caso de las niñas migrantes venezolanas en algunas de las escuelas visitadas, fue el concepto relacionado con la palabra veneca.

“Una cosa es decir ‘veneco’ y otra cosa es decir ‘veneca’. Porque lastimosamente, pues, está el estereotipo, la generalización de que las mujeres, de que algunas mujeres venezolanas pues han tenido que ejercer la prostitución como una opción, como una alternativa laboral. Entonces se ha instalado en, digamos, que la imagen de que la prostituta es la venezolana, la mujer venezolana, entonces es ‘la veneca’. Entonces a veces cuando, por ejemplo, en vez de decir, están en chanza los chicos hablando no sé qué, entonces “ay váyase para donde las venecas” en vez de decir “váyase para donde las prostitutas”. Entonces, por ejemplo, eso es muy agresivo y, digamos, hay muchas niñas venezolanas que dicen “para nosotras es sumamente agresivo”. Y bueno, “nos dicen venecos o venecas, automáticamente sentimos que es como un, es una ofensa”. Hay otras [niñas venezolanas] que dicen “ay, yo me relajo y lo dejo pasar”. [...] En las investigaciones que han hecho los chicos acá en el colegio es que a veces terminan asumiendo “porque eres venezolana, eres una mujer fácil y que entonces te tienes que dejar o manosear o piropear o directamente acceder a favores

sexuales o cuestiones sexuales” por el hecho de ser venezolana” [(#4) Alexander Castañeda, docente, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Los percibidos matices consistían en una negación parcial de la xenofobia entre los niños en la escuela misma, pero contradictoriamente reconocía una forma de xenofobia en la sociedad colombiana en general o una actitud negativa hacia el comportamiento de los padres de los niños migrantes venezolanos.

“No, ellos [los niños] no discriminan si [el otro niño] es venezolano o colombiano. Más bien, sí de pronto nosotros hemos comentado la diferencia en actitudes y en el respeto hacia el docente. Por parte de los ciudadanos venezolanos, no los estudiantes, no los niños, los padres de familia” [(#13) Patricia Vargas, docente, entrevista individual, 16 de marzo de 2022]

En varios otros casos, la xenofobia en la escuela fue totalmente negada, tanto por los rectores como por los docentes. Si bien estos participantes generalmente compartían respuestas elaboradas a las preguntas a lo largo de la entrevista, solamente expresaron un fuerte ‘no’ sobre el tema de la xenofobia. Aun así, indagando un poco más, repetían consistentemente su respuesta negativa, algo que particularmente llamó la atención. En un caso, la pregunta fue incluso evitada por completo:

“Nuestro compromiso es un compromiso muy ético y a los niños, a todos los niños en general incluyendo los niños de origen venezolano, los tratamos con amor. Consideramos que son seres humanos y ellos deben, hay que tratarlos de manera digna y que puedan ejercitar todos los derechos como cualquier ciudadano. Así los recibimos con las manos abiertas, estamos muy comprometidos para servirles a ellos y son también compañeros nuestros y ciudadanos colombianos y les servimos con todo el amor y la pasión” [Entrevista individual¹¹]

Interesantemente, se enfatizó en la discusión grupal que la negación de la xenofobia por parte de un actor clave en la escuela es un indicador real para sospechar un alto nivel de retóricas y/o prácticas xenofóbicas en las escuelas.

¹¹ A pesar del consentimiento completo para usar citas literales y detalles personales, se eligió no publicar los datos del participante en este caso particular. Esta investigación no pretende señalar con el dedo a actores claves y/o escuelas específicas, sino proporcionar información valiosa sobre las percepciones de los diferentes actores clave.

“[...] Este equipo [de Pedagogía de la Memoria y las Migraciones] tiene un quehacer pedagógico técnico en el tema [la xenofobia], ¿sí? Para trabajarlo en la escuela a través de las y los docentes, ¿sí? Pero resulta que, en realidad, que es posible que el orientador quiera, es posible que el profe quiera, pero si el rector se encapricha y no quiere, este equipo, que es de la Secretaría de Educación, no puede entrar. O sea, a ese nivel nos enfrentamos permanentemente. Y nosotros sensibilizando, insistiéndoles la importancia, y si el rector o cualquier orientador o cualquier coordinador dice que así tenga trescientos estudiantes [venezolanos] matriculados en su colegio, no. [...] Y además niega la realidad, pero que [la xenofobia] puede estar pasando” [(#7) Camilo Matiz, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Respuestas a la diversidad

Para complementar la noción sobre (el impedimento de) la asistencia pedagógica y técnica relacionada con la xenofobia, se preguntó por las respuestas a la diversidad en la escuela y el aula. Es importante señalar que la pregunta fue muy general y, por lo tanto, no se refería explícitamente a los niños migrantes venezolanos. Además, la diversidad es otro concepto émico sin una definición unificada que puede ser entendido de muchas maneras. Ágreda Montoro et al. (2016) muestran que la mayoría de los docentes relaciona el concepto con la discapacidad y la cultura, lo cual también fue el caso en la presente investigación. No obstante, algunos lo relacionaron específicamente con el flujo migratorio venezolano, tanto en un sentido cultural como socioeconómico. En cuanto a esta interpretación de diversidad, diferentes acciones fueron llevadas a cabo. Eder Pérez (docente), por ejemplo, abogó muy activamente por compartir experiencias migratorias y la promoción de la diversidad. Ya había implementado varias estrategias de la campaña Somos Panas¹², de las cuales compartió los materiales didácticos y las experiencias con sus colegas, pero apuntó la necesidad de fortalecer aún más estas estrategias. Además, tenía previsto realizar una actividad de promoción de la diversidad cultural. En este caso, sus antecedentes como migrante venezolano parecían importar de dos maneras. En primer lugar, según explicó, entiende muy de cerca la situación de los migrantes

¹² Somos Panas Colombia es una campaña de ACNUR que se mueve en función de cuatro objetivos: desalentar la xenofobia, incentivar la solidaridad hacia la población venezolana, promover la integración entre colombianos y refugiadas y migrantes provenientes de Venezuela, y brindar información útil a las personas que llegaron desde Venezuela en busca de protección y un mejor futuro para sus familias (ACNUR, 2022).

venezolanos por sus propias experiencias vividas. En segundo lugar, utiliza activamente sus antecedentes en su rol de docente, especialmente de importancia para los niños migrantes venezolanos.

“Pues, en el sentido de que [los niños venezolanos] se sienten identificados apenas les digo “yo soy venezolano”. Entonces se identifican, me cuentan sus experiencias de vida, sus situaciones y por lo general, pues, siempre trato de mantener como mi grupo de venezolanos, de alentarlos y decir “no no, no es único, yo también soy venezolano, estoy contigo, vamos, tú puedes”, de motivarlos, porque sí necesitan de mucha motivación” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

El argumento de que los refugiados son los principales expertos de sus propias experiencias de desplazamiento (Espinoza, 2020) indudablemente aplica aquí. Al contrario, este punto se refuerza aún más desde la perspectiva opuesta, es decir, desde la mirada de un docente colombiano. Concretamente, un docente colombiano¹³ expresó que en lugar de la habitual realidad colombiana que se enseña en la escuela, por un lado, existe un cierto desconocimiento del contexto venezolano que dificulta la enseñanza de esta realidad diferente. Por otro lado, enfatizó las sensibilidades que existen en torno a las experiencias migratorias de este particular grupo de niños y por eso suele optar por no profundizar demasiado en la realidad venezolana. Otro docente colombiano, Alexander Castañeda, optó por un enfoque más holístico:

“Hay una particularidad en los colombianos, es que aparentemente nosotros no somos ni racistas ni discriminadores. Porque, pues, nos crecemos de que somos diversos, pluralistas, pluriétnicos y toda la cuestión. En teoría, si tú le preguntas a alguien acá que, si es racista, es como “nunca”, “¿usted discrimina?”, “no no no, para nada”. Pero sí hay, sí se dan muchas cuestiones de micro-racismo, de micro-xenofobias, al interior de ya la convivencia como tal. [...] Pues, obviamente yo siempre abordo y yo trato de articular todo desde los derechos humanos, desde la educación para los derechos humanos. Entonces todo el tiempo yo estoy hablando sobre este tipo de situaciones y no solo aplicadas a la xenofobia sino al machismo, a la homofobia, bueno, a todos de que dejemos de naturalizar el hecho del

¹³ Este participante solicitó ser anónimo.

chiste, del apodo porque ahí estamos ejerciendo discriminación” [(#4) Alexander Castañeda, docente, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Patricia Vargas (docente), por otra parte, adoptó otro enfoque para trabajar con la diversidad que los niños migrantes venezolanos traen al aula:

“De hecho, cuando se les da [ciencias] sociales [a los niños], muchos niños traen su mapa de Venezuela. Entonces se retoma, por decir algo, el mapa de Sudamérica y demostrar que Venezuela y se les deja contar su situación además de eso, su situación social que estaban viviendo y [su situación] económica, socioeconómica. Y, pues, pero en el currículo, siempre se tiene el currículo, lo establecido por aquí el Ministerio de Educación de Colombia” [(#13) Patricia Vargas, docente, entrevista individual, 16 de marzo de 2022]

En general, la razón por la cual los docentes pudieron llevar a cabo las personalmente diseñadas materias y actividades educativas, tuvo que ver con los currículos flexibles establecidos por el Ministerio de Educación de Colombia. En cierta medida, los docentes estaban obligados a cumplirlo, mientras que parcialmente también tenían la libertad de rellenar el currículo con sus propios planes de estudios. Sin embargo, esto simultáneamente significó que las iniciativas implementadas dependieran del interés y la disposición de los docentes, que a su vez dependían de la capacidad y los recursos de la escuela. La rectora Luz Cubillos destacó que en su escuela no tienen recursos específicamente relacionados con los niños migrantes venezolanos:

“Pues, realmente ellos [los niños migrantes venezolanos] se benefician, al igual que todos. Que nosotros tengamos destinado algo específico para ellos, no. Ellos entraron como un estudiante de [Colegio] San Cayetano, reciben los mismos beneficios [que los niños colombianos]. [...] Reciben la misma atención, participan en los mismos proyectos y en absolutamente los mismos derechos” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

Cuando se preguntó por la supuesta participación en el proyecto Seamos Panarceros, un material didáctico que ofrece una herramienta pedagógica para facilitar la convivencia pacífica entre los estudiantes colombianos y venezolanos (Aliaga et al., 2020), se respondió:

“Casi no lo utilizamos. Porque ese llegó dentro de un proceso, pero llegó preciso en la pandemia [COVID-19] y ahí quedó. Entonces como que se quedó sin utilizar” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

A pesar de que muchos educadores tenían ideas para nuevos materiales, actividades o proyectos para implementar en las escuelas – incluso algunos dirigidos a la promoción de la diversidad y/o la integración de los niños migrantes venezolanos – los recursos (financieros) que las escuelas públicas recibían de fondos públicos fueron considerados insuficientes en general.

“Nuestro colegio recibe unos recursos del Sistema General de Participaciones [SGP] que es como una cuenta de recaudo a nivel nacional donde se nutre, comparte el Impuesto sobre el Valor Añadido, IVA, y es una cuenta nacional que distribuyen a todos los colegios. Esa platica es muy insuficiente porque no alcanza para atender adecuadamente todas las necesidades del colegio porque hay que invertir en planta física, lo que es mantenimiento, adecuaciones, también invertir en asesorías financieras, invertir en proyectos de inversiones, materiales para los docentes. Esa platica resulta ser muy insuficiente y finalmente siempre quedamos con algún proyecto que no se puede ejecutar porque infortunadamente la platica no alcanzó y el giro, además, no mantiene esa secuencia de estabilidad del tiempo, sino disminuye el recaudo y también disminuye el valor del situado del giro. Y la plata cada día es menos. Para este año dejaron de situar ya cincuenta millones [50.000.000 pesos colombianos] frente al año anterior. Menos, cincuenta millones menos” [(#5) Jorge Rojas, rector, entrevista individual, 4 de marzo de 2022]

Cuando se preguntó si creía que los educadores en la escuela eran capaces o que podían atender las necesidades específicas de los niños migrantes venezolanos, Jorge Rojas (rector) contestó:

“Digamos que los programas de atención integral que requiere esa población [niños migrantes venezolanos], a veces se escapan de la órbita de la competencia del colegio. Uno diría que la atención integral es responsabilidad de los estados. De la Alcaldía Mayor o de un municipio o de docentes de los entes territoriales o del gobierno nacional. Nuestro colegio no tiene la capacidad para desarrollar una atención integral para ellos. Solamente que, a través de la educación, pero yo sé que ellos

requieren acompañamiento psicológico, psicosocial, el acompañamiento en sus temas de salud, de fortalecimiento de la familia. Y esa ayuda del estado debe comprometerse y lleva su, también su cuota de responsabilidad” [(#5) Jorge Rojas, rector, entrevista individual, 4 de marzo de 2022]

Caarls et al. (2021) confirman que la falta de capacidad escolar ha sido un problema anteriormente y se intensificó aún más con el flujo migratorio venezolano. En países como Colombia y Perú, donde un gran número de niños migrantes y refugiados se han matriculado en las escuelas públicas, los flujos migratorios masivos e impredecibles han creado nuevos desafíos y exacerbado las ineficiencias crónicas dentro de los sistemas educativos que ya estaban luchando con los límites de la capacidad escolar (Caarls et al, 2021).

Acceder, asistir y terminar la escuela: ¿Una tarea difícil?

Acceso: Obstáculos y desafíos

Las escuelas públicas jugaron un papel muy importante en el acceso a la educación de los niños venezolanos migrantes de familias de bajos y medianos recursos. El hecho de que la educación pública se ofrezca de forma gratuita explicó por qué las escuelas públicas recibieron a muchos niños migrantes venezolanos de entornos socioeconómicos precarios.

“Una cosa es que tú seas un migrante pobre, tienes que venir a Bogotá porque así nos está pasando y, pues, te tienes que ubicar en un sitio donde puedas sobrevivir. Y bueno, ahí la opción es educación pública [...]” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

“Entonces es mucha esa demanda la viene a suplir la población venezolana que se ha llegado a reforzar los colegios públicos. Generalmente los colegios públicos, los venezolanos acceden a los colegios públicos, no vienen a los colegios privados, que son de costo” [(#3) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Matriculación. Al haber sido guiado por los pasos de matriculación, quedó claro que el procedimiento general para los niños migrantes venezolanos no difería esencialmente del proceso de matriculación para los niños colombianos. Sin embargo, fue la falta de estatus legal y/o documentación de las familias migrantes venezolanas lo cual reveló una diferencia en comparación con las familias colombianas:

“Lo ideal sería que los estudiantes tuviesen la documentación completa, pero como de a veces sabemos que ellos [los migrantes venezolanos] salen sin nada, pues, abandonan a su país. Ahí, digamos, hay unos que no tienen documentos” [(#3) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

“No, por lo general ellos [los niños migrantes venezolanos] no tienen los certificados, ¿sí? Y, pues, es difícil que se devuelvan hasta, pues, el país de origen, pues, a solicitar esos certificados” [(#10 Julián Rojas, orientador, entrevista individual, 8 de marzo de 2022)]

No obstante, algún tipo de registro legal en Colombia y/o certificado de estudios eran necesarios para completar la matriculación. Varios participantes describieron la flexibilización de documentación para los venezolanos; la estrategia desarrollada por el gobierno colombiano para abordar este tema. Por un lado, la flexibilización consistió en la provisión de un Número Establecido por la Secretaría de Educación (NES); un número de identificación que permitía realizar los trámites de la matriculación en el caso de que el niño aún no tuviera el Permiso Especial de Permanencia (PEP) u otro tipo de registro civil (temporal) en Colombia, para conocer el nivel académico del estudiante y poder ubicarlo en un grado adecuado. Por otro lado, se necesitó un certificado de estudios de la educación recibida en Venezuela. Dado que este certificado faltó en muchos casos, se creó otra estrategia para lidiar con la ausencia de documentos, la cual se explicará en el siguiente párrafo (validación de cursos).

Otra complicación general en el proceso de matriculación fue la falta de datos de contacto de las familias de migrantes venezolanos. Esto se relacionó con la alta probabilidad que se mudaran – ya sea dentro de Bogotá, a otros lugares de Colombia o incluso de regreso a Venezuela – sin establecerse de manera permanente en la localidad y el barrio en los que vivían en ese particular momento. Varios participantes se referían a este fenómeno como *movilidad*. En cuanto a la matriculación, esta movilidad de las familias migrantes venezolanas contribuyó al hecho de que no tuvieran una dirección de correo electrónico (permanente) y/o un número de teléfono, lo cual complicó el proceso de matriculación dado que se necesitaban estos datos de contacto para completar el procedimiento.

Validación de cursos. Una vez matriculados, las escuelas tenían la desafiante tarea de ubicar a cada uno de los niños migrantes venezolanos en el grado adecuado para ellos. En el caso de que los niños

poseyeran un válido certificado de estudios de la educación recibida en Venezuela, las diferencias entre el sistema educativo colombiano y venezolano jugaron un papel importante. El obstáculo más significativo consistió en la diferencia de grados en el nivel de educación primaria y secundaria.

“Por ejemplo, allá [en Venezuela] la primaria va hasta sexto grado. Y el bachillerato inicia a partir de séptimo [grado]. Entonces la equivalencia se hace que un estudiante, si se gradúa en sexto grado allá, va a iniciar acá [en Colombia] en grado sexto, que sería como el [grado] séptimo de Venezuela” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Con ‘la equivalencia’, se refirió a la Tabla de Equivalencias, parte del convenio Andrés Bello¹⁴ (CAB) que fue mencionada muchas veces:

Tabla 1
Tabla de Equivalencias

REPÚBLICA DE COLOMBIA	REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (Datos oficiales del año 2013)	
11° Grado de Educación Media	2° de Educación Media diversificada y profesional	5° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
10° Grado de Educación Media	1° de Educación Media diversificada y profesional	4° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
9° Grado de Educación Básica Secundaria	9° Grado de Educación Básica de 3ra Etapa.	3° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
8° Grado de Educación Básica Secundaria	8° Grado de Educación Básica de 3ra Etapa.	2° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
7° Grado de Educación Básica Secundaria	7° Grado de Educación Básica de 3ra Etapa.	1° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
6° Grado de Educación Básica Secundaria	6° Grado de Educación Básica de 2da Etapa.	6° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
5° Grado de Educación Básica Primaria	5° Grado de Educación Básica de 2da Etapa.	5° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
4° Grado de Educación Básica Primaria	4° Grado de Educación Básica de 2da Etapa.	4° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
3° Grado de Educación Básica Primaria	3° Grado de Educación Básica de 1ra Etapa.	3° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
2° Grado de Educación Básica Primaria	2° Grado de Educación Básica de 1ra Etapa.	2° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
1° Grado de Educación Básica Primaria	1° Grado de Educación Básica de 1ra Etapa.	1° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
Grado de transición del Nivel de Educación Preescolar	Inicial introductoria	Preescolar Simoncito Materna (Educación inicial)

Nota: Para el caso de estudiantes que no terminaron su año escolar o no fueron promovidos, deben ubicarse en el mismo grado que venían cursando en Venezuela de acuerdo a la equivalencia con Colombia.

¹⁴ El CAB es utilizado por el gobierno colombiano como una estrategia para acomodar a los niños migrantes venezolanos en el sector de la educación pública e informa cómo se debe tratar tanto la matriculación escolar como la validación de cursos. Específicamente, la tabla muestra los grados y niveles de educación en Colombia y Venezuela, y cómo se relacionan entre sí.

Aunque no todos los participantes se sentían necesariamente informados sobre el sistema educativo venezolano, juntos señalaron varias otras diferencias. Alexander Castañeda (docente colombiano) mencionó que el año académico colombiano comienza en enero, mientras que el año académico venezolano comienza en septiembre. Eder Pérez (docente venezolano) precisó que las notas de evaluación colombianas califican del uno al cinco, mientras que las notas venezolanas califican del uno al veinte. Además, varios participantes subrayaron que los cursos colombianos se basan en un enfoque integrado en comparación con los cursos separados en Venezuela. Es decir, donde la historia, la geografía y la economía se unen en un solo curso en Colombia, se dividen en materias diferentes en Venezuela.

Por otro lado, en el caso de que los niños no poseyeran un válido certificado de estudios de la educación recibida en Venezuela, se tuvo que implementar una estrategia alternativa de convalidación de cursos ya que no se podía utilizar la Tabla de Equivalencia. En este caso, había que hacer pruebas de saber, las cuales no siempre resultaron ser fáciles de realizar. En general, según varios participantes, tanto estas pruebas como la Tabla de Equivalencia sacaron a la luz los rezagos educativos que tenían muchos niños migrantes venezolanos en comparación con sus compañeros colombianos. Por consiguiente, muchos de ellos tuvieron que repetir el curso, cuyo nivel no siempre estaba acorde con la edad cronológica del niño y su correspondiente desarrollo cognitivo. Si bien la mayoría de los participantes percibió esto como un obstáculo tanto para los educadores como para los padres y los propios niños, Mónica Barón (coordinadora) ofreció un punto de vista contrastante pero interesante cuando se le preguntó en qué medida la repetición de grado afectaba el estado psicoemocional de los niños:

“No, generalmente los papás y los mismos niños son conscientes que primero, las asignaturas que ven aquí [en Colombia] son diferentes, de aquí ven otras materias que allá [en Venezuela] no ven. Entonces ellos son conscientes que es como, ese año les permite como un proceso de adaptación para continuar su proceso académico. Entonces nunca lo han visto como “ay, estoy perdiendo un año”, no, al contrario. Ellos dicen “listo, si ese año me va a servir para nivelar, para conocer cómo es”, lo hacen, lo aceptan. Además, porque no implica un gasto económico, digamos, porque aquí la matrícula, ellos no pagan matrícula, nada de eso, entonces no implica de pronto una inversión” [(#12) Mónica Barón, coordinadora, entrevista individual, 10 de marzo de 2022]

Con base en esta noción, se identificó una cierta resiliencia en los padres y niños migrantes venezolanos.

Asistencia: Tendencias generales e impactos de la pandemia

Una vez matriculados y ubicados en un curso, arrancó el período de la asistencia escolar. Dado que la salud mental a menudo se vincula con las experiencias migratorias – en su mayoría con resultados negativos, pero a veces también positivos – (Carroll et al., 2020) se preguntó sobre el estado psicoemocional y las circunstancias socioeconómicas de los niños migrantes venezolanos y de qué manera estos factores afectaron su asistencia.

“A veces siento... mucha tristeza noto en ellos. Pues, es muy duro dejar la tierra que los vio crecer. A veces sus comodidades, para irse a otro país y empezar de cero, adaptarse a una nueva cultura, a nuevos amigos. Entonces es muy importante seguir fortaleciendo todas estas estrategias de integración de niños migrantes” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Si bien nadie negó los rezagos educativos de muchos niños, varios participantes destacaron los rasgos de carácter positivos que solían mostrar los niños migrantes venezolanos y el potencial que veían en ellos para que avanzaran al nivel de sus compañeros colombianos y más allá. Alexander Castañeda (docente), por ejemplo, los describió como muy disciplinados, juiciosos, respetuosos, formales y mucho más tranquilos que sus compañeros colombianos que promediamente son inquietos, dispersos, sin hábitos de estudio y con problemas de autoridad. Patricia Vargas (docente), agregó a la lista que los niños migrantes venezolanos son más tímidos y retraídos.

“En la parte académica son estudiantes muy responsables frente a sus compromisos y sus responsabilidades. Presentan sus tareas, presentan sus trabajos y son como muy preocupados por su proceso. Como son diferentes las dinámicas, entonces ellos están muy preocupados por entender al comienzo cómo es el horario, cómo es la dinámica, cuántos profesores tienen, quiénes son los profesores que los van a acompañar. Entonces están como muy en esa actitud de pregunta y a la expectativa también de los procesos” [(#12) Mónica Barón, coordinadora, entrevista individual, 10 de marzo de 2022]

Una explicación que se dio para este tipo de comportamiento positivo:

“Ellos [los niños migrantes venezolanos] son conscientes de que deben esforzarse por todo. Uno, porque pues, ellos saben, o sea muchos de ellos son conscientes de los sacrificios que están haciendo sus papás, de la situación tan difícil que están viviendo aquí [en Colombia], que saben que Venezuela no les ofrece nada, pues, desde esas perspectivas, ¿no? Entonces por eso ellos dicen “yo tengo que portarme bien, porque...o sea es como la parte de mi contribución a lo que está haciendo mi familia”. Dos, lo que yo te decía de, pues, del hecho de estar en otro país, tú sabes que eso implica que uno tenga que estar cuidado, porque pues, uno no puede como andar haciendo ciertas cosas. Tres, pues, lo que yo te digo también, el hecho de ser minoría, ¿no? De ser una minoría y de, como te decía yo, al no establecer nexos ni lazos con otros estudiantes venezolanos, que es lo que ellos sienten. Entonces sí se sienten atomizados, se sienten de que, pues, cuando llegan a decir algo, o hacer algo en contra de, pues se le viene todo el mundo encima” [(#4) Alexander Castañeda, docente, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Sin embargo, una actitud positiva no siempre pareció ser suficiente. Muchos de los niños migrantes venezolanos tenían denominadores comunes con muchos niños colombianos por vivir en vulnerables situaciones familiares y en barrios socioeconómicamente precarios.

“Por lo general son niños con muchas capacidades, pero también muchas limitaciones en punto de vista económico, socioafectivo, niños que viven en condiciones de hacinamiento, que viven en zonas muy complejas en cuanto a temas de seguridad, y también seguridad alimentaria. [...] Familias que no están constituidas completamente, siempre está la ausencia del padre, padres también con situaciones de una economía informal que no pueden dedicar mucho tiempo al cuidado, a la atención de los hijos” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Esto, a su vez, ayuda a comprender mejor los desafíos externos adicionales que muchos niños – venezolanos y colombianos – enfrentan durante el período de asistencia. Además, la asistencia de los niños migrantes venezolanos frecuentemente se interrumpía por la movilidad de sus familias debido al trabajo en la economía informal a que muchos padres se dedicaban.

“Bueno. Estos niños son niños que presentan mucha movilidad. ¿Por qué? Porque sus papás tienen trabajos que de pronto no

son trabajos muy estables. Entonces, si ellos [los padres] se encuentran una oferta laboral que les represente mayor ingreso, ellos no lo piensan dos veces. Se van del barrio, cambian de casa porque generalmente están en casas pagando arriendo. Entonces ahí, los niños también tienen que trasladarse. Eso sí se presenta muy seguido. La movilidad de los niños venezolanos, no hay una estabilidad. Yo creo que, pues, también a causa de su situación socioeconómica, ¿no?” [(#12) Mónica Barón, coordinadora, entrevista individual, 10 de marzo de 2022]

Como resultado de esta repentina movilidad, muchos niños permanecieron matriculados mientras no asistían a la escuela, un fenómeno a que los participantes se refirieron como *niños fantasma*.

“En el sistema [SIMAT – Sistema Integrado de Matrícula], entonces, el niño está. Y está registrado, está guardado su cupo y todo, pero en realidad nunca viene al colegio. Entonces, cuando uno llama, si es que consigue que le contesten [los padres migrantes venezolanos] porque ellos también cambian de teléfono o dan el teléfono entonces muy difícil la comunicación. Entonces el niño ya está en Venezuela, pero aparece acá. Que la mamá se fue y se volvió a Venezuela o que la mamá se fue a otro país o algo. Entonces, esos son los que se llaman niños fantasma” [(#3) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

A pesar de que solamente se requiere una simple acción de los padres para dar de baja a su hijo del sistema de matrícula, se explicó que los padres migrantes venezolanos no suelen comunicarlo. Esto pone a las escuelas públicas en una posición incómoda, ya que legalmente no se les permite simplemente cancelar la matriculación de los niños. Además, en algunos casos les toma meses en enterarse adónde fue el niño y si va a volver a la escuela o no. Mientras tanto, con una capacidad escolar ya limitada, el cupo ocupado sigue indisponible para otros niños que quieran matricularse en dicha escuela.

Otro resultado que se relaciona con la asistencia escolar fue el papel importante – si no esencial – que juegan las escuelas en cuanto a la seguridad alimentaria de los niños migrantes venezolanos (y colombianos).

“Por eso nosotros tenemos para los niños de la mañana, desayuno. Para los de la tarde, almuerzo. Y para los que están todo

el día, desayuno y almuerzo” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

“Y hay familias que realmente cuentan con ese como su dosis alimentaria del día. Por las condiciones económicas de la población” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

Se ilustró que esto presiona las escuelas, sobre todo porque éstas solamente están abiertas de lunes a viernes y puede ocurrir que, por una u otra razón, ocasionalmente las escuelas no logren brindar el servicio de alimentación:

“Por ejemplo, hemos tenido acá, estudiantes que un lunes que, por una u otra razón, no se les entregó el desayuno. Tenemos estudiantes que se nos han desmayado por física desnutrición. Aunque los niveles de desnutrición han mejorado en la mayoría de estudiantes desde que tenemos el comedor escolar, pero tenemos estudiantes que presentan esas falencias, ¿sí? Incluso por ellos mismos, los mismos estudiantes nos dicen “profe, no he comido nada desde el sábado por la mañana o el domingo por la mañana”. Entonces ellos mismos nos lo han dicho y, pues, la verdad a veces se nos complica. O a veces que es por una u otra razón se deben de cancelar los refrigerios, pues, se nos convierte en un problema por eso” [(#10) Julián Rojas, orientador, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

A finales de 2019/principios de 2020, la pandemia de COVID-19 tomó por sorpresa al mundo. Como resultado, las escuelas cerraron, la educación se suspendió (parcialmente) y los niños se vieron obligados a quedarse en casa.

“Ellos [todos los niños] duraron sin venir al colegio desde marzo del dos mil veinte hasta julio del dos mil veintiuno” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

“Nosotros iniciamos un proceso presencial, digamos de manera parcial, el cuatro de julio del año anterior [04-07-2021]. Arrancamos este año desde el veinticuatro de enero [24-01-2022] con el ciento por ciento de estudiantes” [(#5) Jorge Rojas, rector, entrevista individual, 4 de marzo de 2022]

Con respecto a la inseguridad alimentaria de los niños, Luz Cubillos (rectora) y Julián Rojas (orientador), actores clave en la misma escuela, declararon que su institución logró entregar paquetes/bonos de alimentos cada quince días a las familias de los niños en lugar de las comidas que normalmente consumirían en la escuela. Sin embargo, es importante mencionar que su escuela está categorizada como 'rural' por situarse en los límites de Bogotá, lo cual implica que tienen una política escolar diferente de las escuelas etiquetadas como 'urbanas'. De hecho, los actores clave de las escuelas urbanas no mencionaron iniciativas de seguridad alimentaria de este tipo.

En el período en el que la educación presencial no se pudo llevar a cabo por la decisión del gobierno colombiano de cerrar las instituciones educativas, entre otras, las escuelas intentaron virtualizar la educación, pero tropezaron con varios obstáculos.

La falta de acceso a dispositivos tecnológicos (actualizados) y/o internet fue resumida en su mayoría y referida por varios participantes de la investigación como la *falta de conectividad*. Con la intención de continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos modos, se aplicaron varias estrategias para hacer frente a la falta de conectividad. La opción más accesible para todos eran las guías, las cuales eran copias físicas que contenían tanto el contenido de aprendizaje como los ejercicios de tarea. En algunos casos, también se prestaron computadoras (donadas) a los estudiantes. Además, las escuelas ofrecieron planes de datos pequeños para que las familias recargaran sus paquetes de internet para que los niños pudieran acceder y enviar sus tareas y asignaciones en línea.

“El colegio trató de trabajar con guías, con clases virtuales. Teníamos como en tres grupos de niños, son los que trabajaban con guías físicas que se programaban acá cerca. Otros en lo virtual y otros que, pues, no se sabía si estaban o no estaban. En esa época el colegio detectó que muchos niños, por lo que hablábamos antes, que hay mucha gente que no es de Bogotá. Entonces se los mandaron allá adonde los abuelitos a una finca, a una parte rural. Otros se fueron a Venezuela, los que eran de Venezuela, otros se fueron así. Entonces fue difícil, pero pues se trató de hacer lo mejor” [(#) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Por lo tanto, la movilidad de los niños migrantes venezolanos que se había mencionado anteriormente, se incrementó aún más durante la

pandemia. Para hacer un seguimiento de los estudiantes, especialmente porque los niños migrantes venezolanos tendían a ‘desaparecer’, las escuelas se esforzaron mucho en mapear, establecer y mantener contacto con las familias. La forma más efectiva y personal de hacerlo fue a través de WhatsApp. Además, los medios de comunicación como Facebook, Instagram y los sitios web de las escuelas se utilizaron más intensivamente. Como antes estas tecnologías de la comunicación no eran necesarias, se volvieron indispensables durante la pandemia.

Logro: El papel de la escuela

La intención de la investigación no fue fijarse en el número de niños migrantes venezolanos que logró terminar la escuela. En cambio, se preguntó a los participantes qué significaba para ellos un rendimiento académico exitoso con el fin de establecer una idea indirecta (parcial) de cómo los niños podrían llegar a este punto final de su trayectoria educativa. A pesar de no ser su opinión personal, Alexander Castañeda (docente) subrayó la idea más convencional de lo que las escuelas suelen percibir como un rendimiento académico deseado:

“Pues aquí, lo normal es que [al estudiante] le vaya muy bien en notas, ¿no?, en calificaciones. Que tenga todas sus calificaciones, que asista [a la escuela] regularmente, que cumpla con las normas del manual de convivencia, que sea respetuoso, colaborador, que tenga sentido de pertenencia, que participe activamente, tanto en el aula como en las otras actividades, que da más de lo que, digamos, se le pide, entonces siempre está con un pasito más allá. Pensaría yo que es como el ideal estudiante” [(#4) Alexander Castañeda, docente, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Si bien la respuesta de Mónica Barón (coordinadora) estuvo en línea con esto, otros participantes miraron mucho más allá del comportamiento individual del estudiante y enfatizaron el papel de la escuela. Eder Pérez (docente), por ejemplo, esbozó una imagen general de las cualidades de un buen ser humano e interesantemente involucró su propio papel en lo que percibió como un desempeño académico exitoso:

“Más allá de las notas, yo creo que para mí ser exitoso es formar buenas personas. Personas críticas, personas empáticas, más allá de memorizar, pues, también desarrollar muchas competencias. Que ellos aprendan a emprender, a hacer cosas que en su vida van a ser muy necesarias para su formación y desarrollo”

[(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Otros a su vez, se refirieron a la capacidad de los estudiantes de cuidar de sí mismos y de los demás o para realizar trabajos ambiciosos cuando sean adultos. Además, un docente¹⁵ brindó una respuesta de otro tipo. Aunque otros países suelen referirse específicamente al conflicto armado de Colombia con respecto a la violencia, proclamó que Colombia como país y Bogotá como ciudad son muy violentos y que la principal función que deben cumplir las escuelas es mitigar la violencia. Para él, una escuela tiene éxito si los niños aprenden a vivir juntos en una cultura de paz.

Conclusiones

La presente investigación revela que, desde una perspectiva política, abordar la integración educativa resultó ser un desafío, ya que las intenciones teóricas difirieron de las ejecuciones prácticas y existieron diferencias en la comprensión conceptual entre los responsables de políticas. Abordar la integración educativa desde la xenofobia y su – más o menos – opuesto, la promoción de la diversidad fue más complicado. Con una evidencia de xenofobia en Colombia – a pesar de que ambos países comparten una historia, geografía, lengua y muchas otras características culturales – algunos programas nacionales contra la xenofobia y de integración (e.g. Somos Panas) han sido creados con el potencial de ser implementados en las escuelas locales. Esta investigación revela que algunas iniciativas, basadas en el interés y la voluntad individual de un docente, reconocieron y dieron espacio para compartir experiencias migratorias y promover la diversidad en el aula. No obstante, esto pareció ser más la excepción que la regla ya que la falta de capacidad y recursos escolares y/o las contradicciones internas complicaron la implementación de este tipo de programas. Esta contradicción consistió, por un lado, en que los responsables de políticas reconocían la xenofobia mientras que existía una negación de ella en las escuelas locales, obstruyendo a su vez la posible asistencia pedagógica y técnica. Por otro lado, esta contradicción existió internamente cuando un actor clave en una escuela local reconocía la xenofobia mientras que el otro la negaba. Cuando se reconoció la xenofobia, la falta de capacidad y recursos escolares dificultaba la implementación de iniciativas de promoción de la diversidad para abordarla.

¹⁵ Este participante solicitó ser anónimo.

Desde una perspectiva de la práctica escolar, hacer realidad del derecho del niño al acceso a la educación pública gratuita no fue el mayor desafío para las familias migrantes venezolanas. La investigación revela que, debido a la falta de estatus legal y/o documentación que caracterizó a un número significativo de los niños migrantes venezolanos y sus familias, el gobierno colombiano estableció marcos legales consistentes en una flexibilización de documentación para facilitar el proceso de matriculación en las escuelas públicas. Sin embargo, no se logró resolver los problemas relacionados, como la falta de datos de contacto. Con una deserción escolar temprana en Venezuela y las diferencias entre el sistema educativo colombiano y venezolano, la convalidación de cursos, por el contrario, no fue una tarea fácil. Aún con las estrategias desarrolladas de la Tabla de Equivalencias y las pruebas de saber, muchos niños migrantes venezolanos presentaron rezagos educativos que frecuentemente resultaron en la repetición de grado. A pesar de que los actores clave identificaron varios rasgos de carácter positivos del carácter de los niños migrantes venezolanos, sus vulnerables situaciones familiares y precarias realidades socioeconómicas – ambos no ajeno para los compañeros colombianos tampoco – no les favoreció en cuanto a su asistencia a la escuela. Concretamente, la repentina movilidad de sus familias frecuentemente interrumpía el período de asistencia de los niños migrantes venezolanos, convirtiéndolos en niños fantasmas, un fenómeno que se acentuó aún más durante la pandemia del COVID-19. Dejando de lado los efectos en su rendimiento académico, la inseguridad alimentaria que caracterizó a muchas familias migrantes venezolanas pareció ser, en cambio, una motivación para mantener a sus hijos en la escuela. La presión sobre las escuelas para llenar este vacío, complementada con el deber de brindar educación, se magnificó en tiempos de la pandemia de COVID-19 cuando las escuelas cerraron y la educación se suspendió (parcialmente) entre marzo de 2020 y enero de 2022. Debido a la pandemia imprevisible y la naturaleza física de la educación, la falta de conectividad se convirtió en uno de los principales problemas a medida que la educación repentinamente cambió a una más virtual. A pesar de las estrategias que se inventaron para mitigar esto, las escuelas no fueron del todo capaces de garantizar que todos los niños continuaran su trayectoria educativa a distancia. Ahora que las escuelas han abierto sus puertas para volver a una educación presencial nuevamente, el uso de las tecnologías de la comunicación ha cobrado mayor importancia para no perder de vista a los niños migrantes venezolanos.

En definitiva, quedó claro que la función de las escuelas públicas va mucho más allá del lugar tradicional que dota a los niños de conoci-

conocimientos, habilidades y competencias. Se espera haber ilustrado que las características personales, las situaciones familiares, contextos socioeconómicos y las decisiones de política escolar, tanto internas como externas, están intrínsecamente entrelazadas e influyen en la integración educativa de los niños migrantes venezolanos. A pesar de que se han dado pasos importantes para la integración educativa de los niños migrantes venezolanos en el sistema educativo público de Bogotá y se han aprendido muchas lecciones, todavía queda un largo camino por recorrer con suficientes desafíos por delante. En otras palabras, no Somos Panas todavía.

Recomendaciones (de política y práctica)

En cuanto a la política, la investigación revela algunas tensiones dentro y entre los conceptos de integración, inclusión y educación. Por una parte, se percibió una tensión entre la teoría y la práctica, ya que los niños migrantes venezolanos fueron tratados más bien como objetos de protección (inclusión educativa) mientras se suponía que eran sujetos de derechos (educación inclusiva). Con base en esta noción, se alienta una reflexión crítica pero necesaria para entender cuál de los discursos se pretende conseguir, cuál se proclama y cuál en última instancia está siendo implementado en las escuelas públicas. Por otra parte, la comprensión conceptual sobre la integración e inclusión difería según cada actor clave. Dado que son conceptos altamente complejos e interrelacionados, no se pretende buscar una definición universal sino dar una idea de cómo los conceptos relevantes de la política pueden ser entendidos, y a su vez, traducidos a la práctica por los actores clave de muchas maneras diferentes. Antes de formular las políticas, una recomendación sería, por lo tanto, establecer un debate abierto sobre los distintos entendimientos, tanto entre los responsables políticos de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones como junto a los actores claves de las escuelas, para llegar a más conformidad sobre la asistencia pedagógica y técnica de los docentes a la población migrante en la práctica.

Habiendo dicho que la función de las escuelas va mucho más allá de su intención tradicional, una recomendación sería, además, repensar el concepto de la escuela. Concretamente, en lugar de percibir la escuela 'solamente' como una institución u organización de cuatro paredes; la vida misma debe ser vista como una escuela y, por lo tanto, las escuelas deberían ser conectadas con los desafíos de sus entornos. Esto no necesariamente significa que las iniciativas educativas deban tener lugar fuera de la escuela, sino que se podría incluir

más en los currículos a relevantes temas o personas externos. Hasta el momento, el enfoque de la política y práctica se ha centrado predominantemente en la fase de la integración educativa de corto plazo: el acceso. Sin embargo, la presente investigación ilustra que la asistencia escolar pareció ser el período más desafiante para los niños migrantes venezolanos, sin mencionar el logro de la educación. Debido a que están sujetos a su situación familiar, tomando la ‘movilidad’ como ejemplo de la investigación, lograr que los niños migrantes venezolanos no abandonaran la escuela, pareció ser uno de los principales desafíos. Por lo tanto, mantener el intensificado contacto con los padres durante la pandemia, podría ser el primer paso para conocer más a profundidad los factores que puedan intervenir en la asistencia escolar de los niños. Los conocimientos recopilados también podrían servir de inspiración para incorporar en el aula temas particulares como la (in)seguridad alimentaria. A su vez, esto podría tener importantes implicaciones a medida que los niños adquieran conocimientos que realmente les sirva en sus vidas fuera de la escuela.

Otra recomendación se basa en la noción de las cualidades inherentes que poseen los migrantes – reconociendo su agencia en vez de solamente victimizarlos – está particularmente inspirada en el papel de Eder Pérez como docente venezolano con su propia experiencia migratoria. Como se muestra en este capítulo, los niños migrantes venezolanos parecían beneficiarse de los antecedentes personales de Eder Pérez al poder relacionarse con él, tener un modelo a seguir con el que se podían identificar y que escuchaba y comprendía sus experiencias migratorias. Pese a que él fue el único actor clave con estas características, emplear a más migrantes venezolanos con demostrables competencias pedagógicas para cumplir un rol educativo (asistente) podría ser deseable por varias razones. Por un lado, podría aumentar el entendimiento general entre los educadores y estudiantes colombianos y venezolanos. Dado que los niños refugiados corren un riesgo significativo de sufrir trastornos psicológicos como consecuencia de sus experiencias migratorias (Fazel & Stein, 2002), los niños migrantes venezolanos podrían encontrar más facilidad y comodidad al abrirse sobre las posibles dificultades que encuentren en un país, una ciudad y una escuela que son nuevos para ellos, y recibir una atención más alineada con sus necesidades. Los diálogos y el entendimiento recíproco podrían simultáneamente disminuir la ignorancia, los prejuicios y los estigmas, los cuales son un caldo de cultivo para la xenofobia. Por otro lado, dado que muchos migrantes venezolanos trabajan en la economía informal por unos ingresos exigüos, podría contribuir a la (parcial) formalización de sus medios de vida y una mejor integración.

REFERENCIAS

- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). (2021). *Global Trends: Forced Displacement in 2020*. <https://www.unhcr.org/media/global-trends-forced-displacement-2020>
- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). (2022). Somos Panas Colombia - ACNUR. SomosPanasColombia. Recuperado de <https://somospanascolombia.com/>
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of refugee studies*, 21(2), 166-191.
- Ágreda Montoro, M., Alonso García, S., & Rodríguez García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 5, 9-17
- Aliaga, F., De la Rosa, L., Montoya, L., Rincón, L., Rodríguez, C., Baracaldo, P., Pinto, L., Romero, L., Díaz, F., Ramírez, D., Figueroa, G., Castillo, L., Ramírez, L., Suárez, D., González, Y., y Diz, J. (2020). *Seamos panarceros. Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos*. Bogotá: Puntoaparte Ediciones.
- Amnesty International. (2022). Refugees, Asylum-seekers and Migrants. Recuperado de <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/>
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B. *et al.* All means all: An introduction to the 2020 *Global Education Monitoring Report* on inclusion. *Prospects* 49, 103–109 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- Barbieri, N. G., Ramírez Gallegos, J., Ospina Grajales, M. D. P., Cardoso Campos, B. P., & Polo Alvis, S. (2020). Respuestas de los países del pacífico suramericano ante la migración venezolana: estudio comparado de políticas migratorias en Colombia, Ecuador y Perú. *Diálogo andino*, (63), 219-233.
- Battisti, M., Giesing, Y., & Laurentsyeveva, N. (2019). Can job search assistance improve the labour market integration of refugees? Evidence from a field experiment. *Labour Economics*, 61, 101745.
- Bloemraad, I., & Sheares, A. (2017). Understanding membership in a world of global migration:(How) does citizenship matter?. *International Migration Review*, 51(4), 823-867.

- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press, USA.
- Caarls, K., Cebotari, V., Karamperidou, D., Alban Conto, M. C., Zapata, J., & Zhou, R. Y. (2021). Lifting Barriers to Education During and After COVID-19: Improving education outcomes for migrant and refugee children in Latin America and the Caribbean.
- Carroll, H., Luzes, M., Freier, L. F., & Bird, M. D. (2020). The migration journey and mental health: evidence from Venezuelan forced migration. *SSM-population health*, 10.
- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681-683.
- Espinel, Z., Chaskel, R., Berg, R. C., Florez, H. J., Gaviria, S. L., Bernal, O., ... & Shultz, J. M. (2020). Venezuelan migrants in Colombia: COVID-19 and mental health. *The Lancet Psychiatry*, 7(8), 653-655.
- Espinoza, M. V. (2020). Lessons from Refugees: Research Ethics in the Context of Resettlement in South America. *Migration and Society*, 3(1), 247-253.
- Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370.
- Fox, A., Baker, S., Charitonos, K., Jack, V., & Moser-Mercer, B. (2020). Ethics-in- practice in fragile contexts: Research in education for displaced persons, refugees and asylum seekers. *British Educational Research Journal*, 46(4), 829-847.
- Great Schools Partnership. (2014, 10 de marzo). Access. The Glossary of Education Reform. Recuperado de <https://www.edglossary.org/access/>
- Hagen-Zanker, J., Ulrichs, M., & Holmes, R. (2018). What are the effects of cash transfers for refugees in the context of protracted displacement? Findings from Jordan. *International Social Security Review*, 71(2), 57-77.
- Hatoss, A., & Huijser, H. (2010). Gendered barriers to educational opportunities: Resettlement of Sudanese refugees in Australia. *Gender and Education*, 22(2), 147-160.
- Hynie, M. (2018). Refugee integration: Research and policy. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24(3), 265.
- Kaukko, M., Dunwoodie, K., & Riggs, E. (2017). Rethinking the ethical and methodological dimensions of research with refugee children. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(1), 16-21.

- Khuu, T. V., & Bean, F. D. (2021). Refugee Status, Settlement Assistance, and the Educational Integration of Migrants' Children in the United States. *International Migration Review*, 01979183211057837.
- Korac, M. (2003). Integration and how we facilitate it: A comparative study of the settlement experiences of refugees in Italy and the Netherlands. *Sociology*, 37(1), 51-68.
- Ministerio del Trabajo. (2023, 17 de mayo). Mercado Laboral de la Población Migrante: Abril del 2022 – Marzo del 2023. Subdirección de Análisis, Monitoreo y Prospectiva Laboral.
<https://publicacionessampl.mintrabajo.gov.co/sampl-repo/api/core/bitstreams/5229be3e-472e-41e0-964d-0e2e60f16c4e/content>
- Morey, N. C., & Luthans, F. (1984). An emic perspective and ethnoscience methods for organizational research. *Academy of Management Review*, 9(1), 27-36.
- Namen, O., Prem, M., Rozo, S., & Vargas, J. F. (2019). Effects of Venezuelan migration on education outcomes in Colombia. *Research Proposals Inter-American Bank of Development*.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022). *Términos fundamentales sobre migración*. IOM. Recuperado de <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion>
- Prats, J., Deusdad, B., & Cabre, J. (2017). School xenophobia and interethnic relationships among secondary level pupils in Spain. *Education as Change*, 21(1), 95-112.
- Ribas, C. V. (2017). La migración en Venezuela como dimensión de la crisis. Recuperado de Investigación y Análisis: <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2018/09/009-Vargas.pdf>
- Roth, B. (2019). Exploring the local organizational response to Venezuelan migrants in Colombia. *JUSTRAC, Research Report*, 1-49.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) & Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2020, septiembre). *Barreras y acciones afirmativas para la atención educativa a migrantes - Documento de comparación internacional*.
- Selee, A., & Bolter, J. (2021). Colombia's open-door policy: An innovative approach to displacement? *International Migration*.
- Steinhardt, M. F. (2018). The impact of xenophobic violence on the integration of immigrants. *Disponible en SSRN 3249895*.

- Summers, K., Crist, J., & Streitwieser, B. (2022). Education as an Opportunity for Integration: Assessing Colombia, Peru, and Chile's Educational Responses to the Venezuelan Migration Crisis. *Journal on Migration and Human Security*, 23315024221085189.
- Teachmint. (2021, 11 de enero). *Enrollment*. Recuperado de <https://www.teachmint.com/glossary/e/enrollment/>
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & society*, 12(5), 336-348.
- Turner, E. O., & Mangual Figueroa, A. (2019). Immigration policy and education in lived reality: A framework for researchers and educators. *Educational Researcher*, 48(8), 549-557.
- Valenta, M., & Bunar, N. (2010). State assisted integration: Refugee integration policies in Scandinavian welfare states: The Swedish and Norwegian experience. *Journal of refugee studies*, 23(4), 463-483.
- Yoshikawa, H., & Kalil, A. (2011). The effects of parental undocumented status on the developmental contexts of young children in immigrant families. *Child Development Perspectives*, 5(4), 291-297.
- Zambrano-Barragán, P., Hernández, S. R., Freier, L. F., Luzes, M., Sobczyk, R., Rodríguez, A., & Beach, C. (2021). The impact of COVID-19 on Venezuelan migrants' access to health: A qualitative study in Colombian and Peruvian cities. *Journal of Migration and Health*, 3, 100029.

Educación más allá del aula: los entornos extraescolares y los retos para la inclusión de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Bogotá¹⁶

Angie Daniela Barrera García
Stephanie López Villamil

Introducción

El territorio colombiano alberga más de una tercera parte de la población migrante venezolana del mundo. Lo anterior, con una cifra de 2,48 millones de habitantes en el país. De esta cifra, 299.900 son niñas y mujeres adolescentes, mientras que, 302.000 son niños y hombres adolescentes (RMNA, 2022). Cabe destacar que, la distribución de ciudadanos venezolanos en Colombia es bastante desigual, por lo que, las ciudades han demostrado ser el punto de atracción máximo de dichas migraciones. En este sentido, las urbes tienen un rol fundamental para la gestión de los flujos migratorios, ya que, la diversidad de personas que llega a la ciudad puede generar beneficios competitivos desde las empresas, las organizaciones y las comunidades si se gestiona de manera competente y con un espíritu de inclusión (Zapata, 2022).

Lo anterior, considerando que a 2023, el reto ya no se reduce al aumento de la cobertura o al acceso a las instituciones educativas, puesto que, a lo largo de los años, el reporte de las matrículas se ha incrementado. Siendo para el año 2018, de 30.708 estudiantes

¹⁶ Este capítulo es resultado de la investigación "Migraciones e Infancias". Este proyecto de investigación surge como segunda fase de una investigación exploratoria sobre el acceso a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados en Colombia y en Bogotá, con el financiamiento del Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico Sociales Gerardo Molina (Unijus) de la Universidad Nacional de Colombia.

matriculados en Institución Educativa Distrital (IED), a nivel nacional. Para el año 2019, hubo 183.882 estudiantes matriculados en IED, a nivel nacional. Para 2020, matriculados 363.126 alumnos venezolanos a corte de octubre (SIMAT, 2021). Para 2021, son 479.818 estudiantes a nivel nacional (GIFMM, 2021). Y finalmente, en 2022, se cuenta con 573.846 matrículas de niños, niñas y adolescentes en el sector educativo nacional (OCHA, 2022). De manera que, habiendo mejorado la situación de esta primera etapa, se debe apuntar a la inclusión y a superar los factores de vulnerabilidad que inmersos en los entornos extraescolares aún impiden la garantía de este derecho. A pesar de esto, considerando que hay cerca de 601.900 niños, niñas y adolescentes, se debe resaltar el hecho de que hay por lo menos 28.054 menores desescolarizados (RMNA, 2022).

A partir de este contexto, el presente artículo busca analizar las dinámicas de inclusión de los niños, las niñas y adolescentes migrantes venezolanos en la ciudad de Bogotá, especialmente desde el ámbito educativo. El objetivo de este capítulo es describir el panorama de la niñez y adolescencia migrantes venezolanas en clave a los procesos de inclusión social y educativa, comprendiendo los entornos extraescolares durante la pandemia del Covid-19.

Para ello, se presentan los resultados del trabajo de campo en clave a la descripción de los entornos extraescolares, en los que, se describen situaciones problemáticas para la inclusión como la situación de calle, la desescolarización, el trabajo infantil, la mendicidad, la explotación sexual y la trata de personas, entre otras, que ponen en riesgo a esta población. Adicionalmente, en esta parte se exponen los datos fruto de un ejercicio de investigación mixta, en el que, se presentan cifras frente a la relación entre la migración y el derecho a la educación en Bogotá de los menores de edad migrantes; complementadas con entrevistas semiestructuradas y grupos focales a representantes de instituciones, organizaciones de la sociedad civil y agencias internacionales, en las que se trae a la discusión el tema de la inclusión de la niñez y adolescencia venezolana en los entornos cotidianos.

Posteriormente, se realiza un análisis de los talleres de cartografía social con menores venezolanos, los cuales, no solo sirven para comprender los flujos migratorios internacionales en el país y en la ciudad de Bogotá, sino que, dan cuenta de la sensación de inclusión por parte de los mismos menores de edad. Finalmente, se enuncian algunos desafíos y se proponen algunas estrategias en el sector educativo, los gobiernos nacional y local y a la sociedad en general, para superar las dificultades o fortalecer procesos en pro de la inclusión de

los estudiantes, en el apartado de la conclusión desde una perspectiva que aborde las problemáticas desde la interculturalidad y comprenda las situaciones transnacionales.

Cabe aclarar que, los resultados de esta investigación están situados principalmente en la temporalidad de la pandemia (2020-2021). Por lo que, el enfoque transversal adoptado para desarrollar la inclusión educativa señala la importancia de los entornos extraescolares que consolidan una serie de escenarios más amplios a lo que tradicionalmente se ha llamado escuela (Tonucci, 2020). Adicionalmente, se tendrá en cuenta la importancia de las políticas públicas para la inclusión social y educativa de la niñez y la adolescencia migrante considerando los aportes y reflexiones del interculturalismo.

Marco teórico

El pluralismo cultural es un concepto que vincula a una diversidad de culturas, considerando la presencia simultánea de poblaciones con diferentes pertenencias culturales en un mismo territorio, pero que pueden convivir en armonía. Las formas más destacadas de pluralismo cultural son el interculturalismo y el multiculturalismo. El concepto de interculturalismo surge como respuesta a las debilidades del multiculturalismo, ya que, el primero se relacionaba con la idea de una imagen de la sociedad donde los grupos se veían de forma separada y sin relación, por lo que, no pueden apreciarse las relaciones entre ellos. En cambio, el concepto de interculturalismo refleja las relaciones entre los distintos grupos culturales que conviven en un mismo espacio, reconociendo la existencia de la diversidad cultural y celebrando el encuentro y diálogo entre culturas, sin desconocer las relaciones de poder allí consolidadas (Fernández y Beheran, 2017).

Uno de los elementos fundamentales en el interculturalismo consiste en el diálogo intercultural, el cual, se considera como un eje fundamental para la cohesión social y la paz, dando contribución al mantenimiento de sociedades pacíficas y promoviendo la prevención de conflictos. El segundo elemento del enfoque teórico del interculturalismo es la aproximación desde las políticas públicas territoriales, las cuales están dirigidas a gestionar la diversidad relacionada con la migración en sociedades etnoculturalmente plurales a nivel local. A partir de esto, se propone una agenda global y simultáneamente una local, la cual es priorizada, para orientar un cambio en la gestión vertical de las políticas públicas (Zapata, 2022).

Del mismo modo, cuando se cambia el enfoque de aplicación (de lo

global a lo local) y el objetivo público (de estados o regiones hacia personas y migrantes), el interculturalismo conserva gran parte de su contenido en el nivel global, como lo es la resolución de conflictos y el diálogo entre civilizaciones, pero suma nuevas dimensiones que surgen desde el acercamiento a las políticas públicas locales (Zapata, 2022). Con todo lo anterior, se pueden generar estrategias como las políticas públicas en educación para asegurar la inclusión de la población migrante, puesto que, el trabajo desde lo local articula políticas, culturas, prácticas, normas e instrumentos que guían el trabajo de las instituciones educativas, pero también, que promueven el reconocimiento de los valores existentes a nivel interno y externo de las mismas (Alcázar y Balarin, 2021).

Así pues, las políticas públicas no deben limitarse tan solo a establecer pautas para facilitar el acceso a la educación, sino proveer orientaciones para que las escuelas aseguren una adecuada incorporación de la población migrante venezolana, esto se conoce por el nombre de inclusión educativa (Alcázar y Balarin, 2021). Por otra parte, se plantea simultáneamente el concepto de educación intercultural que considera su base en la diversidad cultural, evitando la negación de la cultura y comprendiendo las trayectorias de vida particulares que manifiestan necesidades concretas y se asocian principalmente, a las dificultades de readaptación a una nueva cultura o una nueva escuela, al responder a valores distintos a los aprendidos desde la familia o en la vida cotidiana (García, 2017).

La pertinencia de la educación inclusiva consiste en que no solo basta con disponer y favorecer el acceso, sino que el Estado debe garantizar la calidad y la adecuada experiencia educativa. Por tanto, en el marco del interculturalismo se promueve una lógica de pertinencia cultural, el valor de la lengua materna y el bienestar socioemocional, para generar así un entorno seguro y sin hostilidades, que permita el desarrollo integral de cada niño, niña y adolescente. A partir de ello, el trabajo sobre la dimensión socioemocional de niños, niñas y adolescentes es uno de los elementos indispensables para el aprendizaje de los contenidos educativos en un nuevo entorno (UNESCO, 2021). Sin embargo, no se puede desconocer que existen grupos que por sus características presentan mayores riesgos de vivir en forma efectiva ese ideal de inclusión. Es lo que ocurre, por ejemplo, con niños y niñas con necesidades educativas especiales; quienes presentan alguna discapacidad (Poblete y Galaz, 2017).

Para ello, se parte de la comprensión de que las ciudades y sus distritos o para el caso de Bogotá, sus localidades, son espacios privilegia-

dos para fomentar el diálogo intercultural, promover la diversidad cultural y la cohesión social. Por tanto, es importante que los gobiernos locales desarrollen capacidades para gestionar la diversidad y combatir el racismo, la xenofobia y todas las formas de discriminación (Zapata, 2022).

Adicionalmente, desde el interculturalismo las ciudades tienen la responsabilidad principal de garantizar que las sociedades culturalmente diversas se conviertan en sociedades abiertas, las cuales, no solo permitan garantizar los derechos de los migrantes, incluidos los recién llegados y los residentes temporales, sino que, genera oportunidades para que estos puedan hacer sus propias contribuciones (Zapata, 2022). A partir de esto, el entorno de la ciudad debe permitir la inclusión de los menores de edad migrantes, más allá de lo propuesto desde la infraestructura física e institucional de lo que comúnmente se considera como escuela. De esta manera, es importante destacar el lugar de los entornos extraescolares, puesto que, las relaciones entre los centros escolares y sus entornos sociales primarios como las familias y el barrio, así como, los secundarios, como la administración pública de los niveles local y nacional o global (Guerrero, 2016).

Todo lo anterior, cobra aún más sentido en el escenario de la pandemia puesto que, sugiere reinventar los escenarios educativos, de manera que, los medios de aprendizaje se expandan hacia los demás ámbitos de la vida cotidiana (Tonucci, 2020). Con todo, los entornos extraescolares se comportan como instrumentos que pueden contribuir al funcionamiento y la mejora de las organizaciones escolares y de las condiciones socioeconómicas. Estos entornos afectan tanto a equipos directivos, profesores, padres, madres como a los estudiantes (Guerrero, 2016). Por esto, al entender a los centros escolares en tanto que organizaciones abiertas, el interculturalismo promueve las dinámicas de inclusión social. Esta última se entiende como un medio para la garantía de los derechos, entre ellos se considera la participación en la vida social, el acceso a la educación, la salud y el acceso a los servicios básicos (Carrasco y Suárez, 2018).

La finalidad de la inclusión social consiste en el proceso de mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas para promover el bienestar, la calidad de vida y la no discriminación. Cabe aclarar que, para que la inclusión se desarrolle es necesario contribuir a subsanar las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales, tanto a nivel individual, de hogares, grupal, nacional, regional y global. Por tanto, desde esta perspectiva se vuelve a hacer

énfasis en la importancia de atender los entornos extraescolares, ya que, estos tienen repercusiones no solo en el desempeño académico como estudiantes, sino también, en la educación integral de las y los menores. Lo anterior, está defendido no solo desde la teoría, sino que, en el ordenamiento jurídico colombiano se relaciona con la denominación de los menores de 18 años como sujetos de especial protección (Carrasco y Suárez, 2018).

En síntesis, la interculturalidad se estructura como proyecto político y social que necesita de un andamiaje mancomunado de voluntades institucionales, sociales, políticas y educativas. Adicional a ello, un enfoque de múltiples escalas para el interculturalismo debe considerar desde la política globalizada a la política y la práctica localizadas. De manera que, la realidad cotidiana de las ciudades les permita ser culturalmente diversas con toda su fluidez y creatividad, así como de los desafíos cotidianos de vivir en la diferencia (Zapata, 2022).

Metodología

En 2020, la investigación del proyecto sobre derecho a la educación, niñez y migración del grupo Migraciones y desplazamientos de la Universidad Nacional de Colombia realizó un diseño de investigación mixta, el cual, contemplaba el análisis estadístico de algunas cifras de distribución de matrícula en la ciudad. Mientras que, adicional al enfoque de la cobertura educativa se desarrollaba un análisis de la calidad educativa, la inclusión y los entornos educativos, para profundizar en esto se recopiló información de literatura e investigaciones del tema de migración y educación en Colombia desde 2018, año en el que se incrementa fuertemente la migración hacia el país.

Posteriormente, estas fuentes secundarias fueron complementadas con entrevistas semiestructuradas a instituciones y organizaciones de la sociedad civil en el ámbito nacional y distrital, talleres con niñas, niños y adolescentes. Se consideró un total de nueve entrevistas y nueve grupos focales que involucraron entre dos y diez personas. De estas, cinco fueron entidades públicas (dos a nivel nacional), once organizaciones de la sociedad civil (en adelante OSC) y agencias de cooperación internacional y dos entrevistas a personas expertas en educación y migración. Los encuentros se realizaron por medio de las plataformas de Google Meet, Microsoft Teams y Zoom.

Cabe aclarar que, como el trabajo de campo se vio afectado por la Covid-19, se consideró renunciar al escenario tradicional de las escuelas físicas y se buscaron escenarios de observación de aten-

ción a derechos desde algunos centros de refugio de migrantes y organizaciones de la sociedad civil. Con lo que, el escenario de investigación permitió hacer un análisis de los entornos extraescolares con factores de riesgo y protección.

Posterior a la relajación de las medidas de confinamiento, las investigadoras participaron en los procesos de atención de necesidades a menores de edad en cuatro instancias, un centro de migrantes, una estrategia comunitaria presencial y dos escenarios de taller para el fortalecimiento comunitario virtual. De este modo, se realizó una visita de campo al Centro Integral de Atención al Migrante CIAMI Scalabrini, el día 4 de marzo de 2021, de la cual, se deja un informe elaborado el 8 de marzo de 2021. Adicionalmente, en este espacio se realizan dos talleres con niñez y adolescencia migrantes el 1 de julio de 2021. En cuanto a la estrategia comunitaria presencial se desarrolló un análisis vía observación no participante el 17 de junio, en el marco de la Estrategia de integración social y cultural de la población migrante y colombianos retornados provenientes de Venezuela. Finalmente, se consideró la investigación no participante en el marco de los talleres virtuales (19 y 26 de mayo de 2021) del Proyecto de Integración Social Comunitaria de la Corporación Minuto de Dios.

Resultados

Los resultados de esta investigación consideran la descripción de los entornos extraescolares con el fin de analizar los retos que estos generan en la consolidación de la inclusión social y educativa de los menores de edad provenientes de Venezuela. Para ello, en un primer momento, se hace descripción de los entornos extraescolares primarios y secundarios, desde estos últimos se revisa la acción del gobierno desde las políticas públicas del interculturalismo. En un segundo momento, se señalan cada uno de estos de manera desagregada. Finalmente, se propone un breve balance en torno al alcance de la inclusión social y educativa de la niñez y la adolescencia migrante venezolana.

Parte I. Los entornos extraescolares primarios y secundarios.

Como se indicó anteriormente en el marco teórico, los entornos extraescolares son escenarios en los que se plantean los contextos y actividades en que los niños, niñas y adolescentes se implican y que van mucho más allá de la consideración clásica de la escuela intramural. De manera que, son espacios por fuera de la institución escolar,

pero que tienen una fuerte influencia en la inclusión social y educativa (Calero, 2016).

En el presente trabajo, se ha clasificado los entornos extraescolares como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1

Entornos extraescolares primarios y secundarios que influyen en la inclusión social y educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos

Tipo de entorno extraescolar	Definición	Subtipos
Primario	Son los entornos más cercanos o inmediatos a los niños, niñas y adolescentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familias 2. Barrios
Secundario	Son entornos extraescolares más alejados de la realidad inmediata de los niños, niñas y adolescentes, pero igualmente percibidos por este grupo etario.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciudad y administraciones locales 2. Escenario nacional 3. Escenario internacional

Fuente: Elaboración propia con información de Guerrero (2016).

La importancia de hacer referencia a este fenómeno consiste en que el derecho a la educación muchas veces se limita a la reflexión en el entorno intramural. Sin embargo, la verdadera experiencia inclusiva en los colegios pasa por un proceso de inclusión en la sociedad. Lo anterior, quedó en evidencia durante la pandemia de la COVID-19 puesto que las escuelas fueron cerradas y la educación pasó a ser virtual en su totalidad.

Ahora bien, los entornos educativos extraescolares que se deben plantear para la inclusión social y educativa de los niños, las niñas y los adolescentes migrantes deben considerar cinco estrategias para hacer frente a las afectaciones del proceso migratorio. En primer lugar, se considera la estrategia que responde a las rupturas en la familia, el cambio cultural y la percepción de la relación o trato con sus pares. Según Blanco, Ríos y Dueñez (2020), la niñez venezolana no solo necesita atención escolar, sino que, durante esta transición se

evidencia un cambio de emociones y sentimientos, los cuales requieren de entornos extraescolares sanos para el desarrollo de una educación integral, promoviendo espacios para la defensa de los derechos humanos, el respeto, la diversidad y la participación (Blanco et al., 2020).

La segunda estrategia, se basa en la apuesta por la inclusión educativa que contribuye a fortalecer toda forma de convivencia escolar, generando procesos migratorios satisfactorios y relaciones escolares adecuadas entre toda la niñez sin importar su nacionalidad (Blanco et al., 2020). En ella es necesario crear procesos educativos que vayan más allá del entorno académico y curricular para enfocarse en los ámbitos sociales y permitir la integración de las personas migrantes (Baena y Cardona, 2021).

La tercera estrategia consiste en el mejoramiento de las condiciones materiales de existencia que siguen generando grandes limitaciones y acceso a los servicios básicos. De ahí que, se responda con acciones de prevención a los entornos de la ciudad que expresen escenarios de violencia, desnutrición, deficiente atención médica, extrema pobreza que pueden sumar retos como la deserción escolar y la exclusión educativa (Arias, 2020).

La cuarta estrategia se basa en una actuación cuidadosa de los derechos humanos por parte de la administración pública donde se plantean situaciones como la respuesta a la falta de acceso a la educación en sitios cercanos a su vivienda, la deficiente calidad académica, la carencia de cursos de profundización y la deficiente flexibilización del cronograma escolar (Fundación Konrad Adenauer y observatorio de Venezuela de la Universidad del Rosario, 2018). En esta se debe advertir que, la falta de cooperación consular ha obstaculizado la convalidación de grados (Marín, 2020) y en algunos colegios oficiales, los rectores continúan imponiendo barreras para el ingreso de los NNA migrantes, mientras que, los establecimientos educativos, por el desconocimiento o la no aplicación terminan ignorando lo normado (Moreno, 2020).

Finalmente, la última estrategia se relaciona a las actividades extracurriculares como un factor que impacta de manera positiva el desarrollo cognitivo y social de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en entornos más desfavorecidos. No obstante, muchas de estas actividades suelen llevar pagos adicionales que los hogares no pueden sostener. Por tanto, existe una clara brecha en el acceso a este tipo de actividades al compararse con la participación de los

menores colombianos (Proyecto de Migración Venezuela SEMANA, 2019). Con lo que, los entornos extraescolares se limitan al cubrimiento de las necesidades básicas.

Con todo, estas estrategias han tenido lugar en situaciones de incertidumbre como las de la pandemia de la Covid-19 donde en los entornos extraescolares dominaron las situaciones de precariedad y vulnerabilidad. A manera de ejemplo se entiende que, en sujetos de especial protección como niños, niñas y adolescentes, se violaron los derechos en el marco de los desalojos de las viviendas (Informe NIÑEZ YA, 2021) Además, se dieron retornos al país de origen sin respetar los principios internacionales y barreras para continuar con la ruta migratoria (Iniciativa Social para América Latina y el Caribe, 2020).

Adicionalmente, las familias con intención de permanencia en el país tienen un alto riesgo de vivir en las calles y se ven sometidas a trabajos forzosos (Sesame Workshop, 2020). Lo anterior, porque están más vinculadas a la búsqueda permanentemente de vivienda, trabajo o ingresos, lo que implica movilidades dentro de las ciudades que limitan a los niños, niñas y adolescentes a movilizarse a la escuela, puesto que, los recorridos cotidianos de las familias son variables. En adición, la prioridad es la generación de ingresos de los adultos más que la escolarización de los menores (Sesame Workshop, 2020).

Entornos sociales primarios

A continuación, se describe la situación de las familias, los vecinos o el barrio.

Familias. El núcleo familiar constituye un entorno extraescolar clave para entender los retos que surgen en cuanto a la inclusión de menores de edad venezolanos, puesto que, en muchos casos son las niñas y niños pequeños quienes se ven más determinados por las decisiones que toman los adultos en el proceso migratorio (OEA, 2019). Adicionalmente, para la migración venezolana se ha encontrado que la mayoría de las niñas y niños vive con sus padres, en familias monoparentales o recompuestas con hijos de cada miembro de la pareja. Por otra parte, se destaca el rol de los abuelos y tíos por la ausencia de los progenitores (Barragán y Rodríguez, 2019; Pág. 46). De este punto, las entrevistas a organizaciones de la sociedad civil señalan que las familias suelen ser bastante numerosas (Entrevista a organización de la sociedad civil, 2020).

Algunos de los retos a nivel de inclusión desde la familia se relacionan a los efectos negativos en la salud mental fruto de la desintegración familiar. Muchas veces, sufren la ausencia del padre y la presión de ver a sus madres, tías y abuelas con una carga excesiva (Ruiz y Rodríguez, 2020). En adición, esto lleva al riesgo de que los menores también puedan quedar bajo el cuidado de personas extrañas. En este punto, un reto para la inclusión se da en situaciones de ausencia de ambos padres, puesto que las niñas, niños y adolescentes no sólo pierden la referencia de los padres como figuras de autoridad, sino también, como proveedores de amor y cuidado. De tal modo que, si es posible, los padres son reemplazados gradualmente por otros miembros de la familia, como son las abuelas y tías (Ruiz y Rodríguez, 2020).

Según la OIM (2020), el 86% de las niñas, niños y adolescentes están acompañados de sus madres y solo el 35% va también o solamente con su padre (OIM, 2020). Por otra parte, las familias deben considerar los casos de paternidad a temprana edad, donde se registraron 21.385 niñas y adolescentes refugiadas y migrantes venezolanas en embarazo. Desde 2015, los embarazos adolescentes han aumentado en un 65 %. Siendo este el principal factor de deserción escolar en Venezuela (Defensoría del Pueblo, 2020). Además, el embarazo también es una razón para migrar y puede llevar a los riesgos derivados de la desnutrición en las adolescentes, los cuales, llevan a afectaciones en la salud tanto para la madre como para el bebé (Save the Children, 2020).

Lo anterior, considera los riesgos de las maternidades tempranas, las cuales, no solo generan un cargo adicional en las madres, sino que, a las niñas y adolescentes se les suele incrementar el trabajo relacionado con el cuidado de hermanos y hermanas menores o de personas enfermas o mayores (Informe NIÑEZ YA, 2021). Este exceso de carga de cuidado sumado a coyunturas como la pandemia afecta el estado socioemocional de padres o cuidadores, llegando a afectar a los niños, niñas y adolescentes. Por tanto, hay un riesgo de experimentar desde el aburrimiento y la vulneración al derecho al juego, hasta presentar una sintomatología de estrés, depresión y ansiedad (Informe NIÑEZ YA, 2021).

Finalmente, están los casos de los menores cuya familia no se considera un entorno, estos son principalmente vulnerables al ser menores no acompañados. Sobre este punto, una entrevista a una entidad a nivel nacional en temas de niñez, adolescencia y migración indica

que, en el registro de niños no acompañados se identifica un aumento de 44 casos a 2018 a 245 en 2019. Se identifica un protocolo para su atención. Se indica que jamás se atiende a un menor de edad solo ni con un desconocido y que, cuando eso pasa, se activa la ruta del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para hacer la restitución de derechos del menor (Entrevista a entidad nacional, 2020). Adicionalmente, si bien la mayoría de los menores cuenta con algún familiar; varias entrevistas a entidades de carácter nacional y distrital señalaron que, en ciertos casos, se identifica una falta de corresponsabilidad por parte de las familias, ya que, no terminan los procesos iniciados por la institucionalidad (Entrevistas a entidades nacional y distrital, 2020).

Barrios. En este punto la vecindad encuentra tanto escenarios de inclusión como retos para ella. Con respecto a esto, la inclusión puede favorecerse en cuanto se desarrollan redes de apoyo entre los migrantes, las cuales no se limitan a lazos familiares, sino que incluyen amigos y conocidos de diferentes contextos. Así pues, amigos, vecinos, compadres/comadres y compañeros de trabajo contribuyen al cuidado de los más jóvenes cuando los migrantes llegan en grupo (Ordóñez, et al., 2019).

Por otra parte, la situación de la pandemia del Covid-19 también afectó la convivencia en los entornos vecinales de las localidades de Bogotá como entornos locales de los niños, niñas y adolescentes. Así pues, en Tunjuelito, Puente Aranda, Usme y Engativá algunas comunidades manifestaron su descontento hacia la población migrante venezolana y rechazaron la decisión del gobierno distrital de instalar cinco albergues temporales en estas zonas (Cabrera, González, Lawrence, Daly y Daly, 2021).

De manera similar, existen entornos extraescolares barriales con ambientes hostiles donde se señalaron localidades del centro de Bogotá como Los Mártires y Santa Fe donde se subraya el riesgo a la prostitución, la explotación sexual y comercial (Entrevista a entidad nacional, 2020). Además, en estos territorios existen fronteras físicas donde hay disputa por control territorial entre colombianos y venezolanos en el caso de la mendicidad o la venta informal.

Por otra parte, en Santa Fe, se presentan dinámicas de abundancia de población migrante en el “paga diario¹⁷” o en la exposición al pandi-

¹⁷ Es una expresión coloquial de la ciudad de Bogotá, referida al pago de la renta diaria de habitaciones para alojarse (Rodríguez, López y Barrera, 2022).

llismo, microtráfico y proxenetismo. Además, hay muchas denuncias sobre la mendicidad dispersa por toda la ciudad o por zonas de residencia violentas (Entrevista a entidad distrital, 2020). Pero también, existen entornos extraescolares barriales con ambientes hostiles en asentamientos ligados a las periferias de la ciudad, en los cuales se señala que “ni siquiera se puede acceder a lo mínimo de lo mínimo” (Entrevista a organización de la sociedad civil, 2020), ya que son asentamientos informales, donde las viviendas no están reconocidas en procesos de planeación urbana (Entrevista a organización de la sociedad civil, 2020).

Finalmente, se debe aclarar que algunas familias tienen inserciones frágiles al ingresar al lugar de destino, por lo que, pueden verse inmersos en escenarios de discriminación. Por tanto, terminan ocultando sus costumbres y los niños, niñas y adolescentes tienden a evitar hablar para no mostrar su origen (OEA, 2019). De manera que, en la ciudad no se evidencia el interculturalismo, ya que, las familias migrantes deben esconder su propia identidad. Lo anterior, se relaciona a algunos comentarios encontrados en las entrevistas donde se indica que los vecinos han señalado tener una idea sobre que los venezolanos son bulliciosos, gritones o peleoneros (Entrevista a entidad distrital, 2020). O que el migrante es alguien con quien se debe competir para conseguir las cosas (Entrevista a organización de la sociedad civil, 2020).

Entornos sociales secundarios

A continuación, se describe la situación de la ciudad y el desarrollo de políticas públicas y acciones en el escenario de la administración local, el escenario nacional y el escenario internacional desde la perspectiva del transnacionalismo.

Ciudad y administración pública. Entender a la ciudad de Bogotá en su complejidad como urbe para la inclusión de niños, niñas y adolescentes. Para ello, es importante comenzar por dónde están ubicados los menores venezolanos. Según cifras de Migración Colombia, al 12 de octubre del 2022 en la capital, se encuentran 428.416 refugiados y migrantes con pre-registro realizado al ETPV, representando el 17,56% del total nacional. Adicionalmente, en Cundinamarca hay 145.403 refugiados y migrantes con pre-registro realizado al ETPV (OCHA, 2022).

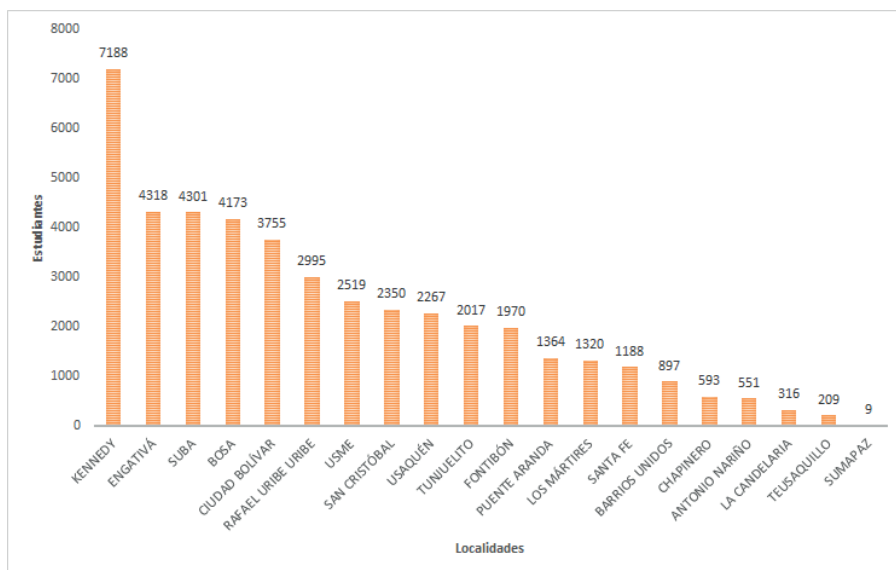
Por tanto, es importante entender que las movilidades de las personas migrantes en Bogotá se encuentran más allá de sus límites

administrativos y deben considerar sus dinámicas metropolitanas (Sesame Workshop, 2020). A modo de ejemplo, se puede señalar el número de personas venezolanas que viven en Soacha (26.245) y en Chía (8.511). Lo que las ubica en el puesto catorce y veinticinco en el ranking de los 30 municipios de Colombia con mayor cantidad de población venezolana (Migración Colombia, 2021).

En cuanto a la ubicación de esta población considerando la adscripción a una institución educativa se consideran los siguientes datos:

Figura 1

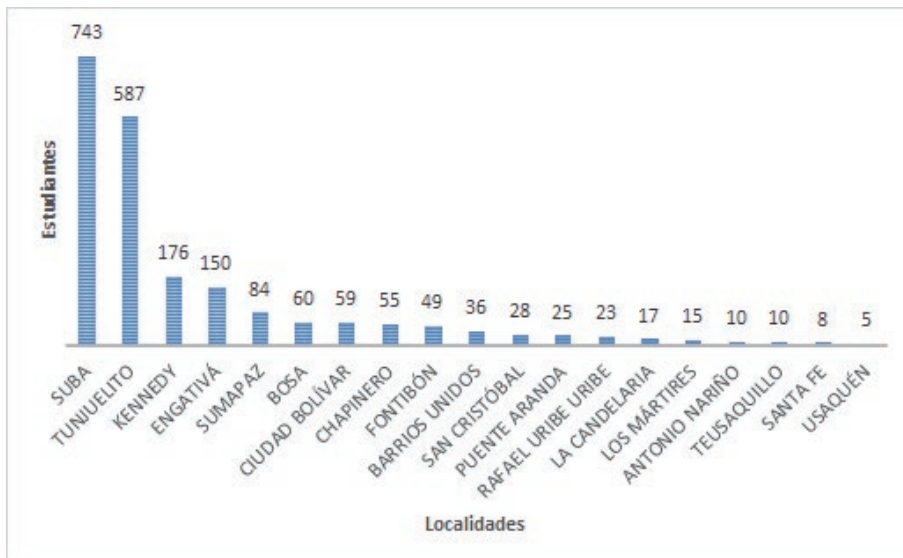
Distribución de los niños, niñas y adolescentes registrados en matrícula oficial por localidades hasta 31 de marzo de 2020. (En orden descendente).



Fuente: Elaboración propia con datos del SIMAT (2021).

Figura 2

Distribución de los niños, niñas y adolescentes registrados en matrícula no oficial por localidades hasta 30 de septiembre de 2020. (En orden descendente).



Fuente: Elaboración propia con datos del SIMAT (2021).

Por su parte, los diez colegios con más estudiantes venezolanos se registran en la siguiente tabla:

Tabla 2

Instituciones Educativas Distritales con mayor presencia de matrícula venezolana en 2020

Posición	Institución educativa	Localidad	Número de estudiantes
1	Colegio INEM Francisco de Paula Santander	Kennedy	662
2	Colegio General Santander	Engativá	476
3	Colegio Toberín	Usaquén	432
4	Colegio Antonio José Uribe	Santa Fe	419
5	Colegio Integrado de Fontibón	Fontibón	391
6	Colegio Venecia	Tunjuelito	385
7	Colegio Jhon F. Kennedy	Kennedy	370
8	Colegio La Amistad	Kennedy	355
9	Colegio General Gustavo Rojas Pinilla	Kennedy	353
10	Colegio Aquileo Parra	Usaquén	353

Fuente: Elaboración propia con datos del SIMAT (2021).

Cabe aclarar que, la adscripción de los niños a una institución educativa no garantiza que las familias no se tengan que desplazar dentro de las ciudades para buscar un lugar más económico para vivir, o están en riesgo de ser desalojadas por falta de pago de alquileres (Organización de la sociedad civil, 2020).

Los entornos extraescolares de la ciudad plantean la dicotomía entre el espacio público y el privado. En la vivencia en el espacio público y en especial, en la calle, las entrevistas señalan que el cambio de lugar de residencia frecuente y la alta movilidad entre localidades incrementa la sensación de desarraigo de las niñas y niños (Entrevista a entidad nacional, 2020). Adicionalmente, en espacios como las salidas de los colegios, uno de los expertos entrevistados advierte que hay dificultades en las periferias del colegio porque muchos chicos salen o llegan solos a las instituciones educativas (Entrevista a experto, 2021).

En lo que respecta a la vida dentro de los hogares, muchos enfrentan el problema del hacinamiento. Según señala una entrevista, “(...) son niños que viven entre 15 y 20 personas. Entonces va más allá de que el niño tenga un computador para poderse sentar, sino que el niño no tiene un espacio físico propio para poder estudiar.” (Organización de la sociedad civil, 2020). Esto es confirmado por la encuesta telefónica realizada a 1.604 hogares venezolanos beneficiarios de Coalición por Venezuela y el Programa Respuesta de Emergencia en Arauca, en 99 municipios y 25 departamentos (incluyendo Bogotá), donde para el 2019 se indica que el 48,7% de los hogares migrantes viven en hacinamiento crítico y que uno de cada cuatro de estos hogares vive en un cuarto (Proyecto Migración Venezuela, 2021). Adicionalmente, sobre los y las menores que viven hacinados especialmente en “pagadarios” una entrevista indica que

“(...) ni siquiera se tiene una puerta segura donde pueda dejar a los niños y se asegure que no les pasará nada. Se tienen son cortinas, latas o cualquier cosa que se puede tumbar fácilmente y esto, puede provocar un caso de abuso sexual, un caso de violencia o un caso de reclutamiento. Ahora bien, al quedarse los adolescentes solos y al no tener como un adulto responsable, estos empiezan a conocer en estos lugares, bandas criminales que se aprovechan de esta vulnerabilidad, para hacerlos parte de redes de microtráfico, delincuencia, prostitución y trata de personas. Además, son ambientes donde hay consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas” (Organización de la sociedad civil, 2021).

Considerando el entorno del Distrito de Bogotá como escenario principal donde se deberían llevar a cabo políticas a favor del interculturalismo, se debe comenzar con que la inclusión laboral de los padres de los menores venezolanos es precaria. De manera que, se ven asocia-

dos a negocios como las ventas ambulantes, el comercio en la calle y en el transporte público. Lo anterior, lleva a riesgos como que las niñas y niños pueden estar deambulando por el terminal de transporte, los transportes públicos o las calles (Sesame Workshop, 2020). Esta serie de actividades puede alejarlos de sus espacios escolares y limitar su inclusión educativa.

Adicionalmente, en escenarios como la pandemia de la Covid-19, las restricciones a la movilidad imposibilitaron dichas actividades de rebusque y sustento diario de las familias, por lo que algunas fueron expulsadas de sus lugares de residencia. También, se impulsó que en los barrios populares las familias sacaran banderas rojas como señal de hambre y solicitud de ayuda (Oquendo, 2020), mientras que, otras tuvieron la necesidad de retornar a Venezuela. En este contexto, si ni siquiera se logra priorizar derechos básicos como la vivienda, la alimentación, más aún se saca de contexto la inclusión educativa.

Con respecto al gobierno urbano que desarrolla políticas públicas para el interculturalismo, desde sus organizaciones como la Alcaldía Mayor de Bogotá, se han encontrado problemáticas como las dificultades para la integración e inclusión de las niñas, niños y adolescentes provenientes de Venezuela. Lo anterior, por las manifestaciones de xenofobia que afectan la convivencia escolar y la permanencia de los estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).

En el ámbito local, una gran parte de la bibliografía ubica a Bogotá como referente nacional en programas de atención a población vulnerable a menores de 5 años (Secretaría Distrital de Integración Social, 2019), en ellos se destacan los jardines infantiles diurnos, nocturnos y los “centros amar” para la atención integral a primera infancia. En lo que respecta a los programas y planes implementados para cubrir las necesidades de las niñas y niños migrantes de primaria y educación media, se destacan:

- 1 Las jornadas de sensibilización y socialización de la Ruta de Acceso y Permanencia. Para finales de 2019, se habían hecho 391 jornadas de socialización en IED y 15 jornadas de socialización enfocadas hacia poblaciones vulnerables (Dirección de Cobertura, 2021).
- 2 Las capacitaciones a las Instituciones Educativas y a las Direcciones Locales de Educación (DLE) frente al Sistema de Información para el Reporte de Extranjeros (SIRE) (Dirección de Cobertura, 2021).

- 3 La estrategia de búsqueda activa “casa a casa”. Se dio mediante unidades móviles que buscaban a la población desescolarizada para llevarles un Modelo Educativo Flexible Círculos de Aprendizaje (MEF-CA) en la ciudad de Bogotá. Lo anterior, se dio como parte de una oferta transitoria de educación multigrado y acompañamiento psicosocial (Dirección de Cobertura, 2021).

A pesar de esto, aún es necesario hacer más esfuerzos para llegar a una inclusión educativa desde la vía del interculturalismo, ya que, las niñas y los niños migrantes de Venezuela entre 7 y 12 años que residen en Bogotá pueden estar presentando sintomatología depresiva, pues en este grupo se señala una incidencia del 10% de prevalencia ya sea de forma leve o severa. No obstante, es importante aclarar que las investigaciones en esta materia son escasas por lo que, no se distingue la diferencia con los resultados de la población local, pero sí se resalta que entre 7 y 8 años hay una tendencia mayor hacia la autoestima negativa; en comparación del grupo entre 11 y 12 años. Lo anterior, ya que los preadolescentes tienden a realizar una asimilación más rápida, negando la cultura de origen para parecerse más a su grupo de edad (Castiblanco, 2019). Esto se conoce con el nombre de asimilacionismo cultural, que no permite espacios de intercambio de cultura sino de sumisión a la de la sociedad de acogida.

Por tanto, es fundamental que las políticas públicas educativas desde el interculturalismo generen espacios en las aulas para el intercambio cultural. Ahora bien, a medida que más avanza la edad de los menores de edad desde la administración pública se deja de lado la inclusión educativa para dar luz a problemas considerados como más urgentes, donde son los adolescentes y los jóvenes su centro, en este punto desde el precedente institucional se mantiene el abordaje a temas víctimas de trata de personas en casos como la explotación laboral infantil, la explotación sexual e incluso, el reclutamiento forzado por parte de grupos armados (Save the Children, 2019).

Colombia. La realidad nacional llega a las percepciones de los niños, niñas y adolescentes desde el impacto de las imágenes de otros migrantes que se encontraron a lo largo del recorrido, las personas que les ayudaron, pero también, los robos y el miedo que sintieron en las carreteras del país a lo largo del trayecto migratorio. En adición, como en Bogotá las familias continúan moviéndose al interior de los centros urbanos o entre diferentes municipios del país, el desarraigo continúa para las niñas y niños y la garantía del derecho a la educación es débil (Sesame Workshop, 2020). Del mismo modo, los niños

también perciben las asimetrías que se advierten desde la Iniciativa Social para América Latina y el Caribe, como lo son las asimetrías de información y de acceso a derechos de la población migrante venezolana con respecto a la población local (Foro Regional de Políticas Educativas, 2020).

Otro punto a tener en cuenta, considera que las organizaciones del Estado tienen influencia tanto a nivel nacional como local en la obtención del objetivo de inclusión de los menores migrantes venezolanos. Es así como en Colombia, a nivel nacional, se enmarca la Estrategia de Niñez Migrante 2020 liderada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que pretende mejorar la integración de la respuesta a niños, niñas y adolescentes migrantes y sus familias. Especialmente, mediante la atención en servicios para la Primera Infancia (ICBF, 2020). Adicionalmente, se incluye a esta población con medidas como la Ley 1997 de 2019 para la prevención contra la apatridia ya que, en esta condición la persona no solo no podrá acceder a la educación, sino también, a otros derechos básicos (Moreno, Pelacani y Amaya, 2020). El Estado colombiano ha incluido a la población migrante en los programas dirigidos a la niñez por mandato constitucional y este es el caso del acceso a la educación por parte de esta población sin distinción de estatus migratorio (Rodríguez, López y Barrera, 2022).

Otro de los esfuerzos realizados a nivel nacional es la inclusión de población con discapacidad, donde se tienen realidades que históricamente no han sido atendidas por el sector educativo y que según el Informe NIÑEZ YA (2021), en el periodo de pandemia sacaron a la luz situaciones como las pocas propuestas inclusivas para la población con discapacidad en los programas de educación a distancia, los límites en los conocimientos de los docentes sobre tecnologías de apoyo para la educación inclusiva, la falta de intérpretes de lengua de señas y la ausencia de acompañamiento a las familias (Informe NIÑEZ YA, 2021).

Finalmente, es importante señalar que, para desarrollar la inclusión educativa de la variedad de niños, niñas y adolescentes, las autoridades nacionales y locales necesitan realizar un trabajo mancomunado para permitir el acceso de calidad a las niñas y los niños a la educación pública (Rincón, 2019). Por tanto, los agentes de Estado e instituciones necesitan seguir trabajando en la interlocución entre los gobiernos locales y el nacional (Moreno, 2020) También se ha identificado que, es necesario contar con mejores datos estadísticos e infor-

mación que permita hacer frente al fenómeno migratorio desde la esfera de las políticas públicas. Además de, no permitir la discriminación y la xenofobia en las aulas (Durán y Parada, 2018).

Entorno internacional. Este entorno es percibido por los niños, niñas y adolescentes desde los contactos principalmente entre el aquí “Colombia” y el allá “Venezuela”. A manera de ejemplo, se retrata la importancia que, desde las intervenciones de las políticas públicas, las entidades trabajen con la música o haciendo referencia a animales conocidos, ya que, esto les da una cercanía con sus lazos culturales y les permite asumir a los menores ciertos roles de participación y liderazgo (Entrevista entidad Distrital, 2020). Es necesario resaltar la cultura venezolana para permitir la integración de los niños, niñas y adolescentes en las actividades.

Otra referencia a las relaciones con Venezuela se enmarca en los lazos de sangre, es decir, en los familiares que dejaron al otro lado de la frontera; esto se desarrolla en que los menores de edad sufran un duelo migratorio porque perdieron su colegio, sus amigos y sus juguetes (Entrevista entidad Distrital, 2020). Por lo que, para una integración más fácil en la comunidad de acogida es necesario motivar a los menores con cosas y sensaciones que les recuerden este tipo de experiencias. A pesar de esto, en algunas entrevistas también se evidenciaron discursos con prácticas asimilacionistas en vez de interculturalistas.

Con lo que, se indica que se debe poner atención en las maneras en las que se están gestionando los derechos de las personas migrantes. A manera de ejemplo, se cita una entrevista donde se indica que en la organización se les enseña a que: “(...) tienen que decir gracias, tiene que ser muy amable, tiene que hablar pasito [y] si usted vive en un conjunto cerrado no ponga la música duro. Ya que, son cosas que molestan a los bogotanos” (Entrevista a Organización de la sociedad civil, 2021).

Finalmente, un último punto a considerar en las relaciones con el escenario internacional es que, las entrevistas ilustran que hay una falsa expectativa por parte de los migrantes venezolanos sobre la dinámica económica en la región, ya que, como se indica “(...) los padres desesperados, en búsqueda de unas necesidades básicas, que creen que cruzando la frontera lo van a conseguir todo y es falso.” (Entrevista a Organización de la sociedad civil, 2020).

Parte II. Una breve reflexión sobre la cartografía social de los menores venezolanos

El día 1 de julio de 2021, el equipo de investigadoras del proyecto de migraciones e infancias del grupo de Migraciones y Desplazamientos realizaron un ejercicio de la cartografía social y corporal en niños y adolescentes de entre 11-16 años en el Centro de Atención al Migrante (CIAMI) Scalabrini. Por motivos del aún confinamiento de la pandemia del COVID-19, el ejercicio se realizó en un escenario extraescolar donde por razones de bioseguridad solo se pudo trabajar con tres menores. A pesar de esto, las expresiones de los menores ubicaron cinco puntos claves. En primer lugar, se ubicaron razones ambientales que dificultan la inclusión de los migrantes en el territorio. Puesto que, existía una apatía por parte de los migrantes frente al territorio de Bogotá por ser principalmente de clima frío. En contraste, se evocaban recuerdos como el ser de tierra caliente o asociaciones con el agua en la piscina y el mar. Lo anterior, no solo refuerza la sensación de desarraigo del territorio, sino también, deja entrever las pocas oportunidades de acceso de los menores migrantes en actividades extraescolares como la natación.

En segundo lugar, se destaca que el recuerdo de la escuela física se había perdido entre los estudiantes venezolanos puesto que, ni en el mapa ni en los relatos se hacía mención de este lugar, ni de sus compañeros o profesores. Con lo que, sobre el colegio no hablaron mucho, algunos no recuerdan el nombre y sólo saben que están en los barrios de Castilla y Quiroga. Además, la virtualidad hizo que perdieran la motivación de la escuela.

En tercer lugar, las expresiones de los menores de edad venezolanos llevaron a comprender la exigencia de respetar las prácticas culturales diferenciadas. A manera de ejemplo, con las tradiciones como comer huevos de tortuga o carne de conejo.

En cuarto lugar, el barrio fue el entorno extraescolar de más importancia para los menores de edad venezolanos puesto que sus relatos y sus mapas identificaban más la importancia del barrio que del mismo trayecto de la migración. No fue así en el caso de la adolescente quien debió llegar con ayuda de varias paradas en distintos municipios del país.

Volviendo al tema del barrio, los que se mencionaron como habitados por los niños son: Patio Bonito, Las Lomas, Quiroga, Valladolid, Visión Colombia y Santafé. En estos se destaca la gran movilidad de

los menores por la ciudad, pero también la advertencia de que -pese a las dificultades- los entornos extraescolares como los barrios identifican espacios públicos donde los menores de edad indican sentirse incluidos en la sociedad colombiana. A manera de ejemplo se señalan los buenos recuerdos de los juegos en el parque Tercer Milenio. No obstante, y como quinto punto, se reconoce que el parque que está frente al CIAMI que es un lugar peligroso y de consumo de drogas. Por lo que, frente al barrio Santafé, uno de los niños emplea la palabra “horrible” para describir lo que sienten, destacando que, de puertas para adentro en el CIAMI: “eso sí es “bonito”, pero afuera es feo” (Niño venezolano en taller, 2021).

Con todo, el taller con los dos niños y la adolescente permitió explorar algunas historias de vida de quienes experimentan la migración de Venezuela hacia Colombia y desde la perspectiva de la niñez y la adolescencia. En este sentido, es posible identificar algunas vulnerabilidades en sus relatos de migración, tanto en el recorrido (experiencias de caminantes), como porque en los lugares de destino en Bogotá (demasiada movilidad interna en la ciudad, por lo que, no tienen un hogar estable donde vivir y ahora se encuentran en un hogar de paso como el CIAMI).

A pesar de esto, ellos consideran agradables los barrios donde han vivido, principalmente porque ha sido el espacio donde han podido ubicarse con sus familias. En todo caso, aunque Bogotá les parece una ciudad fría, ellos la pasan bien siempre que están con sus seres queridos. Para la adolescente, Bogotá es una ciudad de oportunidades pues su “marido” está buscando trabajo en un taller de carros. Finalmente, en el escenario de la pandemia se refuerza la tesis de la importancia de los entornos extraescolares en cuanto, el relato educativo surge de lugares extramurales, puesto que los niños no quisieron hablar de la infraestructura ni apareció en los relatos de los dibujos como un lugar importante.

Conclusiones y recomendaciones

Estudiar el derecho a la educación y con él la inclusión social y educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos, requiere de un ejercicio que va mucho más allá de lo que está pasando dentro de los muros de las instituciones educativas, ya que, sugiere analizar los entornos extraescolares que van desde el hogar o la familia, el barrio o vecindario, hasta los niveles de la ciudad, el país y las relaciones transnacionales con su país de origen. Es por esto que, a través de los diferentes entornos extraescolares se pueden identifi-

car algunos retos para la inclusión de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Bogotá, y con ellos, algunas estrategias para hacerles frente.

Para comenzar, en la familia los retos en la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes surgen de situaciones como las carencias que tienen algunos padres para asumir la corresponsabilidad en los procesos educativos de sus hijos, así como por el hecho de que las niñas, niños y adolescentes asuman roles en la familia que les impidan el adecuado ejercicio del derecho a la educación. A manera de ejemplo, los derivados con trabajo infantil, el cuidado de hermanos menores, abuelos y personas con discapacidad e incluso los embarazos a pronta edad. A manera de estrategia, las investigadoras consideran que la familia es un punto clave para la inclusión educativa, ya que, en los procesos fuera del aula, temas como la recomposición familiar o el cambio de roles puede afectar esta inclusión. Una de las estrategias que se puede resaltar de este punto es el empoderamiento de los hogares a través de estrategias comunitarias, el trabajo en atención de salud mental y la atención a las cargas de cuidado especialmente el femenino en las familias venezolanas.

Por su parte, el barrio evidenció muchas potencialidades en la inclusión social y educativa, ya que en él se pueden desarrollar redes de apoyo entre los migrantes las cuales, no se limiten a lazos familiares, sino que incluyen amigos y conocidos de diferentes contextos, entre ellos, migrantes que llegaron antes y conocen mejor el sistema. Sin embargo, gran parte de las estrategias para hacer del barrio un espacio protector incluye el vincular a las autoridades locales en la solución de dinámicas cotidianas que presentan un riesgo para los menores como la exposición al pandillismo, microtráfico y la violencia, que son parte del centro y periferia más vulnerable de Bogotá. Son necesarias campañas de prevención y protección que eviten que los menores sean víctimas de estas dinámicas.

Adicionalmente, en este punto, cobra sentido la movilización de campañas para evitar la xenofobia y la discriminación en un trabajo conjunto con los medios de comunicación para realizar reportes evitando comentarios estereotipados y estigmatizadores de la población venezolana que afectan el normal desarrollo de niños y niñas. Del mismo modo, los gobiernos urbanos siguiendo al interculturalismo, deberían desarrollar capacidades para gestionar mejor la diversidad y combatir el racismo, la xenofobia y todas las formas de discriminación en los entornos extraescolares.

Con respecto a los entornos extraescolares secundarios, es fundamental que se consoliden políticas públicas a nivel local, guiadas desde el interculturalismo y que permitan acercar y reconocer la cultura venezolana y desarrollar estrategias institucionales y no institucionales para generar espacios de inclusión social y educativa. De esta manera, se parte del cambio propuesto desde el interculturalismo para la gestión horizontal de las políticas públicas, pero donde aún se pueda dialogar con la normativa y las políticas nacionales, así como con la cultura y las situaciones transnacionales con las que debe enfrentarse la población migrante.

Por último, es importante que las investigaciones continúen ubicando dónde están y cómo están los menores venezolanos en las ciudades y municipios colombianos, una caracterización de los entornos extraescolares se hace necesaria con el fin de conocer las dinámicas, riesgos y vulnerabilidades que impiden el pleno goce del derecho a la educación. Pero también que haya más espacios de reflexión desde las voces de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos para reconocer desde los entornos extraescolares la complejidad a la que se hace referencia cuando se indaga por la inclusión social y educativa de los menores de edad en condición de migrantes.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). Atención educativa población migrante proveniente de Venezuela. En: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_matriculas/sites/default/files/inline-files/BOLETIN%20ATENCION%20EDUCATIVA%20MIGRANTES%20BOGOTA%20Julio%209.pdf
- Alcázar, L., y Balarin, M. (2021). El derecho a estudiar: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano. Lima: UNICEF.
- Arias, A. (2020). Venezolanos en territorio colombiano: estatus, conceptos y consecuencias jurídicas según el derecho internacional de derechos humanos. En: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17098/AnaCarolina_AriasArcila_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Baena, N., y Cardona, E. (2021). ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. En: <https://revistaius.com/index.php/ius/article/view/675>
- Barragán, A., y Rodríguez, Y. (2019). Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá. En: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/43627/TESIS%20EXPERIENCIAS%20DE%20NI%20C3%91OS%20Y%20NI%20C3%91AS%20MIGRANTES%20DE%20VENEZUELA%20EN%20LAS%20AULAS%20DE%20PRIMERA%20INFANCIA%20EN%20BOGOTA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, A., Ríos, L., y Dueñez. I. (2020). La convivencia escolar en la experiencia migratoria de niños venezolanos. En: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/18131/3/2020_convivencia_escolar.pdf

- Cabrera, I., González, A., Lawrence, T., Daly, J., y Daly, A. (2021). Xenofobia hacia personas venezolanas: manifestaciones en cinco ciudades colombianas. En: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/17330.pdf>
- Calero, A. (2016). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. En: <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171046557010.pdf>
- Cancillería. (2019). #HazteVisible, el llamado de la Cancillería para visibilizar a los colombianos que han retornado del exterior. En: <https://www.cancilleria.gov.co/en/newsroom/news/haztevisible-llamado-cancilleria-visibilizar-colombianos-han-retornado-exterior>
- Carrasco, I., y Suárez, J. (2018). Migración internacional e inclusión en América Latina Análisis en los países de destino mediante encuestas de hogares. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43947/1/S1800526_es.pdf
- Castiblanco, D. (2019). Sintomatología depresiva en niños migrantes venezolanos entre los 7 y 12 años. En: <http://repository.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1394/04%20Trabajo%20Final%20Dian>
- Defensoría del Pueblo. (2020). Niñez y adolescencia refugiada y migrante. Defensoría delegada para la Infancia, la Juventud y el Adulto Mayor (Boletín 6). En: <https://www.defensoria.gov.co/es/delegadas/1/>
- Dirección de Cobertura. (2021). Respuesta a solicitud de información sobre estudiantes migrantes. SDQS 1677812021.
- Durán, E., y Parada, M. (2018). Obligaciones del Estado respecto a la educación de los niños y niñas migrantes irregulares en el territorio nacional. En: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11713/PAPER%20DURAN%20PARADA%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, G., y Beheran, M. (2017). Migraciones e interculturalidad. En: https://publications.iom.int/es/system/files/pdf/guia_migraciones.pdf

Fernández, L. (2020). Reflexiones en torno a la integración de niños, niñas y adolescentes, migrantes venezolanos en el municipio de Cumbitara 2020. En: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31573>

Foro Regional de Políticas Educativas. (2020). Inclusión de migrantes venezolanos en el Sistema Educativo Colombiano. En: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/actividades/2020-11/Presentaci%C3%B3n%20-%20Milena%20Montoya.pdf>

Fundación Konrad Adenauer y Observatorio de Venezuela de la Universidad del Rosario. (2018). Retos y oportunidades de la movilidad humana venezolana en la construcción de una política migratoria colombiana. En: <https://www.kas.de/documents/287914/287963/Retos+y+oportunidades+de+la+movilidad+humana+venezolana+en+la+construcci%C3%B3n+de+una+pol%C3%ADtica+migratoria+colombiana.pdf/bcee4a33-9677-4405-bc16-b10dc4565937>

García, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos . En: <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751871005/467751871005.pdf>

GIFMM. (2021). Atención educativa de los niños, niñas, adolescentes y adultos migrantes venezolanos en Colombia y análisis de brechas: documento de identificación. En: <https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-03/An%C3%A1lisis%20de%20brechas%20documento%20de%20identificaci%C3%B3n.pdf>

Guerrero, A. (2016). Las actividades extraescolares y la innovación pedagógica como propiedades de la innovación escolar y su incidencia en el aprendizaje escolar. Estudio de casos. Universidad Complutense de Madrid

ICBF. (2020). Estrategia Niñez Migrante 2020. Diapositivas

ICBF. (2020). Orientaciones para la atención integral de niños, niñas y adolescentes migrante. En:

https://www.icbf.gov.co/system/files/cartilla_rutas_de_atencion_agentes_del_sistema.pdf

Informe NIÑEZ YA. (2021). La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez. En: <https://ninezya.org/la-pandemia-tiene-en-crisis-los-derechos-de-la-ninez/>

Iniciativa Social para América Latina y el Caribe. (2020). Encuentro iniciativa social de América latina y el caribe (ALC): propuestas para una respuesta integral a la población refugiada y migrante afectada por la pandemia.

Marín, E. (2020). Caracterización de las condiciones de ingreso de niños y niñas migrantes venezolanos a un centro de protección de Bogotá con inobservancia, amenaza o vulneración de derechos entre 2016 -2019. En: https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34399/ema_ringarc.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Migración Colombia. (2021, 29 de enero). Colombia termina el 2020 con un 2.35% menos de migrantes venezolanos en su territorio. En: <https://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/colombia-termina-el-2020-con-un-2-35-menos-de-migrantes-venezolanos-en-su-territorio>

Migración Colombia. (2021). Distribución Venezolanos en Colombia corte a 31 de Diciembre. En: <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-venezolanos-en-colombia-corte-a-31-de-diciembre>

Moreno, C., Pelacani, G., y Amaya, J. (2020). La apatridia en Colombia: Fragmentos dispersos de una conversación pendiente. En: <https://derecho.uniandes.edu.co/sites/default/files/informe-cem-2020.pdf>

Moreno, C. (2020). Policy brief. Migración y Educación. Red en movimiento.

OCHA. (2022). GIFMM Bogotá Región REGIÓN. En: https://www.r4v.info/sites/default/files/2023-02/Reporte_situacional_GIFMM_Bogot%C3%A1_y_regi%C3%B3n_julio_a_septiembre_2022_%282%29.pdf

- OEA. (2019). “Migraciones y primera infancia en América Latina y el Caribe: encrucijadas entre un nuevo escenario regional, la legislación y la intervención estatal.” En: <http://novedades.iinadmin.com/wp-content/uploads/2020/06/Primera-infancia-y-migraciones.pdf>
- OIM. (2020). Colombia: DTM focused on refugee and migrants children, on a long stay or street situation, General Report, February 2021. <https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-dtm-focused-refugee-and-migrants-children-long-stay-or-street-situation>
- Ordóñez, J., Ramírez, H., Mendoza, A., Mancera, J., Oyola, W., y Canedo, L. (2019). Población venezolana en la localidad de Usme: caracterización de los migrantes atendidos por la Arquidiócesis de Bogotá. En: <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/20413/Doc%20de%20trabajo%2001.pdf?sequence=10>
- Proyecto Migración Venezuela. (2021). Encuesta de calidad de vida e integración de los migrantes Venezolanos en Colombia. <https://migravenezuela.com/web/articulo/encuesta-de-calidad-de-vida-e-integracion-de-los-migrantes-venezolanos-en-colombia/2563>
- Rincón, D. (2019). El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos desde la perspectiva de los derechos humanos. En: <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/24020>
- Rodríguez, C., López, S., y Barrera, A. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v20n2/2027-7679-rlcs-20-02-246.pdf>
- RMNA. (2022). Análisis de necesidades de refugiados y migrantes. En: <https://www.r4v.info/es/document/rmna-2022-analisis-de-necesidades-de-refugiados-y-migrantes>
- Ruiz, L., y Rodríguez, D. (2020). Percepción de las necesidades en salud mental de población migrante venezolana en 13 departamentos de Colombia. Reflexiones y desafíos. En: <https://www.hhri.org/es/publication/percepcion-de-las->

necesidades-en-salud-mental-de-poblacion-migrante-venezolana-en-13-departamentos-de-colombia/

Save the Children. (2020). Niñas en movilidad en Venezuela y Colombia
En: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-10/SC_Ni%C3%B1as_en_Movilidad_Venezuela.pdf

Save the Children. (2019). Crisis migratoria regional de Venezuela: ¿quiénes son los niños y las niñas en mayor riesgo? En: https://www.savethechildren.org.co/sites/savethechildren.org.co/files/resources/STC_Venezuela%20FINAL%20web%20ESP%202019ultimaaprobada.pdf

Secretaría Distrital De Integración Social. (2019). Atención a la población migrante. En: https://gfmnd.org/files/documents/presentation_by_migracion_colombia_colombia.pdf

Semana. (2022). Cuántos venezolanos hay en Colombia, dónde están, y más datos sobre la migración desde el vecino país. <https://www.semana.com/nacion/articulo/cuantos-venezolanos-hay-en-colombia-donde-estan-y-mas-datos-sobre-la-migracion-desde-el-vecino-pais/202232/>

Sesame Workshop. (2020). Análisis situacional de la primera infancia refugiada y migrante venezolana en Colombia. En: data2.unhcr.org/en/documents/download/76735

SIMAT. (2021). Matrícula del sector oficial y no oficial de estudiantes Venezolanos. Año 2020. Respuesta _ SDQS_544912021.

Tonucci, F. (2020). Educación en pandemia: las preguntas que nos quedan. TEDxCordoba. En: <https://www.youtube.com/watch?v=TBA nukTKlGI>

UNICEF. (2021). Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378627>

Unidad Administrativa Especial Migración Colombia. (2021). Resolución No. DE 2021. Por la cual se implementa el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos adoptado por medio del Decreto 216 de 2021.

Zapata, R. (2021). A Multi-scale Approach to Interculturalism: From Globalised Politics to Localised Policy and Practice. En: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-021-00846-w>

Inclusión educativa a partir de la voz de los estudiantes: niveles de inclusión de niños, niñas y adolescentes venezolanos migrantes en dos instituciones educativas del municipio de Facatativá

*Erik Andrea Galindo Barrios
Felipe Andrés Aliaga Sáez*

Introducción

Según la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes Venezolanos-R4V (2022) con corte en diciembre de 2021, más de 6 millones de personas refugiadas y migrantes venezolanas se encuentran fuera de su país de origen. Aproximadamente el 84% de todas las personas refugiadas y migrantes de Venezuela son acogidas en 17 países que están cubiertos por el Plan Regional de Respuesta para Refugiados y Migrantes 2022 (RMRP). De hecho, “este es el mayor movimiento de personas refugiadas y migrantes en la historia de América Latina y el Caribe” (R4V, 2022, p. 2), Colombia es el país que ha experimentado con más fuerza la ola de migración venezolana en comparación al resto de países en América Latina y el Caribe (UNHCR, 2020, como se citó en Banco de la República, s.f). De hecho, según el Organismo de las Naciones Unidas para la Migración - OIM (2022) un 48% de los migrantes y refugiados venezolanos tienen por país de destino a Colombia, un 18% a Perú, un 15% a Ecuador, un 9% de retornados a Venezuela, un 9% otro país de destino y un 1% no sabe no responde, esto con corte en el mes de enero de 2022.

Por supuesto, en esta ola de migración se encuentran niños, niñas y adolescentes venezolanos migrantes (NNA-VM), lo cual indica que el país receptor se verá en la obligación de protegerlos, garantizando sus derechos y entre estos se encuentra el acceso a la educación. En

Colombia encontramos varios instrumentos internacionales de derechos humanos, los cuales hacen parte de la legislación interna que establecen obligaciones al estado colombiano en materia de educación para la población migrante y refugiada.

En primera instancia, los instrumentos nacionales e internacionales que reconocen y garantizan el derecho de toda persona a la educación son:

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art.13); el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, “Protocolo de San Salvador” (art. 13); la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña (art.28); la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios (arts. 43 y 45); y la Constitución Política de Colombia (arts. 44, 45 y 67) (Mancera, Bolívar & Ángel, 2020, p. 32).

En cuanto a los instrumentos nacionales e internacionales que garantizan la educación primaria de manera obligatoria y gratuita, y que promueven la educación secundaria para todas las personas se identifica:

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (arts. 13 y 14); el Protocolo de San Salvador (art.13); la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña (art. 28); la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 (art. 22); la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios (art.30); la Constitución Política de Colombia (arts. 44, 45 y 67); y la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006, art. 28) (Mancera, Bolívar & Ángel, 2020, p. 32).

De igual modo, resulta importante desarrollar un poco más lo estipulado por la Constitución Política de Colombia sobre la población migrante y refugiada; según la Carta Magna tienen los mismos derechos que los nacionales colombianos y por tanto no podrán recibir un trato discriminatorio por causa de su nacionalidad, pues el artículo 13 señala que “todas las personas [...] recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de [...] origen nacional”. Del mismo modo, establece en su artículo 100 que las personas extranjeras “disfrutarán en Colombia de los mismos derechos civiles que se conceden a los colombianos [...] los extranjeros

gozarán [...] de las garantías concedidas a los nacionales, salvo las limitaciones que establezcan la Constitución o la ley”. Adicionalmente, hay que tener en cuenta que estos dos artículos de la Constitución no exigen a los migrantes tener una situación migratoria regular para garantizar sus derechos fundamentales, ya que estos se deben contemplar y efectuar a la luz del artículo 5 de la Constitución, que obliga al Estado a reconocer “sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona” (Mancera, Bolívar & Ángel, 2020).

Por tanto, con el propósito de garantizar el acceso al sistema educativo de NNA-VM, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) junto con Migración Colombia, ha desarrollado progresivamente una ruta, la cual se encuentra actualmente en la Circular 016 de 2018. En términos generales, esta circular está dirigida a las gobernaciones, alcaldías, secretarías de educación, rectorías y directivas docentes de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), como a las direcciones regionales de Migración Colombia, de igual forma la circular se estableció para dar cumplimiento a las normas constitucionales (arts. 44 y 67) que procuran garantizar la educación en los niveles de preescolar, básica y media a través del acceso a los establecimientos educativos de todos los niños, niñas y adolescentes migrantes que se encuentren en el territorio independientemente de su condición migratoria (Mancera, Bolívar & Ángel, 2020).

En cuanto a la normativa más actualizada que regula la permanencia de migrantes venezolanos en Colombia encontramos el Decreto 216 de 2021, que adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos bajo el Régimen de Protección Temporal y dicta otras disposiciones en materia migratoria. Este mecanismo cuenta con dos fases, el Registro Único de Migrante Venezolanos y el Permiso por Protección Temporal respectivamente (PPT) (Decreto 216 de 2021). Por supuesto, este instrumento de regularización y política migratoria no le negará a los NNA-VM su derecho a la educación, ya que se les seguirá considerando como sujetos de derechos humanos, además, esta nueva ruta les permitiría legalizar su condición migratoria en Colombia.

Ahora bien, dicho acceso a la educación para los NNA-VM se debería dar desde la educación inclusiva, pues a pesar de que dicho término se empezó a desarrollar desde la realidad sobre niños con necesidades especiales o discapacidad, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, marcó un cambio conceptual en el pensamiento sobre la educación inclusiva

gozarán [...] de las garantías concedidas a los nacionales, salvo las limitaciones que establezcan la Constitución o la ley”. Adicionalmente, hay que tener en cuenta que estos dos artículos de la Constitución no exigen a los migrantes tener una situación migratoria regular para garantizar sus derechos fundamentales, ya que estos se deben contemplar y efectuar a la luz del artículo 5 de la Constitución, que obliga al Estado a reconocer “sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona” (Mancera, Bolívar & Ángel, 2020).

Por tanto, con el propósito de garantizar el acceso al sistema educativo de NNA-VM, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) junto con Migración Colombia, ha desarrollado progresivamente una ruta, la cual se encuentra actualmente en la Circular 016 de 2018. En términos generales, esta circular está dirigida a las gobernaciones, alcaldías, secretarías de educación, rectorías y directivas docentes de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), como a las direcciones regionales de Migración Colombia, de igual forma la circular se estableció para dar cumplimiento a las normas constitucionales (arts. 44 y 67) que procuran garantizar la educación en los niveles de preescolar, básica y media a través del acceso a los establecimientos educativos de todos los niños, niñas y adolescentes migrantes que se encuentren en el territorio independientemente de su condición migratoria (Mancera, Bolívar & Ángel, 2020).

En cuanto a la normativa más actualizada que regula la permanencia de migrantes venezolanos en Colombia encontramos el Decreto 216 de 2021, que adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos bajo el Régimen de Protección Temporal y dicta otras disposiciones en materia migratoria. Este mecanismo cuenta con dos fases, el Registro Único de Migrante Venezolanos y el Permiso por Protección Temporal respectivamente (PPT) (Decreto 216 de 2021). Por supuesto, este instrumento de regularización y política migratoria no le negará a los NNA-VM su derecho a la educación, ya que se les seguirá considerando como sujetos de derechos humanos, además, esta nueva ruta les permitiría legalizar su condición migratoria en Colombia.

Ahora bien, dicho acceso a la educación para los NNA-VM se debería dar desde la educación inclusiva, pues a pesar de que dicho término se empezó a desarrollar desde la realidad sobre niños con necesidades especiales o discapacidad, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, marcó un cambio conceptual en el pensamiento sobre la educación

inclusiva, pues consideró que ésta evolucionó de una realidad sobre niños con necesidades especiales a una realidad sobre escuelas inclusivas y entornos de aprendizaje inclusivos para niños con todo tipo de antecedentes físicos, cognitivos y sociales (Qvortrup, & Qvortrup, 2017). En términos prácticos, la participación de todos los niños en la educación general se ha articulado a nivel de política, refiriéndose al derecho y deber de participar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994).

En Colombia la educación inclusiva también se enfocó en la población discapacitada, un claro ejemplo es el Decreto 1421 de 2017 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Sin embargo, el MEN (2020) dio a conocer algunas estrategias de inclusión que garantizarían la igualdad de condiciones para los NNA-VM respecto al “pleno acceso a la educación, bienestar, permanencia y protección en la trayectoria educativa” (párr. 8). Lo cual revela los primeros pasos del Estado colombiano para que el acceso a la educación de los NNA-VM se dé a partir de la educación inclusiva.

Sin embargo, a pesar de que existan acuerdos y políticas a favor de la educación inclusiva de los NNA-VM, estos mandatos carecen de seguimiento para evaluar los resultados. Además, cabe destacar que no se identificaron publicaciones sobre inclusión educativa de NNA-VM en centros educativos de Colombia, lo cual indica que existe un vacío de conocimiento al respecto, por lo cual la problemática central de esta investigación es conocer cómo ha sido la educación inclusiva de los niños, niñas y adolescentes venezolanos migrantes, concretamente en dos instituciones públicas del municipio de Facatativá durante el año 2022, dichas instituciones son: la Institución Educativa Municipal Instituto Técnico Industrial y la Institución Educativa Municipal Técnica Comercial Santa Rita.

Marco teórico

En principio, al ser la inclusión un concepto central en esta investigación se hace necesario establecer una definición que sea clara y que al mismo tiempo esté focalizada en la educación. Sin embargo, se halló un primer problema de investigación ya que existen varias definiciones que impiden el hallazgo de un concepto de educación inclusiva, que sea definido de forma precisa y que al mismo tiempo sea comúnmente aceptado, lo cual en sí mismo resulta siendo un problema práctico no solo para el éxito de los esfuerzos inclusivos, sino también a la hora de investigar dicho fenómeno (Qvortrup & Qvortrup, 2017).

Por tanto, fue necesario poner sobre la mesa las definiciones¹ encontradas para de este modo, elegir la más adecuada, la cual debe hacer las veces de estandarte y así plantear los objetivos de investigación que permitirán conocer cómo ha sido la inclusión de NNA-VM en la Institución Educativa Municipal Instituto Técnico Industrial y en la Institución Educativa Municipal Técnica Comercial Santa Rita del municipio de Facatativá.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que este estudio de caso no busca utilizar una definición centrada en el nivel de política sino en la práctica educativa, ya que la política de inclusión frecuentemente busca la “inclusión plena” lo cual implica una situación en la que las exclusiones son inexistentes (Hilt, 2015). De hecho, el MEN (2013) considera a la educación inclusiva como “una estrategia central para la lucha contra la exclusión social” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.22).

Es por esto, por lo que la definición de inclusión debe estar fuertemente enfocada en su dilema inherente de que toda inclusión implica exclusión. Pues como se evidenció en Hilt (2015) se argumenta que esta política de inclusión es excluyente en su forma social y que exhibe un mayor énfasis en la educación cuando se trata de la inclusión en la sociedad. Con base en esto, afirma que las descripciones de inclusión y exclusión se constituyen mutuamente en la política, lo que da lugar a la pregunta de si el objetivo de la política; la inclusión 'plena' en la sociedad, es realizable. Esto da paso al descubrimiento de una paradoja.

Es por esto, por lo que la definición de inclusión debe estar fuertemente enfocada en su dilema inherente de que toda inclusión implica exclusión. Pues como se evidenció en Hilt (2015) se argumenta que esta política de inclusión es excluyente en su forma social y que exhibe un mayor énfasis en la educación cuando se trata de la inclusión en la sociedad. Con base en esto, afirma que las descripciones de inclusión y exclusión se constituyen mutuamente en la política, lo que da lugar a la pregunta de si el objetivo de la política; la inclusión 'plena' en la sociedad, es realizable. Esto da paso al descubrimiento de una paradoja pues los alumnos de lenguas minoritarias están siendo incluidos como excluidos y excluidos como incluidos en los documentos, mostrando así, cómo la inclusión y la exclusión son dos caras de la misma moneda.

Por tanto, la definición que se utilizará en esta investigación es la hallada en el artículo “Inclusion: Dimensions of inclusion in

education”. Esta definición se basa en tres dimensiones:

- 1 Niveles de inclusión:** lo que implica que la inclusión no es solo un proceso físico de ser “trasladado” de un contexto a otro, sino que también es una cuestión de participación social y de abordar el sentido de pertenencia de la persona incluida a la comunidad. Por lo cual, se tienen en cuenta tres niveles de inclusión (1) El nivel numérico, ¿está el estudiante incluido físicamente en la comunidad? (2) el nivel social, ¿es el estudiante socialmente activo en la comunidad? (3) el nivel psicológico ¿el estudiante se percibe a sí mismo como reconocido por otros miembros de la comunidad? ¿existe un sentido de pertenencia escolar? (Qvortrup & Qvortrup, 2017).
- 2 Arenas de inclusión:** lo que implica que la inclusión no se trata solo de ser miembro de la comunidad de enseñanza y aprendizaje en el aula, sino que también implica otras arenas relacionadas con el aula y la escuela. Pues una escuela es un sistema social complejo de sistemas de organización e interacción con procesos continuos de inclusión y exclusión. En total se identifican cinco categorías de diferentes arenas sociales que son relevantes en los procesos de inclusión y exclusión: (1) arenas sociales dentro de la comunidad de aprendizaje organizada profesionalmente; (2) las arenas sociales dentro del aula como un complejo de sistemas de interacción; (3) espacios sociales relacionados con la comunidad escolar, pero no como parte formal de ella; (4) ámbitos sociales relacionados con las relaciones interpersonales entre los niños; (5) arenas sociales relacionadas con las relaciones interpersonales entre el niño individual y uno o más adultos, por ejemplo el maestro (Qvortrup & Qvortrup, 2017).
- 3 Grados de inclusión:** lo que implica que una persona no solo está incluida o excluida, sino que puede estar incluido y/o excluido hasta cierto punto. Pues, el objetivo de la inclusión total no es alcanzable, ya que en la realidad no es atractivo para el individuo estar totalmente incluido, por tanto, la inclusión debe ser capaz de capturar situaciones en la que un niño puede ser incluido en algunos ámbitos sociales y excluido en otros, permite que los procesos de inclusión y exclusión se desarrollen simultáneamente. Los ocho grados de inclusión y exclusión se pueden categorizar a través de la visibilidad individual y visibilidad social o inexistencia de estas, de la siguiente manera: (1) sin visibilidad individual: Inclusión total, Inclusión espacial (autoexclusión); (2) visibilidad social e individual: Inclusión acumulativa, Inclusión parcial/exclusión parcial, Exclusión acumulativa; (3) sin visibilidad social:

Exclusión espacial (inclusión forzada), Exclusión total (Qvortrup & Qvortrup, 2017).

Ahora que se ha hallado una definición de educación inclusiva, es importante aclarar que, debido al alcance de la investigación, se centrará este artículo en la primera dimensión de la inclusión: niveles de inclusión.

Como bien se mencionó anteriormente, una vez seleccionada la definición de educación inclusiva se procederá a plantear los objetivos de investigación.

El objetivo general consiste en analizar los niveles de inclusión de los niños, niñas y adolescentes venezolanos migrantes en la Institución Educativa Municipal Instituto Técnico Industrial y en la Institución Educativa Municipal Técnica Comercial Santa Rita del municipio de Facatativá. Los objetivos específicos consisten en identificar en las dos instituciones educativas los distintos niveles de inclusión de los NNA-VM: a) primer nivel de inclusión (nivel numérico); b) segundo nivel de inclusión (nivel social); c) tercer nivel de inclusión (nivel psicológico).

Por último, como se ha podido apreciar, la primera dimensión de las tres dimensiones de la inclusión cuenta con tres niveles de inclusión, por lo cual fue necesario observar dicha dimensión a través de la identificación de indicadores conceptuales de cada nivel de inclusión, para así formular de una manera adecuada las preguntas de la entrevista semiestructurada.

Por tanto, en el primer nivel, se tuvo en cuenta si los estudiantes estaban incluidos físicamente en la comunidad.

Para el segundo nivel, se pretendió observar si los estudiantes eran socialmente activos en la comunidad, para lo cual se tomó en cuenta el indicador de la “participación”, teniendo en cuenta a autores como Dunphy (2012) quien dice que, en la participación educativa, los maestros parecen tener “la obligación de ayudar a los niños pequeños a participar en su entorno educativo permitiéndoles expresar sus puntos de vista sobre cuestiones relacionadas con el currículo y la pedagogía” (p. 290). Así mismo, menciona que dicha noción “se caracteriza por una visión que ve a los niños como pensadores que comparten sus ideas a través de la colaboración y el debate” (Bruner, 1999, como se citó en Dunphy, 2012, p. 291). Por otro lado, la participación social “supone la asociación de individuos para el logro de

determinados objetivos” (Ziccardi, 1998, como se citó en Sosa et al, 2006, p IV). Sin embargo, según Viitala (2014) “el núcleo de la participación social es la interacción, la amistad y la aceptación en un grupo de pares y el propio sentido de aceptación del niño” (como se citó en Syrjämäki et al., 2016, p. 377).

Otro indicador que se identificó fue el de “Interacción social”, teniendo en cuenta autores como Marc & Picard (1992) quien afirmó que el término de interacción social, en su etimología, sugiere la idea de una acción mutua, en reciprocidad” (p.14), lo cual se basa en la definición dada por J. Maisonneuve (1968) afirmando que “la interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B, y vice-versa” (como se citó en Marc & Picard, 1992, p. 14), según el autor “en esta definición la interacción parece cercana a la influencia” (p.14), y aunque puedan parecer sinónimos, existe una diferencia entre ellos, pues “se puede hablar de influencia entre dos sujetos cuando los comportamientos y las cogniciones de uno son modificadas por la presencia o la acción de otro”, es decir, que la “es la reciprocidad, la conducta en retorno, lo que confiere a las conductas, a la consideración del otro, su carácter de interacción” (G. de Montmollin, 1977, p. 21, como se citó en Marc & Picard, 1992, p. 14).

El último indicador fue el de “Socialmente activo”, según Nesin (2012) “lograr que los estudiantes sean socialmente activos puede ser tan sencillo como hacer que los compañeros discutan una pregunta sobre el contenido, pero puede ser más complicado como hacer que pequeños grupos de estudiantes trabajen en un proyecto de unidad” (como se citó en Edwards, 2015, p. 27), por otro lado, “las actividades en grupos pequeños que permiten a los estudiantes de nivel medio trabajar entre ellos mientras aprenden el contenido son atractivas para los jóvenes adolescentes” (Nesin, 2012, como se citó en Edwards, 2015, p. 27). Así mismo, “las discusiones en grupos pequeños y con toda la clase también son métodos para lograr que los estudiantes sean socialmente activos en su aprendizaje” (Edward, 2014, como se citó en Edwards, 2015, p. 27).

Por último, en el tercer nivel de inclusión se tuvo en cuenta si los estudiantes se percibían a sí mismos como reconocidos por otros miembros de la comunidad y si existía un sentido de pertenencia escolar. Por lo cual, se establecieron los siguientes indicadores: reconocimiento y sentido de pertenencia.

Según Prince y Hadwin (2013) el sentido de pertenencia en la escuela es un concepto que se ha definido como “la medida en que los

individuos se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros en su entorno social” (como se citó en Qvortrup & Qvortrup, 2017, p. 9).

Por otro lado, el reconocimiento para Honneth (2007) es “la base fundamental de las relaciones entre los humanos” (como se citó en Chuca, 2011, p. 15), pues “toda aquella relación que no esté basada sobre el reconocimiento es una relación reificada, en donde no se concibe al otro como humano, sino como cosa. Es de este modo entonces, que para construir cualquier relación social es necesario que se funde en el reconocimiento previo” (Honneth, 2007, p. 78, como se citó en Chuca, 2011, p. 15). Según Chuca (2011) Honneth realiza una “tipificación del tipo de vinculación entre dos individuos, con diferentes graduaciones” (p.16), los cuales sería de tres tipos:

1. Las relaciones basadas puramente en el reconocimiento, de fuerte intensidad y participación de unos sobre otros.
2. Las relaciones que se sostienen desde el conocimiento pero que tienen su origen en el reconocimiento; son de igualación y despersonalización.
3. Las relaciones de reificación que perdieron de su horizonte el reconocimiento y devienen en cosificadas; habiendo una total pérdida de humanidad. (Chuca, 2011, p. 16).

Metodología

Esta investigación es un estudio de caso de carácter cualitativo, el cual se realizó en Facatativá debido a que es el tercer municipio de Cundinamarca con mayor presencia de venezolanos de los 116 municipios del departamento, siendo Cundinamarca el séptimo departamento con mayor número de venezolanos viviendo en Colombia (Grupo Interagencial Sobre Flujos Migratorios Mixtos – GIFMM, 2020). Además, en este municipio se cuenta con el acceso a las instituciones educativas.

Ahora bien, la matrícula de estudiantes de origen venezolanos en Facatativá fue de 867, durante el 2021 (Ministerio de Educación, 2022, p. 34), siendo el Instituto Técnico Industrial el colegio mixto con más NNA-VM matriculados, los cuales fueron de 357 matrículas, según datos obtenidos a través de la Secretaría de Educación de Facatativá (2022). Del mismo modo, el Comercial Santa Rita es el colegio femenino con más niñas y adolescentes venezolanas migrantes matriculadas, siendo estas 27 (Secretaría de Educación de Facatativá, 2022). Se dará a conocer en el **Apéndice C. Tabla 1** el número de matrículas de NNA-VM en cada institución educativa pública del municipio de Facatativá.

En esta investigación se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas de forma individual a los NNA-VM de las dos instituciones, ya que según Hernández et.al. (2010) el tamaño de muestra común en estudios cualitativos mediante entrevista es de 30 a 50 casos; cada entrevista fue grabada para posterior transcripción. Para obtener dichas entrevistas fue necesario entregar un consentimiento informado a cada NNA-VM que quería participar en la investigación para de este modo contar con la firma de los tutores de los menores expresando así su permiso para que su hijo/hija pudiesen participar, sin embargo, en el colegio Técnico Industrial se dificultó la obtención de las firmas de los padres, lo cual nos llevó a realizar una reunión en instalaciones del colegio para informarles a los padres y tutores sobre el propósito de la investigación y así resolver las dudas de estos, dichas dudas no se limitaron en lo referente a la participación de los estudiantes, también se resolvieron dudas respecto a regularización migratoria. De igual modo, se contó con la ayuda de la coordinadora de primaria para obtener los consentimientos.

En el Instituto Técnico Industrial se realizaron 19 entrevistas en las instalaciones y sedes del colegio; en secundaria se aplicaron 7 entrevistas a 3 mujeres y 4 hombres de décimo, séptimo y sexto grado; en primaria 12 entrevistas a 3 mujeres y 9 hombres de cuarto y quinto grado.

En el Comercial Santa Rita se realizaron 11 entrevistas en las instalaciones del colegio asignadas por el coordinador; en primaria se entrevistaron a 9 niñas de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto; en secundaria se entrevistaron a 2 adolescentes de noveno y décimo.

La pauta implementada para cada entrevista semiestructurada se obtuvo a través de una matriz en la que se categorizó cada nivel de la inclusión obteniendo así varios indicadores de los cuales se obtuvieron 26 preguntas guía. Es importante tener en cuenta que en un principio se pretendió ver las tres dimensiones de la inclusión, por tanto, la pauta original cuenta con más preguntas y así mismo las entrevistas realizadas son más largas, sin embargo, solo se tuvieron en cuenta las respuestas relacionadas a la primera dimensión de la inclusión.

Los resultados se abordaron a través de un análisis hermenéutico, realizando una interpretación profunda del texto, unificando las transcripciones de cada entrevista en seis tablas; una para cada indicador respectivamente de los tres niveles de la inclusión, acto seguido se sintetizó la información condensada en cada tabla, para posterior empalme con el marco teórico.

Resultados y discusión

A continuación, se dará a conocer el análisis de resultados de cada uno de los tres niveles que conforman la primera dimensión de la inclusión: nivel numérico, nivel social, nivel psicológico.

Nivel numérico

En el primer nivel se tuvo en cuenta si el estudiante estaba incluido físicamente en la comunidad educativa. Por lo cual, es importante tener en cuenta que, todos los NNA-VM entrevistados en ambos colegios están matriculados y asisten a la escuela, por tanto, cada menor está incluido físicamente en la comunidad educativa.

Ahora bien, durante las entrevistas se registró que un 13,3% de los entrevistados no estudiaron durante algún tiempo, debido a que sus tutores no sabían que sus hijos podían ir a la escuela trascendiendo de su situación migratoria irregular. Según una estudiante que y lleva tres años en Colombia comentó que perdió un año porque a su madre “se le complicó todas las cosas del permiso” (Mujer, Primaria, Colegio #22, 2022). En cuanto a los estudiantes que fueron matriculados en los colegios sin tener su situación migratoria regular (la cual fue una minoría³), fueron presuntamente vinculados en el marco de los lineamientos de la Circular 016 de 2018 expedida tanto por el MEN como por Migración Colombia, (dichos lineamientos también aplicaron presuntamente para los NNA-VM regulares). Es importante destacar la presunción de que los estudiantes fueron matriculados mediante los lineamientos de la Circular 016 de 2018, ceñidos únicamente a lo dicho por los entrevistados, pues verificar la forma en cómo fueron matriculados no hace parte del objeto de esta investigación.

Ahora bien, ya que la definición operativa de la inclusión de Ane Qvortrup y L Qvortrup se construyó en la teoría de los sistemas de Niklas Luhmann, se hace necesario desarrollar un poco lo propuesto por él. Según Luhmann (1997, como se citó en Qvortrup & Qvortrup 2017) existen subsistemas funcionales los cuales son: la sociedad, organizaciones e interacciones; por tanto, a nivel de la sociedad, la inclusión y la exclusión tiene lugar en relación con sistemas sociales específicos dentro de la sociedad; a nivel organizacional, la cuestión de la inclusión o exclusión es una de pertenencia, y la pertenencia es una cuestión de decisión que a menudo está basada en criterios formales, por supuesto, los criterios formalizados están abiertos a la interpretación y a las estructuras de poder dentro de las organizaciones. En el nivel de las interacciones, se aplican otros principios de inclusión/exclusión; las interacciones ocurren cuando se utiliza la presencia de personas para resolver el problema de la doble contingencia por

medio de la comunicación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que el 100% de los entrevistados en ambas instituciones experimentan una inclusión organizacional, pues “la matriculación en la escuela per se es un ejemplo de inclusión organizacional, ya que estos se familiarizan con las reglas de la “organización” y con los procesos de inclusión y exclusión” (Qvortrup & Qvortrup 2017, p. 8). Además, el proceso para que los NNA-VM fueran parte de la institución (gracias a la decisión de sus tutores de matricularlos en las instituciones educativas), implicó criterios formales, los cuales marcaron los lineamientos para la matriculación, siendo estos regidos actualmente en la Circular 016 de 2018 expedida por el MEN y Migración Colombia.

Nivel social

Como se explicó en la introducción, para identificar el nivel social, se observó si los estudiantes de ambos colegios son socialmente activos en la comunidad educativa, por lo cual se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: participación, socialmente activo e interacción social.

Participación. De acuerdo con las entrevistas realizadas se halló que un 96,6% de los NNA-VM comunican su opinión cuando sus maestros hacen preguntas relacionadas con la clase, además, algunos mencionaron que percibían que a los profesores les “encantaba” que ellos participaran, lo cual los motivaba a seguir haciéndolo.

Un 53,3% de los entrevistados expresaron que sí han opinado sobre la metodología y contenido de sus clases, dando consejos sobre añadir algunas actividades a pesar de que el profesor no haya abierto un espacio de retroalimentación, otros les han solicitado a sus profesores que hablen más lento (esto aplica para los estudiantes de primaria). Un ejemplo de cómo algunos de los entrevistados han opinado, es con el caso de una estudiante de secundaria del colegio #2, quién notó que su clase de filosofía se centraba en el ámbito de la religión y no enseñaba otros enfoques de la misma, por lo cual la estudiante le comentó a su profesora lo que pensaba sobre la misma y gracias a ello su maestra cambió un poco el contenido de la clase.

Por otro lado, un 46,6% expresó que nunca habían opinado sobre la metodología y contenido de las clases, pues no les gustaba decirles a los profesores cómo debían hacer su trabajo, ya que no querían ofenderlos, de igual modo, una minoría se ha visto cohibida a hacerlo, pues expresaron que algunos docentes han regañado a compañeros alegando que ellos saben cómo hacer sus clases, estos casos ocurrieron únicamente con los estudiantes de primaria de ambos

colegios, lo cual demuestra que aunque no sea una regla que los niños pequeños opinen en cuestiones de pedagogía, es cierto que desde una perspectiva basada en derechos los educadores de la primera infancia deberían de apoyar y ayudar a sus estudiantes a participar en su entorno educativo, dándoles espacios para que estos puedan expresar su punto de vista sobre el currículo y pedagogía de las clases (Dunphy, 2012).

Otra forma en la que los NNA-VM han participado es colaborando en actividades del salón, pues los niños son pensadores que pueden compartir sus ideas a través de la colaboración y el debate (Bruner, 1999, como se citó en Dunphy, 2012), en actividades como el cuidado de la huerta del salón, bailes para presentaciones en izadas de bandera, en la decoración del salón, en los compartir4 (esta es una actividad en donde cada estudiante lleva dulces y los comparte con sus compañeros de clase) que se realizan en días festivos como el Día de la Mujer o el Día del Maestro, así mismo, algunos estudiantes pertenecientes al Técnico Industrial han participado en el Proyecto Formativo Integrador o PFI, el cual es sobre reciclaje. Cabe señalar que un 10% de estudiantes partícipes en dichas actividades lo hicieron porque tenían nota. En cuanto a actividades realizadas en el aula como los debates o discusiones que se dan en el salón de clases frente a un tema en específico, se observó que un 53,3% de los entrevistados afirmaron que en sus encuentros académicos no se han realizado debates (esto aplica únicamente para primaria), sin embargo, un 13,3% expresó que no se unen a ese tipo de actividades ya que las ven como una pelea (cabe destacar que no se refieren a debates propiamente sino simplemente expresar su opinión sobre alguna pregunta que los maestros hayan hecho). En el caso de los estudiantes de secundaria, ellos comentaron que solo participan cuando saben del tema, otros siempre participan, pues consideran que su opinión vale mucho y cuando no están de acuerdo con algo les gusta expresarlo.

Ahora bien, un 73,3% de los entrevistados a calificado la experiencia de trabajar en grupo como buena, pues según ellos han pasado buenos momentos con sus compañeros y amigos, además lo consideran beneficioso, ya que se han podido ayudar como grupo y han logrado hacer mejor las cosas que trabajando individualmente, así mismo expresaron cómo el trabajo con varias personas es más fácil y rápido. De igual modo, han afirmado que les ha gustado trabajar en grupo, porque pueden conocer a otros compañeros y hacer nuevos lazos de amistad, lo cual demuestra que el núcleo de la participación social es la interacción, la amistad y la aceptación en un grupo de pares y el propio sentido de aceptación del niño (Viitala, 2014, como

se citó en Syrjämäki et al., 2016).

Sin embargo, un 30% de los NNA-VM han expresado que prefieren realizar sus obligaciones académicas solos, pues no les ha gustado trabajar en grupo, ya que algunas veces han tenido que hacerlo con personas que no son responsables ni comunicativas; mencionaron que solo les gusta realizar actividades en equipo cuando sus compañeros de grupo son responsables y tienen iniciativa, lo cual muestra que la única forma para que exista participación social, es cuando la asociación de los individuos se da en pro del logro de “determinados objetivos”, que se traducirían para el caso de los entrevistados en la obtención de una buena nota producto de un buen trabajo en equipo (Ziccardi, 1998, como se citó en Sosa et al, 2006).

Interacción social

Esta sección se puede observar a la luz de del término interacción social, el cual sugiere en su etimología “la idea de una acción mutua en reciprocidad” (Marc & Picard, 1992, p.14), y dicha reciprocidad se puede entender como “la consideración del otro” (G. de Montmollin, 1977, p. 21, como se citó en Marc & Picard, 1992, p. 14). Ahora bien, durante las entrevistas un 70% de los NNA-VM manifestaron que cuando llegaron al colegio sintieron que el trato recibido por sus compañeros fue muy bueno, a pesar de que al principio fue difícil crear amistades. En otros casos los estudiantes contaron cómo en los primeros días de colegio se mantuvieron solos, pues eran demasiado tímidos como para entablar una conversación primero; por otro lado, estudiantes que entraron tiempo después de que iniciara el año académico comentaron que varios compañeros les prestaron sus cuadernos para adelantarse y respondieron a sus dudas, lo cual los hizo sentir bien; de otro modo, un 50% de entrevistados manifestaron que hicieron amigos de forma lenta, pues se sentían incómodos y nerviosos ya que eran nuevos, sin embargo, existieron casos en los que hicieron amigos rápidamente; por tanto, la sola acción de algunos compañeros de prestarles los cuadernos, el de estar dispuestos a responder dudas o el de entablar primero la conversación es un acto de reciprocidad que es respondido por los entrevistados con sentirse bien y con percibirse capaces de poder entablar una amistad con quienes fueron amables con ellos.

Por otro lado, en cuanto a la forma como se sintieron con sus profesores, un 40% manifestó que muy bien, pues sus maestros fueron respetuosos, además, contaron con la libertad de preguntarles cualquier cosa sobre la clase ya que los mismos docentes lo sugirieron, esto hizo que los percibieran como personas amables. Según uno de los entrevistados, varios de sus maestros le “guiaron en el colegio”

(Hombre, Secundaria, Colegio #2, 2022), al ser conscientes de que era un nuevo estudiante. Lo anterior, refleja que la reciprocidad se hizo evidente cuando la buena percepción de los entrevistados sobre la forma de ser de sus maestros generó la confianza de que estos acudieran a ellos con el ánimo de resolver sus dudas.

Por otra parte, un 50% de los NNA-VM manifestaron que modificaron su forma de ser desde el momento que entraron al colegio, pues eran tímidos, pero sus nuevas amistades les ayudaron a tener más confianza; también el crecer y ser expuestos a otros tipos de personas y formas de pensar, generó que se comportaran de una forma “más madura”; una minoría de entrevistados expresaron que ahora les gusta estudiar, pues se dieron cuenta que pueden lograr varias cosas si lo hacen. Una de las estudiantes afirmó lo siguiente:

Mi personalidad cambió, porque antes de llegar acá yo era una niña más tranquila, pero en segundo cuando empecé a hablar con más niñas me puse más chistosa, un poquito más gritona y todas esas cosas, entonces sí cambió mi personalidad bastante. Creo que el cambio fue por mis compañeritas, las niñas de acá son muy buena gente, demasiado (Mujer, Primaria, Colegio#14, 2022).

Cabe destacar que un 36,6% de estudiantes manifestaron que su acento fue cambiando de forma natural de igual manera que varios términos utilizados en Venezuela, como “chama, arrechera, ernale, cangu”, en varios casos esto se dio de forma natural ya que con el tiempo fueron olvidando varias palabras, también tuvieron que aprender otras originarias de Colombia para poder comunicarse, ya que cuando ellos se expresaban con palabras venezolanas, sus profesores y compañeros no les entendían. Según una estudiante de secundaria del colegio #2, cuando había palabras que ella no entendía, le preguntaba a sus compañeras por el significado, en otras ocasiones algunos estudiantes recurrían a la ayuda de otros compañeros venezolanos para que les ayudaran a comunicarse con sus profesores y compañeros así como para aprender nuevos términos de Colombia. En las entrevistas se presentó un caso bastante particular en el que la estudiante cambió de acento de forma natural, sin embargo, su madre la regañaba. A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista:

Empecé a hablar mucho colombiano, ya no hablo venezolano, todo fue de forma natural pero mi mamá me regaña porque yo parezco rara porque soy venezolana y cómo voy a estar hablando colombiano. Yo no sé, cuándo estoy con colombianos hablo

colombiano, pero cuando estoy con mi mamá hablo normal, venezolano. Por ejemplo, cada vez que voy pa' donde mi amiga que es colombiana empiezo a hablar como ella y mi mamá me dice "¡ya vas a empezar de nuevo hablar así!". Mi mamá dice que es mejor hablar venezolano porque si yo llego a estudiar de nuevo en Venezuela se van a reír de mí porque estoy hablando colombiano (Mujer, Primaria, Colegio#2, 2022).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar que los NNA-VM al sentir que su existencia era tenida en cuenta por sus compañeros de clase, modificaron su actitud, palabras y conductas (Marc & Picard, 1992), lo cual se tradujo en que algunos de ellos fuesen menos tímidos, más maduros e incluso que su interés por estudiar aumentara, claro está, dicho sentimiento de ser tenido en cuenta también generó inseguridad y timidez en algunos estudiantes. De igual modo, los entrevistados fueron influenciados por su entorno, cuando de forma natural modificaron su acento y aprendieron nuevas palabras propias de Colombia; según G. de Montmollin, (1977) la influencia se da "entre dos sujetos cuando los comportamientos y las cogniciones de uno son modificadas por la presencia o la acción de otro" (como se citó en Marc & Picard, 1992, p. 14).

Socialmente activo

De acuerdo con las entrevistas realizadas, los NNA-VM cuando trabajan en grupo suelen participar activamente para realizar la tarea o trabajo, ya sea repartíéndose los roles de cada integrante y haciendo una lluvia de ideas, sin embargo, el 40% de estudiantes comentaron que en sus grupos de trabajo siempre se asignan líderes, lo cuales se encargan de dividir el trabajo y de plasmar las ideas que sus compañeros van dando. Lo cierto es que un 93,3% de los entrevistados consideraron que eran buenos trabajando en grupo, ya que eran capaces de discutir y debatir sobre algún asunto del trabajo en el que no estaban de acuerdo para al final lograr un acuerdo que le pareciese factible a todo el grupo. Un 13,3% de entrevistados comentaron que casi siempre eran quienes tomaban el liderazgo o sus mismos compañeros se lo cedían. Lo anterior es una muestra clara de que los entrevistados son socialmente activos en su salón de clases, pues cuando los profesores hacen que "grupos pequeños de estudiantes trabajen en un proyecto" (Nesin, 2012, como se citó en Edwards, 2015, p. 27), estos participan activamente para realizar la actividad, evidenciándose diferentes formas de llevarlo a cabo.

Según los entrevistados sus grupos de trabajo suelen ser unidos, pues todos colaboran y son respetuosos entre sí, en especial cuando

alguien tiene un punto de vista distinto. De hecho, uno de los estudiantes comentó que la amistad era una especie de buena plataforma para trabajar de forma unida. Una característica interesante de lo mencionado por los estudiantes es que casi siempre trabajaban con los mismos compañeros. Sin embargo, existen casos en los que la unidad del trabajo en grupo dependía de las personas con las que estaban, estas opiniones en su mayoría fueron de los estudiantes de secundaria, ya que en primaria trabajaban en grupo con poca frecuencia y era en estos grados en los que se escogía un líder.

Nivel psicológico

En el tercer nivel de inclusión se tuvo en cuenta si el estudiante se percibía así mismo reconocido por otros miembros de la comunidad y si existía un sentido de pertenencia escolar. Por lo cual, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: reconocimiento y sentido de pertenencia.

Reconocimiento. Ahora bien, el reconocimiento es “la base fundamental de las relaciones entre los humanos” (Honneth, 2007, p. 78, como se citó en Chuca, 2011, p. 15), pues toda relación que no esté basada en el reconocimiento es una relación reificada, es decir, que no se concibe “al otro como humano, sino como cosa” (Honneth, 2007, p. 78, como se citó en Chuca, 2011, p. 15). De acuerdo con las entrevistas un 86,6% de los NNA-VM se sienten reconocidos por sus compañeros y maestros, pues no han sido rechazados por su personalidad o comportamiento, de hecho, algunos mencionaron que en sus salones sus compañeros siempre se han respetado entre sí. Incluso un 6,6% de los entrevistados que se consideran tímidos han comentado que nunca los han tratado mal por hablar poco o bajo. Un entrevistada de secundaria del colegio #1 expresó que sus profesores saben que a ella le gusta participar, por lo tanto, le suelen dar actividades en las que puede hablar y hacer cosas en las que ella se destaca y que le gustan.

Por otro lado, un 86,6% notó que sus compañeros y maestros valoran sus cualidades, pues algunos han recibido halagos y felicitaciones por lo bien que dibujan, también han sido exaltados algunos de ellos por tomar apuntes y hacer las tareas; así mismo, han notado que a sus profesores les agrada que sean participativos o juiciosos. En síntesis, un 60% de entrevistados se sienten reconocidos a nivel académico.

Sin embargo, un 16,6% de los entrevistados expresó haber sido maltratado al menos una vez, de hecho, algunos de sus compañeros les han dicho cosas que no les han agradado por ser venezolanos, tal fue el caso de una estudiante de primaria, quien comentó que cuando

ella cursaba cuarto una compañera la discriminó diciéndole que “todos los venezolanos son unos ladrones” (Mujer, Primaria, Colegio#1, 2022), a otro estudiante lo han ignorado sus compañeros. Por último, un 6,6% de estudiantes comentaron que había profesores que hacían comentarios fuera de lugar sobre los venezolanos, pero procuraban no prestarles atención a dichos comentarios. Una entrevistada comentó que siempre se sintió mal cuando le decían “veneca” en sus propias palabras ella “lo odiaba con todo su corazón” pues lo consideraba como un tipo de ofensa ya que algunas compañeras lo decían de forma despectiva (Mujer, Secundaria, Colegio #1, 2022).

Lo anterior, revela que los NNA-VM entrevistados son reconocidos por sus compañeros y maestros pues “para construir cualquier relación social es necesario que se funde en el reconocimiento previo” (Honneth, 2007, p. 78, como se citó en Chuca, 2011, p. 15), pues se evidencian relaciones de fuerte “intensidad y participación de unos sobre otros” (Chuca, 2011, p. 16). Por otra parte, a pesar de que en algún momento una minoría de ellos han sido ofendidos de una u otra forma, no se puede afirmar que la relación existente de estos estudiantes con sus compañeros y maestros sea una reificada, pues durante la investigación no se evidenció algún tipo de cosificación de los menores, pero sí se podrían identificar como un tipo de relación de “igualación y despersonalización” (Chuca, 2011, p. 16), al ser estigmatizados solo por ser venezolanos.

Sentido de pertenencia

Ahora bien, el sentido de pertenencia en la escuela es un concepto que se ha definido como “la medida en que los individuos se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros en su entorno social” (Prince y Hadwin, 2013, como se citó en Qvortrup & Qvortrup, 2017, p. 9).

Por tanto, de acuerdo con las entrevistas realizadas un 93,3% de los NNA-VM se sienten aceptados pues el que jueguen con ellos durante el descanso, reciban ayuda tanto de sus profesores como de sus compañeros cuando no entienden alguna actividad de la clase, o con el simple hecho de que sus compañeros hayan sido amables con ellos, ha generado que el adaptarse a un nuevo entorno haya sido más sencillo. Uno de los entrevistados afirmó lo siguiente “realmente a ellos (compañeros de clase y profesores) no les importa si uno es venezolano o la forma de actuar de uno, realmente para ellos yo soy uno más” (Hombre, Secundaria, Colegio#2, 2022).

Por otro lado, un 90% de los entrevistados manifestaron que todos sus profesores han sido respetuosos con ellos y que sus compañeros,

en general, no los han tratado mal, pues cuando han dado a conocer que algo no les gusta que les digan o hagan, sus compañeros han dejado de hacerlo, sin embargo, se evidenciaron ciertas excepciones, en general quienes siempre los han tratado con respeto han sido las nuevas amistades que han ido construyendo.

Por último, en cuanto al apoyo, un 93,3% de los estudiantes dijeron que suelen recibir apoyo de sus compañeros y maestros mayoritariamente en el ámbito académico, por ejemplo, con los nervios durante las exposiciones o en temas de la clase que no lograron entender, también con los “planes de apoyo” o “recuperaciones” que se realizan en los dos colegios para que los estudiantes mejoren en las clases en las que van mal. Sin embargo, un 6,6% de los entrevistados manifestaron que en algunos casos han recibido apoyo en lo personal, pues han sido escuchados, especialmente por sus maestros cuando han compartido situaciones difíciles en su casa y de Venezuela.

Conclusión

Como se mencionó en la introducción, este artículo se centró únicamente en la primera dimensión de la inclusión, la cual cubre diferentes niveles: nivel numérico, nivel social, nivel psicológico; en cada uno de ellos se tuvieron en cuenta los siguientes cuestionamientos: ¿los estudiantes son miembros de la escuela o clase regular? ¿los estudiantes son participantes activos en la comunidad social? ¿los estudiantes se sienten como miembros reconocidos de la comunidad? Lo anterior se respondió a través de este estudio de caso, en el que se contó con la participación de treinta NNA-VM de dos colegios públicos del municipio de Facatativá.

En el nivel numérico se halló que los NNA-VM de ambos colegios experimentan una inclusión organizacional, ya que la matriculación es una forma de inclusión organizacional.

Por otra parte, el nivel social se observó a partir de tres indicadores: participación, socialmente activo e interacción social. Respecto a la participación se pudo observar que los NNA-VM no suelen participar dando su opinión sobre el contenido y la metodología de la clase, pues no quieren ofender a sus profesores, sin embargo, desde una perspectiva basada en derechos los educadores de la primera infancia deberían de apoyar a sus estudiantes a participar en clase, dándoles espacios para que estos puedan expresar su punto de vista sobre el currículo y pedagogía de las clases (Dunphy, 2012). Los NNA-VM han participado colaborando en actividades del salón y en debates (esto aplica para los estudiantes de secundaria), también han partici-

pado activamente a la hora de trabajar en grupo, sin embargo, varios entrevistados expresaron que prefieren trabajar solos ya que algunas veces las personas con las que han trabajado no fueron responsables ni comunicativas, lo cual obstruyó la existencia de la participación social, la cual es la asociación de individuos en pro del logro de determinados objetivos (Ziccardi, 1998, como se citó en Sosa et al, 2006).

Ahora bien, los entrevistados son socialmente activos en su salón de clases, pues cuando los profesores hacen que “grupos pequeños de estudiantes trabajen en un proyecto” (Nesin, 2012, como se citó en Edwards, 2015, p. 27), estos participan activamente para realizar el trabajo, evidenciándose diferentes formas de llevarlo a cabo. Por otro lado, la interacción social entendida como “una acción mutua en reciprocidad” (Marc & Picard, 1992, p.14) se ha dado con la simple acción de algunos compañeros de los entrevistados de prestarles los cuadernos, el de estar dispuestos a responder dudas o el de entablar primero la conversación, lo cual es respondido por los entrevistados en sentirse bien y percibirse capaces de entablar una amistad con quienes fueron amables con ellos. Así mismo, la reciprocidad se hizo evidente con sus maestros al sentir que eran buenas personas, lo cual generó la confianza de que acudieran a sus profesores con el ánimo de resolver sus dudas.

Además, los NNA-VM al sentir que su existencia era tenida en cuenta por sus compañeros generó que varios de ellos modificaran su actitud, palabras y conductas (Marc & Picard, 1992), lo cual se tradujo en que algunos de ellos fuesen menos tímidos, más maduros e incluso que su interés por estudiar aumentara, claro está, dicho sentimiento de ser tenido en cuenta también generó inseguridad y timidez en algunos estudiantes. De igual modo, los entrevistados fueron influenciados por su entorno, cuando de forma natural modificaron su acento y aprendieron nuevas palabras propias de Colombia.

Por último, el nivel psicológico, fue observado a partir de dos indicadores: reconocimiento y sentido de pertenencia. En el primer indicador, se halló que los NNA-VM en su gran mayoría⁵ se sienten reconocidos a nivel académico, sin embargo, se evidenciaron casos en los que una minoría de estos fue ofendida al menos una vez por ser venezolanos, lo cual reveló un tipo de relación de “igualación y despersonalización” (Chuca, 2011, p.16) al ser estigmatizados solo por ser venezolanos. Ahora bien, respecto al sentido de pertenencia se encontró que los entrevistados se sienten aceptados, con el hecho de que sus compañeros hayan sido amables con ellos, generando que el adaptarse a un nuevo entorno haya sido más sencillo; así mismo, manifestaron en su gran mayoría sentirse respetados por todos sus

profesores y compañeros, aunque se dieron a conocer ciertas excepciones; en cuanto al apoyo, los estudiantes han dicho que lo han recibido de sus compañeros y maestros en el ámbito académico, pero una minoría manifestó haberlo recibido en temas personales.

Durante la realización de este estudio de caso se evidenció la inexistencia de una definición académica sobre inclusión educativa que sea comúnmente aceptada, lo cual no solo resulta siendo un desafío de investigación a la hora de estudiar el fenómeno, sino también un problema práctico para el éxito de los esfuerzos inclusivos.

Anexos

Apéndice A. Estado del arte

La inclusión educativa de los NNA migrantes ha sido un tema de investigación desde principios del siglo XXI. En América Latina los estudios de caso se han desarrollado primordialmente en Chile, en donde se ha identificado que la inclusión de los migrantes en las dinámicas cotidianas desarrolladas en las escuelas se da con dificultad, así como la permanencia del estudiante en el sistema escolar formal, también se observó que las instituciones educativas no tienen una política específica que organice y estructure la respuesta de inclusión (Castillo, Santa-Cruz, & Vega, 2018). Por otro lado, se halló cómo el sistema de educación formal no ha desarrollado mecanismos institucionales de integración sociocultural que permitan una adecuada inserción de los estudiantes de origen extranjero en las escuelas chilenas (Mondaca, Muñoz, Gajardo, & Gairín, 2018). A la vez, se reconoció que el enfoque socio-territorial puede orientar el diseño de políticas públicas y guiar a las instituciones educativas para enfrentar los desafíos que trae consigo la migración (Salas, Kong & Gazmuri, 2017).

Por otro lado, a nivel internacional los estudios de caso se han desarrollado primordialmente en Europa, en donde se ha encontrado una falta de intervención que promueva la inclusión social de los niños migrantes en preescolar, sin embargo, se observó que la intervención de los padres y la comunidad puede aumentar la inclusión social de los niños migrantes con los nativos (Keles, Munthe & Ruud, 2021). Así mismo, se halló que el papel de los estudiantes locales fue fundamental para facilitar la inclusión de los niños migrantes: y se enfatizó el valor del aprendizaje colaborativo entre maestros, niños locales y niños migrantes (Pečenković & Delic, 2022). En una escuela multiétnica en Inglaterra se halló que la comprensión de la inclusión puede permitir a los estudiantes y profesores cruzar el modelo de identidades que se tienen de los migrantes (Hanna, 2018). De igual modo, en

un estudio realizado en Canadá, se encontró que el trauma previo a la migración y la discriminación posterior a la migración tienen un impacto negativo en el funcionamiento cognitivo, conductual y emocional de los niños y jóvenes refugiados (Walker, 2020). Por último, se encontró que los NNA migrantes de Zimbabue enfrentan diversos desafíos a la hora de ser incluidos en su nuevo entorno lo cual evidenció que los maestros y sistema educativo carecía de un equipo adecuado para hacer frente a la vulnerabilidad de los estudiantes migrantes (Tawodzera & Mahlapahlapana, 2021).

Respecto a publicaciones sobre inclusión educativa, se ha hallado que comprender la inclusión en el nivel de interacción social tiene importantes implicaciones para la educación inclusiva. Pues los procesos de inclusión siempre operan en el nivel de la interacción social la cual se da en la cotidianidad, en donde la política tiene menos influencia (Koutsouris, Anglin-Jaffe & Stentiford, 2020). Así mismo, se observó que los conceptos de integración social, inclusión social y participación social pueden ser utilizados como sinónimos (Bossaert, Colpin, Jan Pijl & Petry, 2013). Por otra parte, se encontró un estudio realizado sobre el sistema educativo turco en el cual se observó que la educación inclusiva aún se ve a partir del aumento de las tasas de escolarización, por lo cual las políticas y prácticas al respecto no han ido más allá de la mera integración (Kesik & Beycioglu, 2022). Por último, según una investigación, la inclusión educativa y la educación intercultural deben de estar presentes en los sistemas educativos con diversidad cultural y lingüística (Jurado, P., & Ramírez, A, 2009).

En cuanto a inclusión de NNA-VM en centros educativos de Colombia, no se identificaron publicaciones, lo cual indica que existe un vacío de conocimiento al respecto.

Apéndice B. Discusión académica sobre inclusión educativa

La primera definición que se tendrá en cuenta será la del Ministerio de Educación Nacional, la cual identifica una serie de términos recurrentes que la definen de una forma más detallada, por tanto, para que la educación inclusiva logre luchar contra la exclusión social es necesaria la participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia de todos y todas (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Cabe destacar que los términos identificados pueden resultar bastante útiles a la hora de operacionalizar, pues las variables resultarían fácilmente identificables. Sin embargo, no contempla el dilema de que toda inclusión implica exclusión, quedándose así en una definición centrada en el nivel de política.

Por otro lado, Manchester establece que “la inclusión es el proceso continuo de aumentar la presencia, la participación y los logros de todos los niños y jóvenes en las escuelas comunitarias locales” (Manchester, 2012, como se citó en Qvortrup & Qvortrup, 2017, p. 1). Lo cual resulta siendo una propuesta interesante, sin embargo, se queda corta ya que la experiencia del estudiante de “sentirse” incluido ni siquiera se contempla.

Así mismo, encontramos a Dussan (2011) proponiendo que “el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, y parte de un supuesto destino, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común” (Como se citó en Diz, Aliaga & Apolo, 2020, p. 55). Pero, en términos generales más que definición hace las veces de un comentario sobre la inclusión educativa.

Ahora bien, Diz, Aliaga y Apolo (2020) definen a la inclusión educativa como una herramienta que mejora la educación y su funcionamiento, pues además de concebir que todo el alumnado tiene los mismos derechos también se tiene en cuenta la diversidad, el cual es un elemento fundamental para comprender la inclusión educativa. Sin embargo, la definición resulta limitada, pues solo contempla la diversidad como elemento fundamental careciendo de una propuesta concreta y detallada.

Por otra parte, Dueñas (2010). Concluye que la inclusión debe entenderse de forma multidimensional, ya que esta no se limita al ámbito de la educación, sino que se refiere a todos los ámbitos de la vida. Cabe decir que esta definición es interesante, pues tiene en cuenta el carácter multidimensional de la inclusión, sin embargo, no da gran relevancia al enfoque educativo el cual es central en este estudio de caso.

Por último, se halló otra definición a través del artículo “Inclusion: Dimensions of inclusion in education” en el cual se construye una definición operativa de la inclusión basándose en el marco teórico del sistema de Niklas Luhmann. En dicha construcción se tiene en cuenta el cambio de enfoque de la inclusión de estudiantes con necesidades especiales a la inclusión de todos los niños en la comunidad escolar y en las comunidades afines a la escuela. Esta definición se basa en tres dimensiones.

Ahora bien, esta definición operativa de inclusión de Ane Qvortrup y Lars Qvortrup es adecuada para esta investigación ya que ofrece una estructura y explicación detallada, además de esto se concentra en la

educación inclusiva y no se queda únicamente con la presencia y participación del estudiante, sino que contempla la experiencia individual del niño o estudiante de ser incluido o excluido de la comunidad, teniendo en cuenta que es posible la participación en las actividades de la institución sin tener la experiencia de pertenecer a ella. Así mismo, esta definición no reduce la cuestión de ser incluido o excluido en el contexto de aprendizaje formal, es decir, tiene en cuenta que en el aula el estudiante individual puede ser incluido activamente por el docente, mientras que al mismo tiempo es excluido de la comunidad informal de niños de la clase. Por último, la definición brinda un enfoque sobre el dilema inherente de la inclusión el cual es que toda inclusión implica exclusión (Qvortrup & Qvortrup, 2017).

Apéndice C.

Tabla 1
Matrículas de NNA-VM en colegios públicos de Facatativá

MATRÍCULAS DE NNA-VM EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE FACATATIVÁ	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	MATRÍCULAS
I.E.M JUAN XXIII TÉCNICA EN ADMINISTRACIÓN AGROPECUARIA Y PROCESOS INDUSTRIALES	74
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL EMILIO CIFUENTES	9
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL	357
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL JOHN FITZGERALD KENNEDY	36
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL LA ARBOLEDA	36
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL MANABLANCA	82
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL MANUELA AYALA DE GAITAN	150
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL SILVERIA ESPINOSA RENDON	33
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICA AGROPECUARIA POLICARPA SALAVARRIETA	36
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICA COMERCIAL SANTA RITA	27
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL TÉCNICO EMPRESARIAL CARTAGENA	119
TOTAL GENERAL	958

Fuente: Elaboración propia con datos suministrados por la Secretaría de Educación de Facatativá, (2022).

REFERENCIAS

- Banco de la República. (s.f). *Migración desde Venezuela en Colombia: caracterización del fenómeno y análisis de los efectos macroeconómicos*. https://www.banrep.gov.co/es/migracion-venezuela-colombia-caracterizacion-del-fenomeno-y-analisis-efectos-macroeconomicos#_ftn1
- Bossaert, G., Colpin, H., Jan Pijl, S., & Petry, K. (2013) *Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*. 17:1, 60-79. DOI: 10.1080/13603116.2011.580464
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). *Estudiantes Migrantes en Escuelas Públicas Chilenas*. *Calidad En La Educación*, 49, 18–49.
- Chuca, A. (2011). *El reconocimiento como definición de lo humano en Axel Honneth*. *IX Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-034/767.pdf>
- Diz, J. Aliaga, F. y Apolo, D. (2020). La inclusión vista desde el profesorado, el grupo de pares y la experiencia de las actrices principales. *Investigación y experiencias de innovación pedagógica inclusiva en una sociedad intercultural y en red*. Madrid: DYKINSON, S.L. (pp. 55-65).
- Dunphy, E. (2012). *Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy*. *International Journal of Early Years Education*. 20 (3): 290–299. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.716700>
- Dueñas, L. (2010). *Educación Inclusiva*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 21 (2): 358-366. Doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- Edwards, S. (2015). *Active Learning in the Middle Grades*. *Middle School Journal*. 46 (5): 26-32. <https://www.tandfonline.com.ez.unisabana.edu.co/doi/pdf/10.1080/00940771.2015.11461922?needAccess=true> Grupo Interagencial Sobre Flujos Migratorios Mixtos. (2020). *Infografía de Refugiados y Migrantes Venezolanos*. GIFMM Bogotá y Región.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México D.F.: McGraw Hill Interamericana. <https://migralt.files.wordpress.com/2016/02/hernc3a1ndez->

roberto-fernc3a1ndez-carlos-y-baptista-marc3ada-
metodologia-de-la-investigacion-5ta-edicion.pdf

- Hanna, H. (2020). *Crossing the border from 'migrant' to 'expert': exploring migrant learners' perspectives on inclusion in a primary school in England*. *Children's Geographies*. 18:5, 544-556. DOI: 10.1080/14733285.2018.154869
- Hilt, L. T. (2015). *Included as Excluded and Excluded as Included: Minority Language Pupils in Norwegian Inclusion Policy* [Incluidos como excluidos y excluidos como incluidos: alumnos de lenguas minoritarias en la política de inclusión noruega]. *International Journal of Inclusive Education*. 19 (2): 165–182. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2014.908966>
- Jurado, P., & Ramírez, A. (2009). *Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7.pdf>
- Keles, S., Munthe, E., & Ruud, E. (2021). *A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children*. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2021.1979670
- Kesik, F., & Beycioglu, K. (2022). *Turkish education policies and practices: inclusive or exclusionary?* *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2022.2058625
- Koutsouris, G., Anglin-Jaffe, H., & Stentiford, L. (2020). *HOW WELL DO WE UNDERSTAND SOCIAL INCLUSION IN EDUCATION?* *British Journal of Educational Studies*. 68(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861>
- Mancera, S., Bolívar, L., Ángel, V. (2020). *Acceso, promoción y permanencia de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo colombiano Avances, retos y recomendaciones*. (Documentos 55). Bogotá: Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2021/05/Acceso-promocion-y-permanencia-de-ninos-migrantes-en-el-sistema-educativo.pdf>
- Marc, E., & Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Ediciones PAIDOS. http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/10242/Marc_Picard_linguistica.pdf?sequence=1

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf
- Ministerio de Educación Nacional y Migración Colombia. (abril 10, 2018). Circular 016. *Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-368675_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). La Opinión: Una educación inclusiva para los niños migrantes venezolanos.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Especiales-Prensa/402487:La-Opinion-Una-educacion-inclusiva-para-los-ninos-migrantes-venezolanos>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Estrategia del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano. Nota Técnica.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_33.pdf
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., & Gairín, J. (2018). *Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile* / Strategies and inclusion practices of migrant students in Arica and Parinacota schools, northern border of Chile. Estudios Atacameños, 57, 181. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales*.
<https://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Organismo de las Naciones Unidas para la Migración. (2022). *Monitoreo de flujos de refugiados y migrantes nacionales venezolanos*. Programa de Emergencia y Estabilización.
- Pečenković, V., & Delić, N. (2022). *Inclusion of Migrant and Refugee Children in the Education System: Exploring and Overcoming Language and Social Boundaries in the Una-Sana Canton, Bosnia and Herzegovina*. Journal of Borderlands Studies. DOI: 10.1080/08865655.2022.2104339
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela. (2022). *Plan de Respuesta a*

Refugiados y Migrantes (RMRP).

<https://www.r4v.info/es/document/rmrp-2022-resumen-regional>

- Presidencia de la República de Colombia. (Marzo 01, 2021). Decreto 216 de 2021. *Por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos Bajo el Régimen de Protección Temporal y se dictan otras disposiciones en materia migratoria.* <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20216%20DEL%201%20DE%20MARZO%20DE%202021.pdf>
- Qvortrup, A., y Qvortrup, L. (2017). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education* [Inclusión: Dimensiones de la inclusión en la educación]. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Salas, N., Kong, F., & Gazmuri, R. (2017). *La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas / Socio-territorial Research: A Proposal to Understand the Processes of Inclusion of Migrants in Schools.* *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73–91.
- Secretaría de Educación de Facatativá. (2022). Matrículas de NNA-VM de instituciones educativas públicas del municipio de Facatativá.
- Sosa, J., Colino, C., Pino, E., Zingoni, J., Sotelo, E., Landaverde, M., Desarrollo Institucional de la Vida Pública, Centro de Estudios de Gobierno y Administración Pública & Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. (2006). Estudio Introductorio En J. Sosa (Ed.), *Política pública y participación social: visiones alternativas.* (I-XIV). Cruzado y Asociados. https://www.researchgate.net/profile/Jose-De-Jesus-SosaLopez/publication/299404388_Public_policij_and_social_participation_alternative_visions_Spanish_Politica_publica_y_participacion_social/links/56f4249008ae38d7109f66f9/Public-policij-and-social-participation-alternative-visions-Spanish-Politica-publica-y-participacion-social.pdf
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A & Nislin, M. (2016). *Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education.* [Potenciar la interacción entre iguales: un aspecto del entorno de aprendizaje de alta calidad en la educación

especial de la primera infancia finlandesa]. *European Journal of Special Needs Education*. 32 (3): 377-390. [https://www-tandfonline-com.ez.unisabana.edu.co/doi/full/10.1080/08856257.2016.1240342](https://www.tandfonline-com.ez.unisabana.edu.co/doi/full/10.1080/08856257.2016.1240342)

Tawodzera, M., & Themane, M. (2021). *Experiences of teachers and learners who are left-behind in Zimbabwe by emigrating parents: an inclusive education perspective*. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2021.1991486

Walker J. (2020). *School-aged syrian refugees resettling in Canada: Mitigating the effect of premigration trauma and post-migration discrimination on Academic Achievement and Psychological Well-Being*. *Journal of International*.

La migración venezolana a Colombia en el marco de la educación rural¹⁸

Viviana Marcela Torres Carvajal
Luis Alejandro Guio Rojas

Introducción

Los procesos de reflexión de la migración como fenómeno se han suscitado durante toda la historia de la humanidad, por este motivo, se hace importante revisar el concepto desde una perspectiva de derechos, asimilando las variables desde las cuales se revela la migración como una situación natural en todas las especies, lo cual incluye la especie humana. Dentro de esta condición surge la pregunta problema de investigación desarrollada en el proceso metodológico: ¿Qué lineamientos de política pública y acción social serían adecuados para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos a Colombia, a partir de su propia mirada, la de los profesores, agentes educativos y expertos en migración?

Dicha problemática percibe el migrante como sujeto de derechos, centrado en el componente educativo; el único que, desde la formulación de la sociedad latinoamericana, se encuentra como herramienta para observar este fenómeno, una oportunidad para la interculturalidad, más aún, en escenarios de ruralidad.

Cuando se describe esta situación, es importante determinar que la cuestión surge dependiente de dos ejes muy manejados por distintos autores, pero teniendo en cuenta que no son las únicas vertientes de la literatura del fenómeno migratorio. Una primera donde se encasilla una falta de recursos económicos para la población de un territorio,

¹⁸ Capítulo resultado de la investigación denominada “La educación como derecho desde la mirada de los niños, niñas, y jóvenes, profesores, agentes educativos y expertos-el caso de la migración de venezolanos a Colombia”, la cual se desarrolla en convenio interinstitucional entre la Corporación Universitaria Iberoamericana y la Universidad San Buenaventura de Bogotá.

esto se puede dar dentro de cualquier escenario donde la humanidad este presente y es dependiente a muchos factores, en muchos de los casos, dicho desplazamiento poblacional se da por conflictos internos o internacionales, lo que lleva a un desplazamiento por la vida y la tranquilidad.

Esta posición es la que asumen autores como Barrios (2019), Arauj (2018) y Castillo (2017); desde donde se observa el reconocimiento de la situación económica como la principal causa para el desplazamiento forzoso de individuos a nivel mundial, en cifras muy significativas, este hecho se ha estudiado atendiendo como principal causal un capitalismo absorbente en todo el planeta.

En segunda instancia, está la migración por recursos naturales, aunque esta puede ser una consecuencia directa de la anterior, en muchas ocasiones se encuentra como una causal autónoma, pues dentro de esta categoría no solamente se toma en cuenta la falta de recursos naturales para la subsistencia del humano, también se enmarcan las catástrofes naturales como hecho que genera una gran cantidad de migrantes en todo el mundo. Problemáticas que surgen a partir de la crisis ambiental y condiciones estatales por el manejo de la sostenibilidad, esta perspectiva se ve trabajada desde autores como Carmen Egea y Soledad Suescún (2011), Etienne Piguet, et al. (2011) y Teófilo Altamirano (2021), quienes entrelazan el concepto de cambio climático en el contexto de la migración, haciendo una revisión del concepto desde una perspectiva socio ecológica y las condiciones forjadas por el antropoceno, esto lleva a la discusión del concepto de refugiado ambiental, allí se entrelazan las condiciones globales hacia un nuevo reconocimiento del humano transitivo en el territorio.

En la revisión de un fenómeno social, económico y político como la migración, es importante mencionar que, el proceso no es muy fácil de catalogar o clasificar solamente en algunos tipos, pues las condiciones sociales, naturales y de conflicto se entrelazan dentro de las variables que la comunión de la humanidad genera dispersión al respecto.

En una discriminación del concepto, que se puede revisar a través de la estructura de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2006), en su glosario sobre migración, reconoce la migración como: "Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo, que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas,

migrantes económicos” (p. 38).

Este concepto ha sido creado a la luz de una perspectiva colonizada por unos derechos que no tienen claridad en todos los escenarios a nivel mundial, pues, en el marco de la formulación de los derechos del hombre, se genera la necesidad de la migración para disminuir los efectos de la segunda guerra mundial. Muchos pueblos europeos debieron transitar a distintos lugares del mundo, incluso, en este instante histórico los pueblos latinos o de medio oriente fueron grandes escenarios de recepción, de allí la instauración del artículo 13 de los Derechos del Hombre, pero esta percepción ha mutado en otros escenarios como el norteamericano o el europeo; para este instante histórico de la humanidad se han incrementado las normas y las medidas que eviten el desplazamiento poblacional entre estados incluso con medidas como la fuerza:

Así es que va creciendo en magnitud y proporción en el mundo contemporáneo la migración, esto lleva a plantear tres temas fundamentales: primero, el tema del proceso que viven en aquellos países que están catalogados en condiciones difíciles a nivel de desarrollo humano (empleo, educación y salud); segundo, la necesidad de promover acuerdos binacionales o multinacionales para establecer consensos legales sobre los movimientos migratorios, y tercero, la perspectiva del respeto a los derechos humanos fundamentales, sobre todo cuando encontramos las situaciones de tránsito y condiciones de los migrantes ilegales (Medina I., 2018, pág. 103).

Esta población estudio sufre desde su salida de Venezuela, realiza un tránsito sin asistencia humanitaria y sencillamente llegan a un nuevo escenario de llegada con muchos problemas, como los escenarios rurales en Colombia. Todo este trasegar es lo que se denomina el territorio del migrante, un lugar extendido transnacionalmente, que depende de una necesidad y que no se ha forjado como concepto porque no se ha visualizado como hecho cultural en el mundo entero, mucho menos como resultado de un sujeto de derechos.

La migración que se estudia en el presente capítulo, se convierte en forzada por todas las características anteriormente descritas, no es una migración asistida porque sencillamente, las condiciones económicas de dichos grupos poblacionales son distintos para lograr este tránsito, es así como se convierte en una transición por necesidad más que por gusto o placer, pero precisamente por estas características, se convierte en más peligroso que se dé hacia las zonas rurales, siendo espacios territoriales más vulnerables en Colombia.

Por ello, es importante retomar a Boaventura de Sousa Santos (2002), al mencionar que la globalización es “un proceso por el cual una entidad o condición local tiene éxito en extender su alcance sobre el globo y, al lograrlo, desarrolla la capacidad para designar una entidad o condición social rival como local” (pág. 61), lo cual presenta directamente el sentido colonial del progreso, allí es importante marcar que, las condiciones de la migración son dependientes a la percepción del estado de origen y de llegada.

Revisando así, no solamente la perspectiva que le da a ofrecer la comunidad internacional frente al fenómeno migratorio, sino que también, el alcance que en esta reflexión se puede dar de la visión del migrante en los “países de acogida” (concepto legalista, pero que genera varios compromisos con la recepción).

Es así como surge la necesidad en la sociedad latinoamericana de crear una conciencia frente al pensamiento decolonizado como una estructura que sustenta las relaciones interculturales, que se instaure en todas las estructuras e instituciones de la sociedad. Pero, para ello, hay que tener en cuenta que:

.... los problemas que atañen a la interculturalidad y el multilingüismo son considerados como problema que conciernen exclusivamente al sector Educación. La interculturalidad no es percibida como un problema de Estado por dos motivos:

Primero, porque justamente coloca en tela de juicio el modelo de Estado nación que tenemos. Es por ello un tema importante en el plano discursivo, pero insignificante en el plano de la acción estatal, y, segundo, porque la Interculturalidad, como propuesta ético-política es un asunto que compete a todos los sectores del Estado, y no sólo al sector Educación (Tubino, 2004, pág. 2).

Dicho proceso pedagógico está centrado en las identidades culturales dentro de los contextos reales de América Latina. Tubino (2004), afirma que la percepción de la educación tiene que ser centrada en una pedagogía intercultural, que relacione los aportes sociales y económicos que sobrellevarían todos los problemas traídos por la modernidad. “La regularidad que emerge de estas reflexiones sobre la necesidad de una educación intercultural que respete la pluralidad y diversidad humana es la mordaz crítica al eurocentrismo de la educación latinoamericana en todos sus niveles” (Ortíz A., 2018, pág. 200)

Esta, desde el reconocimiento territorial de todos los pueblos latinoamericanos como pobladores comunitarios de la tierra, permitiría la percepción del migrante desde muchas otras particularidades que mejorarían su calidad de vida y la del lugar de llegada.

La relación entre la educación rural y la migración internacional

La educación rural en Colombia tiene distintos matices que han venido consolidando esta parte como hecho fundamental para la identificación de la comunidad campesina del país, esta caracterización es importante para el presente capítulo porque la tendencia de respuesta está enfocada desde esta visión, es así como se llega a la revisión de las distinciones tan marcadas que existen entre la educación para la población urbana y la población rural:

El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años es del 12,5%, cifra alta, comparada con el promedio nacional de 3,3%. Mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82% en las zonas urbanas, en las rurales es del 48%, y los resultados de las Pruebas Saber, 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas (Delgado, 2014, citado por Fedesarrollo, 2016).

Cuando se analizan dichos datos a la luz de la correspondiente realidad de las escuelas rurales, se encuentra que los problemas mencionados parten de una falta de cultura que presente la necesidad de la educación como parte de formación para la vida y el desarrollo.

En esta perspectiva, otros datos relacionan el sentido del proyecto de vida del estudiante rural como un hecho trascendental dentro de la realidad del sistema educativo:

En el sector rural colombiano, el aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres, tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo. La tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30% comparada con 65% de las urbanas, y la tasa de deserción a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades ésta es de 2.5%. La participación en los programas de preescolar es de menos de 4% en las zonas rurales (Ministerio de Educación Nacional, 2001, párr. 5)

Viendo este desequilibrio es crucial dentro del presente capítulo, la identificación de la zona rural como un escenario vulnerable para la población en edad escolar, las características llevan a que su cultura desarrolle otras formas de desarrollo independientes a la movilidad social determinada por el progreso académico.

Esta cuestión presenta un escenario de pobreza para la sociedad colombiana que se mantiene en espacios rurales, “La cobertura de las escuelas rurales alcanza apenas a la mitad de la población y los alumnos obtienen puntajes significativamente más bajos en las Pruebas Saber” (Revista Semana, 2022), pero también se debe mencionar que, dichos estudiantes de estas zonas rurales, no en todos los casos obviamente, piensan no estudiar por la proyección hacia una educación superior.

Esto debido a que, si en los contextos de educación básica y media vocacional existen complejidades para el acceso a la información y otras cuestiones propias del desarrollo académico, en la educación superior la falta de oportunidades, la falta de acceso a la tecnología, el conflicto armado interno y los distintos hechos de corrupción alrededor; han generado una dependencia de los proyectos de vida del entorno a dos vías: una encaminada al trabajo dentro del escenario como campesinos (lo cual según la comunidad no requiere formación académica de alto nivel) y otra centrada en la búsqueda del desarrollo académico en escenarios urbanos, para desde allí llenar ese vacío sustancial del sistema educativo, pero ello vuelve a dejar el sector rural sin profesionales y sin ese modelo de vida:

Por otra parte, en cuanto a la calidad educativa, los resultados de la Encuesta Longitudinal de Colombia —ELCA— (2017) revelan que los alumnos rurales, a medida que transcurren los años de su formación, se van rezagando notoriamente en relación con sus pares de las zonas urbanas: después de 6 años los porcentajes de atraso en los aprendizajes de los estudiantes del campo asciende a un 11,5%, mientras que los de la ciudad llegan a un 8.7%. Es decir que, aunque los jóvenes logren culminar con éxito su formación escolar, la calidad es significativamente inferior a la de los centros urbanos (Colombia Aprende, 2022)

Por esta circunstancia, también se puede observar la distinción en el acceso a la educación superior de las zonas rurales y las zonas urbanas, pues las condiciones en las que crece el estudiante son, en primera instancia, educación para la labor ancestral y familiar sin modificaciones a través de la tecnología y la investigación; pero en segunda instancia, un proyecto de vida dirigido a un occidentalismo

que le aleja de la cultura campesina y rural.

Esta clase de condiciones crean un escenario de poblaciones vulnerables, donde surge el epicentro para la estructuración de problemas sociales como el narcotráfico y la violencia, que aquejan desde hace bastante a Colombia.

Por este motivo, las poblaciones migrantes, como fruto del desplazamiento forzado por cuestiones sociales, políticas o económicas en muchos casos llegan allí. Pues encuentran en este escenario uno de los pocos lugares donde, sin la necesidad de que le sean valorados sus estudios- en el caso de que existan- pueden acceder al trabajo; incluso se pueden acercar a empleos al margen de la ley que se dan en estos escenarios sin la restricción migratoria.

Las particularidades de lo rural y lo urbano se cruzan en una perspectiva de vida, donde prevalece la relación intercultural, desde la cual, la presencia de escenarios para confluir cada vez es mayor. Esta es la postura de Lozano (2012), donde se encuentra la denominada nueva ruralidad, forjada a través de los territorios que poco a poco se están contagiando de las condiciones urbanas, pero allí es donde marca su diferencia los valores y costumbres que modifican la percepción rural, según el autor, porque la pertenencia histórica no permite que, bajo esos preceptos, exista un occidentalismo tan marcado, sino que, solamente se concentre en la coexistencia y desarrollo cultural:

Según el Índice de Ruralidad (IR), estandarizado del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), menos de una quinta parte de los municipios colombianos es primordialmente urbana (19,1%) y más de cuarto rural (27,2%). La mitad (53,8%) es mixta, entre urbano y rural. En general, las ciudades muestran un mejor desempeño en términos de IDH frente a las zonas rurales: 7,8% de los municipios son urbanos y presentan un alto IDH, y solo el 3,56% de los rurales exhibe una condición similar (Parra, Ordoñez, & Acosta, 2013, pág. 20)

Bajo esta perspectiva se recibe un flujo poblacional que intenta sobrevivir a una crisis humanitaria, dentro de estas características es muy fácil concebir la población migrante que llega como población vulnerable en zonas rurales, donde además de las problemáticas sociales descritas por los autores, son escenarios que no estaban adaptados para la recepción de más pobladores en estado de vulnerabilidad.

Metodología

Dentro de la elaboración del proceso investigativo, se parte de un fenómeno de desplazamiento irregular, en el cual la percepción del problema de investigación no es la migración, sino por el contrario, la vulneración del derecho a la educación en su totalidad.

Desde allí se asimilan las realidades a su alrededor, como seres humanos en tránsito por encima de las normas fronterizas modernas. Aquí es donde se asume el reto a través de la hermenéutica activa como una variante que regulariza la lectura de la realidad desde una percepción del activismo en la comunidad.

Es así como se entiende la hermenéutica como un proceso de comprensión dentro de la investigación científica, como lo menciona Gadamer (1960), “La hermenéutica es, pues, algo más que un método de las ciencias o el distintivo de un determinado grupo de ellas” (p. 293).

La hermenéutica se entiende con un cambio en la historia para la generación del concepto de hermenéutica activa, más centrado para el proceso que se ejecuta en la presente investigación, donde la importancia de la lectura de la realidad no se puede dar sin la voz de la comunidad ante el problema:

Entonces, en aras de hacer una aclaración conceptual, debe decirse que lo que diferencia la hermenéutica activa de la hermenéutica tradicional, es que la tradicional se limita al campo del lenguaje y considera un texto en el que se encuentra consignado un fenómeno social que no existiría sin la expresión humana (Garzón Acevedo, 2019). Por su parte, la hermenéutica activa, aunque hace uso de los textos escritos y hablados, además se vale de los fenómenos sociales que, de forma concreta, se convierten en el texto y al mismo tiempo que realiza una búsqueda más profunda en la generación de sentido de las acciones humanas (Lozano, 2002 citado por Garzón Acevedo, 2019, pág. 100).

Dentro de este escenario se aplicaron entrevistas semiestructuradas a expertos en migración internacional, encuestas a familias migrantes, grupos focales a familias y estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Dichos elementos fueron analizados a través de matrices de análisis y revisión desde las categorías presupuestadas en la investigación.

Resultados

Los resultados que se presentan en este capítulo muestran los distintos instrumentos de recolección de la información analizados a la luz de tres categorías de análisis trabajadas en la investigación de forma metodológica: La migración internacional, El derecho a la educación y Las políticas nacionales e internacionales que alrededor de esta reflexión se pudiesen dar.

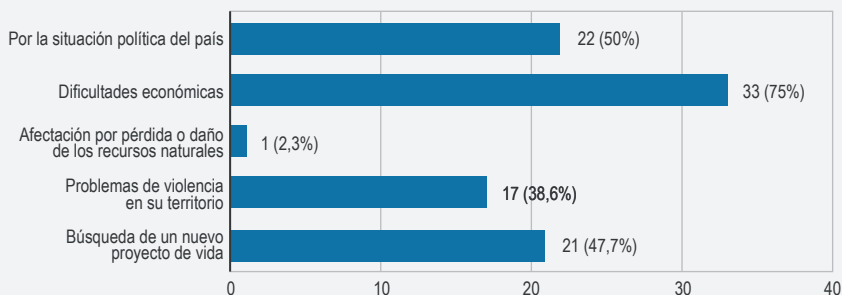
Los instrumentos escogidos para el trabajo de campo dentro de la investigación fueron: la encuesta, las cuales se aplicaron a 44 familias migrantes radicadas en Bogotá, donde los niños son estudiantes del sistema educativo público en dos instituciones educativas; una de ellas ubicada en la ruralidad de la zona vulnerable de la ciudad: en la localidad Ciudad Bolívar. Además, con otro instrumento se encuestaron 27 docentes con las mismas características de una comunidad educativa que convive entre la ruralidad y la cercanía con el relleno sanitario de Doña Juana. Entrevistas realizadas a 4 expertos internacionales y nacionales y, una entrevista a modo de historia de vida a una madre migrante. Dichos procedimientos son tabulados y analizados de forma cualitativa y bajo matrices de análisis para datos cualitativos.

Para el caso del presente capítulo, los resultados pertinentes son dados desde las encuestas y las entrevistas, pues desde allí se puede observar una relación muy importante entre la comunidad rural y las poblaciones migrantes que asisten a la escuela. De los resultados de la investigación solamente se toman algunos datos importantes que ratifican la relación que se presenta en el capítulo.

Para iniciar, es importante partir del hecho de una revisión de las condiciones de la migración, cuestión que precisamente da una perspectiva a tener en cuenta frente a ¿dónde se ubican las poblaciones migrantes en la ciudad de Bogotá?

Figura 1
Encuesta a docentes, pregunta 1.

1. Desde su experiencia ¿Cuáles son las razones más frecuentes para que las familias migrantes decidan abandonar su país? (pueden escoger más de una opción)
44 respuestas



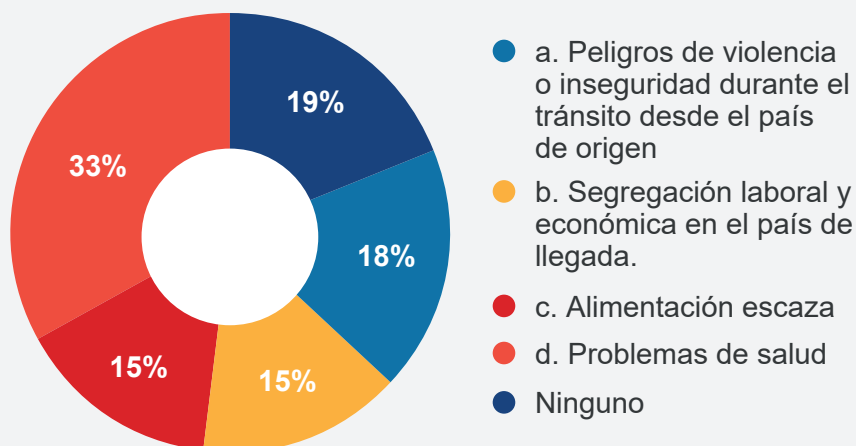
Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a docentes.

A través de las respuestas de los docentes, es importante mencionar que se encuentra una coincidencia con otros instrumentos como la entrevista a las familias migrantes y las situaciones por las cuales lo hacen, es así como se encuentran en primer lugar las dificultades económicas; problemática indicada por la mayoría y muy relacionada con las otras opciones más marcadas en esta pregunta. Esto se asemeja a lo mencionado por Arauj (2018) y Barrios (2019) entre otros, donde los autores han venido coincidiendo frente a que los desplazamientos poblacionales son por cuestiones económicas de algunas zonas del planeta, esto sin olvidar que allí se vinculan también problemáticas con los recursos naturales que llegan a generar dificultades económicas, razón por la cual, los desplazamientos surgen para buscar nuevos empleos y nuevas oportunidades de mantenimiento. Para la muestra, es importante tener en cuenta la vulnerabilidad de la institución donde se operó, pero si se revisa la realidad migrante, se observa como las familias migrantes que llegan a Colombia sin la necesidad de la legalidad, son familias con desplazamiento forzoso y sin recursos para llegar a otros estados o escenarios. Esta es la perspectiva que brindan las zonas rurales en Bogotá, pues su empleabilidad está marcada por oficios cercanos a la agricultura sin la necesidad de estudios como prerrequisito o convalidación (siendo esto otra problemática de las poblaciones migrantes).

Figura 2

Encuesta a familias migrantes, pregunta 2.

2. ¿Qué tipo de riesgos han enfrentado como familia migrante?



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a familias migrantes.

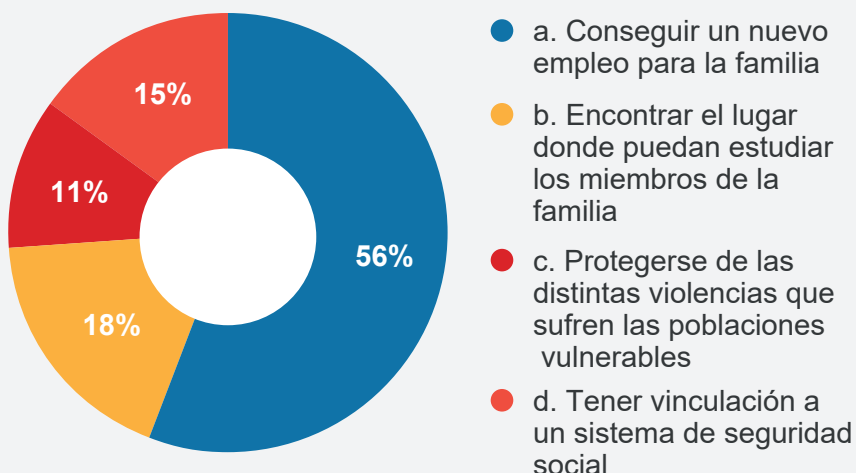
Lo que se marca en esta pregunta como el principal riesgo en el proceso migratorio es el no tener ningún ente que cuide su salud; esta relación se encuentra con el 33%, en segunda instancia se muestra la respuesta de ninguno con el 19% y, en el tercer lugar se encuentra la violencia y la inseguridad con el 18%. Estas respuestas muestran una necesidad de acompañamiento a la migración como realidad que se está enfrentando en todo el planeta, pues argumentos como migración clandestina, concepto diseñado por la OIM (2006), son los que ayudan a desvirtuar los derechos de las poblaciones migrantes en contextos de frontera.

Es precisamente allí donde se evidencia la falta de acompañamiento a estas familias, sin importar que se encuentra como parte de las políticas de relacionamiento internacional. Al respecto es importante mencionar también que la asistencia en los sectores rurales es más deficiente que en los sectores urbanos, esto se desencadena debido a las distancias en que se encuentran los escenarios laborales, de vivienda y de educación para algunas familias, más aún, para las poblaciones migrantes, quienes son ajenos a estos contextos y se están ubicando hasta ahora.

Figura 3

Encuesta a familias migrantes, pregunta 3.

3. ¿Qué ha sido lo más difícil como familia migrante al llegar a este país.



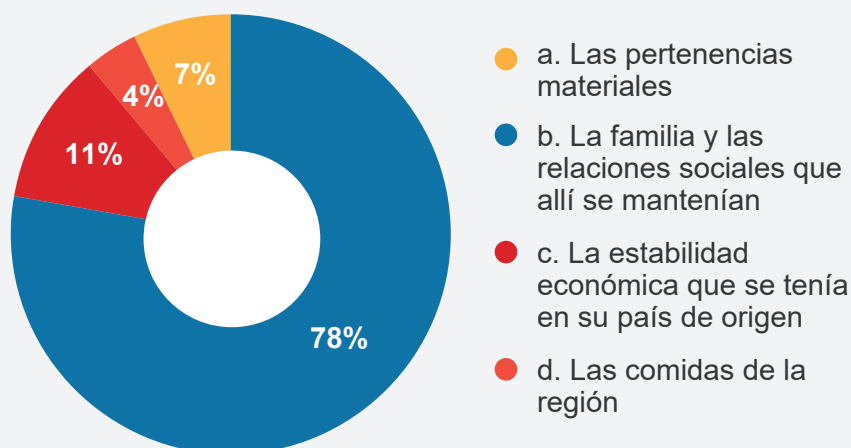
Fuente: Construcción propia con base en encuesta aplicada a familias migrantes.

Al revisar las experiencias de vida de las familias migrantes en parte de este estudio, es importante mencionar que, el mantenimiento de la familia depende de la generación del trabajo, pues, es importante entender su necesidad de desplazamiento de acuerdo a la oferta laboral; si bien al conversar con los estudiantes en grupo focal se comenta la facilidad de la adquisición de vivienda en el sector rural, la oferta laboral se establece en lo urbano en muchos casos. Dentro de este aspecto es importante mencionar que, la institución educativa rural está en la periferia de Bogotá, por ello, el territorio es habitado por familias migrantes que hacen un desplazamiento largo para sus puestos de trabajo, incluso dentro de la agricultura.

Varios investigadores han detallado la migración por cuestiones económicas como el flujo y la disminución del trabajo en diferentes escenarios, entre ellos Barrios (2019), Arauj (2018) y Castillo (2017); coinciden en la identificación de la problemática como un hecho económico nacional, que presenta dificultades en la relación del flujo monetario y otras cuestiones que han vivido los migrantes. Esta postura es acorde a lo representado en la gráfica y lo expresado en entrevistas.

Figura 4
Encuesta a familias migrantes, pregunta 4.

4. ¿Qué es lo que más extrañan del país de origen?



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a familias migrantes.

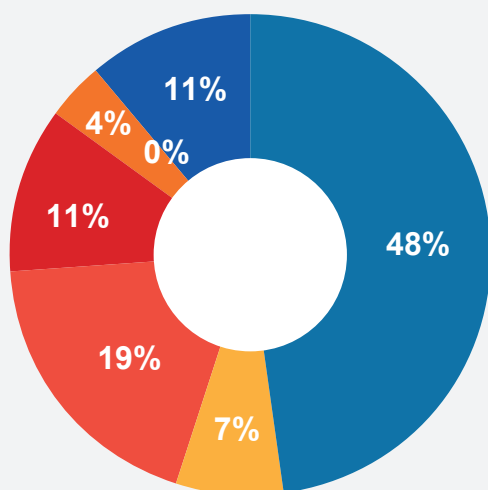
Para esta pregunta se encuentra con un 78%, la familia y las relaciones sociales que se mantenían en el país de origen, esto deja a la luz un problema que también se identifica en el desarrollo de los talleres con los estudiantes y es que la emocionalidad se vio muy afectada por el desplazamiento de la familia, a este fenómeno se le denomina duelo del migrante o duelo de Ulises, allí se muestra una ruptura emocional en la cual se entrelazan muchos sentimientos. En el diálogo se encontró como hecho importante que sostiene el duelo, el desprendimiento de las mascotas, siendo este motivo de gran tristeza, pues se sospecha incluso de su muerte al salir de su país.

Pero en la misma conversación se encuentra un acercamiento a la zona rural, donde la gran mayoría de los estudiantes desplazados vivían en Venezuela, en sectores que tenían mucha naturaleza a su alrededor; describen a Bogotá como una ciudad fría más que por su temperatura, por la falta de calidez de la naturaleza.

Son estas cuestiones las que maneja y escribe Castillo (2017), pues él al igual que otros autores se han centrado en hacer una revisión de los problemas llevados por los estudiantes migrantes a las escuelas en los países de acogida.

Figura 5
Encuesta a familias migrantes, pregunta 6.

6. ¿Cuáles son los problemas que han enfrentado como familia migrante dentro de su proceso educativo en el país de llegada?



- a. Las materias y las actividades son muy distintas a las que se veían en el país de origen
- b. El lenguaje con el que se comunican en el país de llegada
- c. Los horarios en los que se desenvuelve el proceso académico son muy distintos
- d. Discriminación de parte de los compañeros a nivel social, racial o xenofóbico
- e. Las otras familias generan inconveniente por su procedencia
- f. Los maestros o alguien más de la comunidad educativa le maltrata por ser migrante
- g. Ninguna

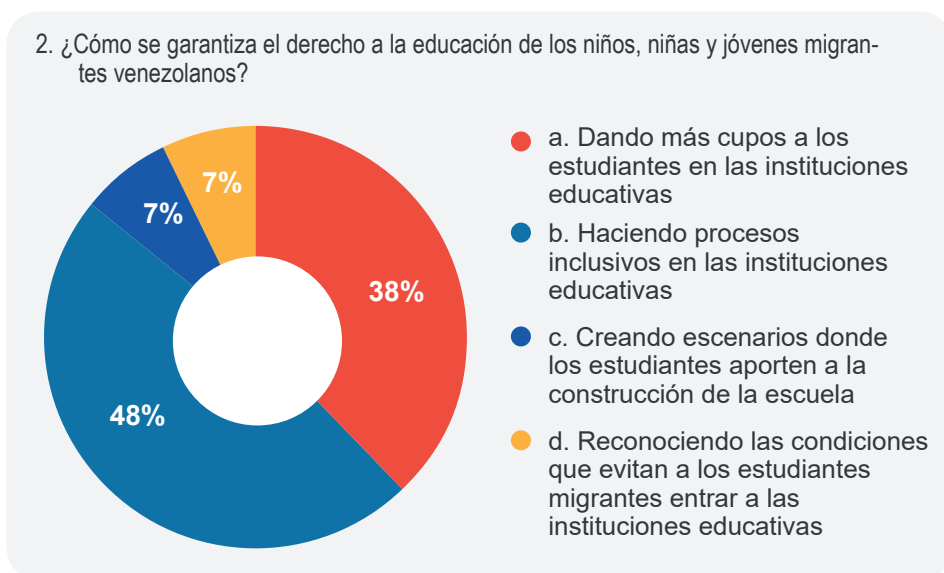
Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a familias migrantes.

Dentro del proceso de desplazamiento forzoso de las familias (se describe así debido a que ninguna de las familias encuestadas o entrevistadas presentan migración por su elección voluntaria, se da por distintos factores que afectan su vida y bienestar), es importante tener en cuenta el choque cultural, social y emocional; desde allí, la comunidad educativa se convierte en un reflejo de la sociedad y por este motivo los resultados de este punto se acercan bastante a las relaciones que se están dando fuera de la escuela.

En primera instancia, dentro de la encuesta se escoge el choque académico por materias con un 48% como el principal problema encontrado, cuestión que se vuelve lógica al dialogar en entrevistas con las familias, pues la institución no es consciente de materias y procesos que acá se cursan, pero en su lugar de origen no se tenían en cuenta. Allí es importante tener en cuenta la posición de la Organi-

zación de Estados Iberoamericanos y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, quienes hacen esfuerzos para generar procesos que orienten la inclusión de la población migrante, es así como surgen documentos y políticas como la “Estrategia del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contexto de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano” (MEN, 2022), dentro de la cual se presenta como hecho importante hacer una flexibilización curricular en los escenarios en los cuales se presenten dificultades por la transición, lastimosamente, no todas las instituciones educativas conocen y tienen en cuenta estas disposiciones.

Figura 6
Encuesta docente, pregunta 2.



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a docentes.

Cuando se le hace esta clase de preguntas a los docentes, en especial a docentes rurales, no se encuentra mucha receptividad pues las condiciones de estas poblaciones vulnerables y la estructura del sector educativo en estos contextos no es la mejor, a decir verdad, en muchos casos de lo dialogado en entrevistas con familias, la educación no es una prioridad para las poblaciones desplazadas también por experiencias en su lugar de origen, donde aunque tuvieses educación o una profesión, no encontrabas qué comer. Además de ello, los maestros encuentran como hecho significativo el hacer procesos inclusivos con un 38%, pero ello solamente se puede hacer cuando

los docentes han sido capacitados al respecto, cuestión en la que ha fallado bastante el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, pues solamente se han dedicado a generar acciones correctivas y no preventivas para esta clase de hechos.

Figura 7
Encuesta a docentes, pregunta 4.

4. ¿Qué estrategias pedagógicas implementa en su aula, a partir de la diversidad existente en los niños, niñas y jóvenes migrantes?



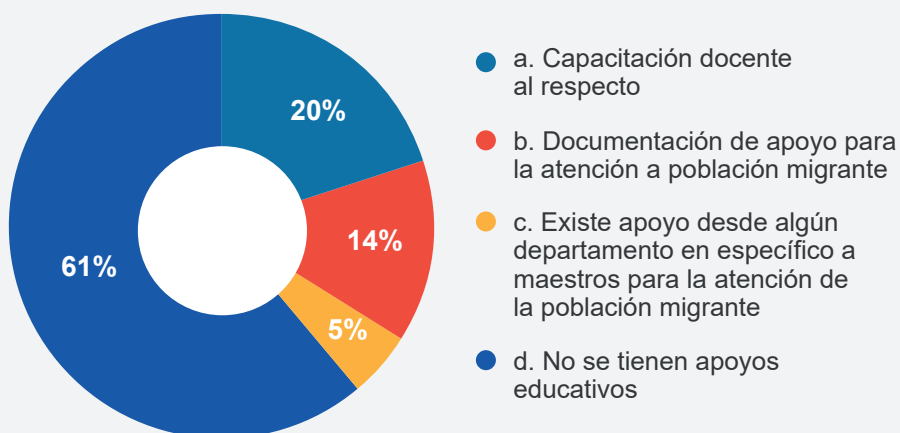
Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a docentes.

A partir de esta visión de los maestros, se puede encontrar una necesidad por disminuir las agresiones físicas, verbales y psicológicas que se están observando en las instituciones educativas, partiendo de este hecho, la comunidad de maestros reconoce la falta de capacitación o relevancia que se le está dando a esta diversidad escolar. Como siempre se ha comentado en otros escenarios, las dificultades de las poblaciones migrantes venezolanas en las escuelas colombianas se han invisibilizado por falta de representatividad y reconocimiento de las relaciones interculturales. Por tal motivo, es importante reconocer lo mencionado por Tubino (2004), postura marcada desde el reconocimiento del otro como parte importante dentro del desarrollo de una sociedad, allí el problema no es su identificación como individuo, sino como persona que entrelaza su cultura con la de llegada para fortalecerla.

Es así como se encuentran las relaciones interculturales entre las poblaciones venezolanas en Colombia, se ha modificado el deporte, la gastronomía y otras formas de identificar el mundo a través de la cultura, allí el problema es que se desconoce o se invisibiliza este aporte cultural, solamente por la necesidad de culpar un otro de la crisis civilizatoria.

Figura 8
Encuesta a docentes, pregunta 7.

7. ¿Qué estrategias ha implementado la Secretaría de Educación para garantizar el ingreso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes venezolanos a las inst. educativas?



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a docentes.

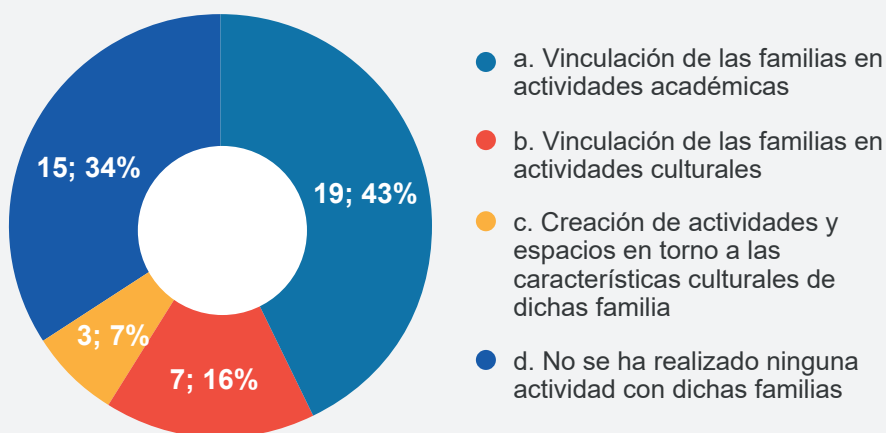
En esta pregunta, el 61% de los maestros encuestados afirmaron que no tienen ningún tipo de apoyo o capacitación, al respecto los docentes en este escenario tienen una característica particular en este tema para haber respondido en las otras opciones, y es que dentro del proceso investigativo que ya lleva dos años, se ha venido capacitando y documentando a los maestros alrededor de esta problemática, pero directamente desde un ente gubernamental, no se está apoyando la reflexión al respecto.

Cebolla (2008, 2014), ha venido presentando una problemática muy marcada a nivel mundial, es la invisibilización del migrante como un hecho de diversidad que requiere atención en los escenarios educativos, esta clase de situaciones complejizan el desarrollo del sistema educativo en cualquier estado, por este motivo, la acción más cómoda es mostrar la migración y el desplazamiento como una variante muy

simple de la población. Esto desconoce la realidad vivida y presentada en este capítulo, pues desde distintas miradas se ha podido comprobar la forma en que las familias migrantes deben hacer un proceso de inclusión para su acomodación en la sociedad colombiana y en las escuelas que les reciban.

Figura 9
Encuesta a docentes, pregunta 9.

9. ¿Qué tipo de estrategias se contemplan para articular la familia migrante en la escuela como una relación intercultural?



Fuente: Elaboración propia con base en encuesta aplicada a docentes.

Para esta pregunta es importante mencionar que, la intencionalidad del cuestionamiento fue desde una perspectiva pedagógica, pues llega a presentar de forma directa algunas relaciones interculturales de las cuales los docentes no son conscientes, al igual que, el resto de la comunidad de llegada, en la mayoría de los casos, no reconocen los aportes culturales que hacen las poblaciones migrantes a su sociedad; los ven como una competencia laboral desigual por las necesidades que atraviesan.

El 43% de los docentes encuestados ven como posibilidad del reconocimiento de las relaciones interculturales a las actividades familiares entre las cuales, las poblaciones migrantes pueden presentar cuestiones no determinadas o invisibilizadas socialmente, el 34% de los maestros presentan como hecho importante que, en las instituciones educativas no existen actividades encaminadas en la generación de integración entre las comunidades rurales y migrantes, allí se

presenta un problema de comunicación e interacción, que no deja visibilizar el aporte que está dándose en la cotidianidad entre los niños, por tal motivo, sobresalen actitudes de xenofobia propagadas por los medios de comunicación y grupos nacionalistas.

Según Cazzetta (2019), las relaciones interculturales que se generan en las instituciones educativas son en primera instancia obligatorias y en segunda instancia culturales, por tal motivo, las acciones que se dan por los entes gubernamentales son principalmente para atacar desde lo correctivo, dejando de lado lo preventivo.

Es allí donde urge el acompañamiento con las familias para la realización de escenarios de interacción cultural, hecho importante, más aún, en el sector rural, donde la cultura es bastante marcada y no existe tanta cercanía con la multiculturalidad como en el sector urbano.

Dentro de todos estos aspectos recopilados en los instrumentos es importante recalcar para la idea que se muestra en el presente capítulo que:

- Al dialogar con los estudiantes en los talleres ejecutados y en las encuestas a docentes y familias, se presenta una constante, pues los niños como tal no están sintiendo agresiones con actitudes o palabras xenófobas, pero los adultos a su alrededor observan acciones que no se llevan a cabo con otros estudiantes de las instituciones.
- En las encuestas, la familia se relaciona como lo más difícil de dejar en el país de origen, cuestión que en los talleres se aclara pues en su gran mayoría las familias viajaron completas, pero en gran número de hogares se dejó una mascota, quien, según los estudiantes, tendría muchas posibilidades de morir al partir sus dueños, pues la recesión no permitía que ellas se pudieran alimentar.
- En los talleres se encontró una gran resistencia por parte de los estudiantes de media vocacional al querer organizar un proyecto de vida en el escenario colombiano, más aún en el contexto rural, para ellos es primordial en este instante el poder volver a Venezuela, esto en gran medida por los momentos de abundancia económica que se vivió allí antes del 2015.

- Los docentes y directivos docentes presentan como una deficiencia significativa en el sistema educativo colombiano, la falta de comprensión del fenómeno migratorio y sus variables, mencionan que le hace falta capacitación al respecto, integrando las características de elementos como el duelo del migrante, las distinciones académicas de los sistemas, el territorio del migrante y las relaciones interculturales que se pueden fomentar en las aulas colombianas.

Desde todos estos elementos se percibe una postura en la cual las relaciones interculturales son una perspectiva que puede presentar la solución a un problema de integración en el sistema educativo colombiano, seguidamente, a través de esta fórmula pedagógica, reconocer las características del derecho a la educación más allá de la accesibilidad.

Los niños, las niñas y los jóvenes reconocen que las relaciones interculturales están cobrando fuerza en la sociedad pues los deportes, la gastronomía y muchas labores, en la actualidad se ejecutan por distintas personas con diferentes nacionalidades. El reconocimiento de esto es fundamental para generar un impacto en las instituciones de Colombia, principalmente en la escuela rural como espacio que magnifica algunas problemáticas sociales y desde allí, ayudar a las familias migrantes en su proceso por el restablecimiento de sus derechos.

Conclusiones

Partiendo de toda esta conversación, se expone en primera instancia, la necesidad de una visualización desde los migrantes frente a sus realidades en Colombia; atado a ello se debe relacionar la perspectiva decolonial como la estructura que puede formular una percepción distinta del migrante en zonas rurales y, se reconoce la migración como una oportunidad para el desarrollo de las relaciones interculturales que construyan un nuevo proyecto de vida.

Se identifica el territorio del migrante como un concepto no tratado a profundidad y con varias características que, desde una mirada etnográfica se convierte en un escenario de relaciones interculturales que construyen las escuelas en el mundo entero, más aún, teniendo en cuenta las condiciones de la escuela rural colombiana. Allí se expresan las condiciones en que viven los flagelos sociales todas las comunidades migrantes, vulneradas en sus derechos como humanos deshumanizados.

Es importante la revisión de los procesos sociales hasta el 2023 y las condiciones bajo las que se ha venido atendiendo el migrante en Colombia, pues en distintos escenarios del país ya están aportando para el desarrollo, entre otras cuestiones como en deportes: Beisbol, Softbol y Baloncesto; el cruce cultural y gastronómico y su lenguaje; es allí donde se pueden observar las relaciones interculturales tangibles, allí no existe la discriminación sino la inclusión social en torno a un mismo objetivo.

REFERENCIAS

- ACNUR La agencia de la ONU para refugiados. (2017). *Turn the tide: Refugee education in crisis*. Ginebra Suiza: UNHCR Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Obtenido de <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>
- Altamirano, T. (2021). *Refugiados Ambientales - cambio climático y migración forzada*. Lima Perú: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37751.pdf>
- Arauj, R. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de población*, 14(55), 95 - 116. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v14n55/v14n55a5.pdf>
- Barrios, M. (2019). *Entrar, salir o permanecer en deskilling. Un estudio de caso de inmigrantes mexicanas calificadas en el mercado laboral estadounidense*. Tijuana: Colegio de la frontera norte. Obtenido de <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2019/08/TESIS-Barrios-de-la-O-Mar%C3%ADa-Ines-DEM.pdf>
- Castillo, D. (2017). La deslocalización del trabajo y la migración hacia Estados Unidos. La paradoja de la “migración de los puestos”. En D. Castillo, N. Baca, & R. Todaro, Trabajo global y desigualdades en el mercado laboral (págs. 57-83). Mexico: CLACSO. Obtenido de <http://www.jstor.com/stable/j.ctvtxw2p2.6>
- Cazzetta, H. (Julio de 2019). Desafíos para los estudiantes venezolanos en Colombia. *Revista de Educación Superior en América Latina*. Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/12188>
- Cebolla, H. (2014). *Inmigración y educación: los problemas tempranos en rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes*. Rosario España: UNED. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/287326/375570>
- Cebolla, H., & Garrido, L. (2008). Sobre la desventaja educativa de los migrantes. *Revista Índice*, 21-23. Obtenido de <http://www.revistaindice.com/numero30/p21.pdf>

- Dussel, E. (25 de mayo de 1968). Cultura, cultura latinoamericana y cultura nacional. (U. N. Argentina, Ed.) *CUYO*, 4, 7-40. Recuperado el 5 de noviembre de 2020, https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4237/9-cuyo-1968-tomo-04.pdf
- Gadamer, H. (1960). *Verdad y método II*. Marburgo: Hermeneia. http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf
- Garzón Acevedo, L. (2019). *La Filosofía Praxial (PME) y la Hermenéutica Activa como herramientas teórico-prácticas para el análisis y la transformación de la educación musical en Colombia (Caso Escuela de Música Universidad Sergio Arboleda)*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. <http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1666/Filosofia%20praxial%20PME%20y%20la%20hermeneutica%20activa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lozano, F. (2002). *Polyphonie en Déracinement Majeur. Mentalités Religieuses, Déplacement Forcé et Violence Sociopolitique en Colombie à la Fin du Vingtième Siècle*. Toulouse: Universidad de Toulouse. <http://www.theses.fr/2002TOU20047>
- Medina, I. (2018). Migración y crisis civilizatoria: análisis y propuestas. En J. Ceja, *Vivir en la encrucijada: crisis civilizatoria: dimensiones críticas, perspectivas y alternativas* (págs. 95-112). Guadalajara: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucsh-udg/20200713102544/vivir-en-la-encrucijada-MX-021.pdf>
- OEI y SED. (2020). Principales barreras de inclusión, acceso y permanencia al sistema educativo de la población de NNAJ venezolanos. Bogotá: OEI.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2006). *Glosario sobre Migración*. Ginebra: OIM. <https://www.corteidh.or.cr/sitios/Observaciones/11/Anexo4.pdf>
- Ortíz, A. (2018). Hacia una interculturalidad decolonial. En A. Ortíz, *Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial* (págs. 59-76). Santa Marta: Editorial Unimagdalena. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctv1t8c2w.7>
- Piguet, E., Pécoud, A., & Guchteneire, P. (2011). Migración y Cambio Climático. *Revista Comillas*, 161-196. Obtenido de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1032/878>

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Universidad Veracruzana Mexico, 201-249. <https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-del-poder.pdf>
- Tubino, F. (2004). *La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/54115>

Desafíos para la integración de inmigrantes: incorporación e inclusión de estudiantes venezolanos en Cúcuta, Colombia



Eder López

Introducción

Antes del 2015, Colombia estuvo caracterizada por sus procesos de emigración y desplazamiento de colombianos hacia Venezuela, pero a partir del 2015 con el cierre en la frontera colombo-venezolana y con el contexto de crisis al interior de Venezuela, por diferentes razones, políticas, sociales y económicas (Reina, Meza y Ramírez, 2018; Rodríguez y Ramos, 2019) se hicieron visibles los flujos de personas venezolanas con diferentes características sociodemográficas hacia la frontera (Táchira, Venezuela- Norte de Santander, Colombia), en diferentes oleadas migratorias, con diferentes perfiles que caracterizaban inicialmente la emigración de personas calificadas hasta llegar a personas con altos niveles de pobreza (Reina et al., 2018; Barrios, 2018). El flujo de la migración venezolana hacia Colombia se plantea con el análisis de un contexto de crisis humanitaria (Freitez, 2019), que destaca los problemas de pobreza y los cambios en los lugares de llegada por el aumento de inmigrantes que, sin duda, generaron implicaciones socioeducativas tanto para la sociedad de origen como en el destino. Los problemas a diferentes escalas en el país se analizan de acuerdo con las cifras del Banco Central de Venezuela y el Fondo Monetario Internacional, que plantean que el crecimiento del PIB en este país cayó entre 2013 y 2017 (de 1,20% a -15%) y respectivamente, se sumergió en el endeudamiento externo y la hiperinflación más exorbitante de la historia (Gandini, Lozano y Prieto, 2019 en López, 2022).

Según López (2022) en la tesis hace referencia a la Encuesta de Condiciones de Vida (ENCOVI) para destacar la dimensión educativa con respecto a la tasa de asistencia escolar de la población de NNAV en edad de 3 a 24 años que pasó de 73 por ciento en 2014 a 70 por ciento en 2019, de acuerdo con la información de la Encovi 2019/2020. Además, las brechas por rezago escolar aumentaron en Venezuela ya que la población escolarizada (7 a 11 años) presentó Rezago Escolar Severo- RES (2 o más años) aumentó del 2 por ciento entre los varones en 2015 y pasó a 10 por ciento en 2019, mientras que en las mujeres pasó de 3 por ciento a 9 por ciento durante el mismo periodo. A su vez, el RES en la población escolarizada de 12 a 17 años aumentó entre 2015-2019. Las cifras indican que en los hombres pasó de 17 por ciento en 2015 a 19 por ciento en 2019, mientras que en las mujeres el RES aumentó de 15 por ciento en 2015 a 19 por ciento en 2019. En el último grupo de distribución de 12 a 17 años, casi dos de cada cinco estudiantes tienen algún nivel de rezago en la educación lo cual les conllevó a situaciones de exclusión educativa en el país (ENCOVI, 2021, p.9- 10). Dichos rezagos han generado como consecuencia que algunos de los NNAV que emigraron a Colombia tuvieran problemas de extraedad en los grados que necesitaban cursar e incluso algunas deficiencias en las diferentes áreas de aprendizaje acordes con los grados.

Estas cifras son el reflejo de la crisis social en Venezuela, con especial atención en materia educativa, que se vincula a una serie de problemas ligados a la oferta de servicios educativos ofrecidos en las instituciones públicas del país, que se agrupan en: por un lado, la pérdida de capital humano con la emigración de profesores y personal calificado que, abandonaron por periodos escolares completos a estudiantes en los diferentes niveles, sin posibilidades de enseñanza y aprendizaje en las áreas académicas y, por el otro, la imposibilidad de las instituciones de prestar el servicio educativo por la falta de servicios como agua, energía y materiales para la enseñanza en el aula (Rodríguez y Ramos, 2019), así como por los movimientos sociales de protestas/ huelgas o la falta de comida en el hogar y en el Programa de Alimentación Escolar- PAE (Freitez, 2019). Esta realidad, en muchos casos, han sido razones de la migración de familias con hijos en edad escolar hacia Colombia¹⁹, convirtiendo a este país en el principal receptor de venezolanos en Sur América, para un análisis del contexto educativo de la migración sur-sur.

¹⁹ Familias con solo nacionalidad venezolana o familias mixtas que en su conformación tienen ambas nacionalidades a partir de los lazos familiares por la emigración de colombianos hacia Venezuela.

Para el 31 de diciembre de 2020, la presencia de venezolanos en Colombia fue de 1.729.537, de los cuales 966.714 estaban en condición irregular. El municipio fronterizo de San José de Cúcuta, capital del departamento Norte de Santander concentraba 96.133 (Migración Colombia, 2020), y para la fecha, era el tercer municipio donde residía la mayor cantidad de población inmigrante que provenía de diferentes estados de Venezuela. En este municipio la presencia de niños, niñas y adolescentes venezolanos (NNAV) se hizo cada vez más visible porque pasó de una matrícula de 75 estudiantes venezolanos en 2016 a 13.445 en febrero de 2020 según los datos de la Secretaría de Educación del municipio de Cúcuta (Mejía, 2020).

La llegada de NNAV al sistema educativo colombiano, ha traído desafíos para el proceso de integración educativa en los colegios públicos de Cúcuta, que no solo se analizan desde una dimensión estructural con la incorporación (políticas de acceso, requisitos y documentación) sino que requiere de la comprensión de la dimensión pedagógica, que involucra la inclusión en los procesos del aula a través de la dinámica social y cultural con la comunidad educativa y del compromiso de la labor y del acompañamiento docente. En cuanto a los desafíos, se plantean aquellos que ayuden a eliminar las barreras para la acomodación, adaptación e inclusión de los estudiantes en el destino, pero también se encuentran los desafíos que corresponden al compromiso de la comunidad receptora para trabajar en los principios de complementariedad, equidad y cohesión social de los estudiantes venezolanos con los nativos. Además, de cubrir los requerimientos en materia de: infraestructura, talento humano, componente curricular, necesidades de atención psicopedagógica y la propuesta de insertar el enfoque intercultural como un componente transversal desde la educación.

Para comprender la integración educativa de los NNAV en colegios de Cúcuta, se consideró necesario examinar de manera empírica los factores que influyen en el proceso y que denotan los desafíos en materia educativa. Para ello, se realizó el trabajo de campo en cinco Instituciones Educativas del Sistema Oficial (colegios públicos, en lo sucesivo como IESO) en un municipio fronterizo de importante valor estratégico para los inmigrantes venezolanos, principalmente por la cercanía con Venezuela, y dos, por la dinámica transfronteriza muy propia en ambos lados del río Táchira como límite hidrográfico internacional. Por tanto, el objetivo de este capítulo es presentar el análisis del proceso de integración a partir de la incorporación e inclusión de los NNAV en el Sistema Educativo colombiano, que se encontraban inscritos en básica secundaria, en los grados sexto a noveno durante el periodo (2015-2020). Para ello, se presenta la metodología mixta

secuencial, con algunos datos de la caracterización de los encuestados (perfil sociodemográfico) y se profundiza en dos categorías centrales con sus respectivas subcategorías interpretadas en la fase cualitativa. Para efecto de este capítulo se hará énfasis en la triangulación de las fuentes e informantes.

La estructura del escrito inicia con la presentación de los elementos teóricos y el estado del arte utilizados para comprender la integración de la niñez y adolescencia inmigrante en contextos de destino; continúa con la estrategia metodológica y sus respectivas baterías en cada fase, sigue con algunos notables hallazgos encontrados en la visita de campo y cierra con la discusión, conclusión y recomendación para las acciones locales y en materia de política pública que conlleven a reflexiones en la temática de migración y educación²⁰.

Elementos teóricos de la integración educativa de los inmigrantes: incorporación e inclusión en el contexto de destino

Cada día se hace necesario asumir compromisos desde la política y la academia para analizar la migración y la educación de la niñez y adolescencia en el mundo, principalmente por los desafíos que se presentan para el acceso, administración, gestión y el componente de enseñanza y aprendizaje en los contextos escolares con inmigrantes. Algunos organismos internacionales consideran que hay múltiples retos en las migraciones contemporáneas con niños, niñas y adolescentes (en lo sucesivo NNA) y plantean que los sistemas educativos de cada país están en la obligación de proveer las herramientas y oportunidades necesarias para garantizar la educación de los NNA con principios de inclusión, equidad y de calidad durante todos los años de vida en la niñez y adolescencia de todos, sin limitaciones o exclusiones que pongan en desventaja a unos sobre otros (UNESCO, 2019). Por ello, para conocer cómo se garantiza el derecho a la educación en los lugares de recepción, se aborda la realidad social a partir del análisis de la integración educativa con dos conceptos clave “incorporación e inclusión” que se utilizan para comprender el fenómeno migratorio desde la dinámica social, educativa y cultural con respecto a la experiencia de los inmigrantes en los lugares de destino (Lindo, 2005).

²⁰ Puede pasar que, al momento de esta publicación, ya se encuentren resueltas muchas de las barreras que afrontaron los inmigrantes y sus familias, especialmente en la dimensión estructural que corresponde con la regularización migratoria de NNAV y las posibilidades de prosecución escolar con la respectiva certificación en los diferentes niveles educativos.

Para la propuesta de este capítulo se argumenta el proceso de integración con dos conceptos que, en sí, no son considerados sinónimos para analizar la integración educativa, sino que se utilizan como conceptos que ayudan a comprender los diferentes niveles del proceso que viven los estudiantes, que llegan a diferentes países, a su estructura educativa (colegios públicos o privados). Como lo refiere Lindo (2005), analizar el concepto de integración es hacerlo desde las distintas nociones que tiene, que son cognadas desde el posicionamiento sociológico, político e incluso de las relaciones internacionales, estos conceptos son: adaptación, incorporación, asimilación e inclusión, pero que sirven como una alternativa al posicionamiento conceptual que se puede implementar para explicar un proceso de integración social en países de destino. Además, estos conceptos se aplican a diversos marcos de acción donde se abordan temas como: los derechos ciudadanos, el mercado de trabajo, la escuela y para la interacción social y espacial en donde se asientan los inmigrantes (Delgado, 2007). Por ello, al utilizar este concepto de integración no puede limitarse solo a una visión unidireccional (asociada con la asimilación), sino que requiere de una visión bidireccional que involucra el encuentro entre los nativos e inmigrantes en su inclusión y cohesión social (LA OIM, 2019) y en este caso a la dinámica propia de las instituciones educativas como parte de la estructura social de la sociedad.

tiene en cuenta, el contexto de llegada, el tiempo que acumula un inmigrante desde su llegada (años) y las condiciones o antecedentes propios del lugar que les recibe (Heckmann, 2006). También, la etapa del trasplante que refiere al momento de la acomodación y adaptación, que conecta elementos psicológicos en los individuos (Tizón, Atxotegi, San José, Sainz, Pellegrero y Salamero, 1986), y la propuesta por niveles que van desde la convivencia, la interacción social y cultural, hasta la inclusión (Aliaga, 2020). Debido a la complejidad que tiene la integración, en su análisis pueden intervenir múltiples disciplinas, de ahí su carácter multidisciplinar, que se contribuye para comprender la realidad migratoria desde varios niveles (González, 2001, p.7-8), donde se proyectan las experiencias escolares, las barreras de acceso y los retos con respecto a las normas, políticas y mecanismos de atención que interfieren en el éxito o no del proceso de integración de las personas inmigrantes. Para Heckmann (2006) dicho proceso lo considera como un aprendizaje que se genera de manera continua y se construye con el tiempo.

Para argumentar la incorporación en el proceso de integración, se hace referencia a este concepto utilizado desde la esfera política, en el que el sistema de gobierno da acceso a derechos mediante mem-

bresías (visas o permisos temporales) o privilegios (como la ciudadanía) a los inmigrantes para insertarlos en la estructura de la sociedad (Castles, Korac, Vasta & Vertovec, 2002, p.117). Este mecanismo de inserción muchas veces se convierte en barreras para los inmigrantes quienes no logran el acceso al sistema escolar debido a las políticas de cada estado, que excluye a las familias y a los NNA en contexto de movilidad cuando estos no cuentan con documentación o estatus migratorio en el país receptor. En este orden, se plantea como base los modos de incorporación de los inmigrantes (Portes y Zhou, 1993) estos argumentan las políticas, redes y prejuicios que se generan en la sociedad receptora. En la política de los estados, la membresía constituye la condición que se establece cada país para permitir incorporar a los inmigrantes en el destino y, puede ser de manera formal o informal (Jiménez, 2011, p.11). En todo proceso de integración social en el destino, los inmigrantes dependen de una membresía formal. Por ejemplo, estas personas en movilidad para adquirir derechos en los diferentes niveles educativos requieren de la documentación que avale su regularización o legalidad de la estancia migratoria en el país; esta regularidad (membresías) en el proceso es parte de la dimensión estructural de la integración. Para Bean, Brown & Bachmeier (2015), la membresía conlleva a un mecanismo de exclusión, porque se convierte en un requisito necesario para lograr la integración, que muchas veces no se obtiene con facilidad, y aunque las personas inmigrantes la obtengan en muchos contextos, no es suficiente porque permea el rechazo y la discriminación hacia estos por razones ideológicas o por racismo. En el marco de las políticas migratorias que establece en cada país receptor, estas pueden estar determinadas por la posibilidad de otorgar permisos de protección temporal, permisos de residencia temporal o permanente e incluso para adquirir la ciudadanía.

Con respecto a las redes que logran los inmigrantes, estas pueden analizarse a través de los vínculos de parentesco o extrafamiliares (Portes, 1999), ambas les permiten a los NNA y sus familias recibir apoyo en los lugares de destino para conseguir cupo en el sistema educativo o con apoyo mediante lazos de solidaridad y reciprocidad que muchas veces contribuyen con facilitar la comprensión y acomodación en el espacio donde escogieron residir. También, se hace mención a los prejuicios o estigmas de la sociedad receptora que muchas veces llegan a mostrarse con expresiones de: xenofobia, discriminación y rechazo en la escuela o en el entorno comunitario. De acuerdo con la OIM no hay una definición aceptada a nivel internacional para definir la xenofobia. No obstante, esta se refiere al proceso de hostilidad que se otorga a los extranjeros, la cual se encuentra relacionada con actitudes discriminatorias que condicionan la

dinámica de convivencia y las relaciones social y culturales entre los nacionales y de quienes migran (OIM, 2016).

En algunos contextos de recepción, estereotipos como: los migrantes nos quitan el trabajo y son culpables del desempleo; los migrantes en condiciones de pobreza reciben mayor cantidad de ayudas humanitarias y sociales que los nacionales que viven o tienen la misma o peor precariedad; los migrantes les quitaron el cupo escolar a mis hijos; los migrantes son delincuentes que han desatado la inseguridad en la ciudad. Estos estereotipos son parte de la imagen creada por los nativos y que muchas veces se replica con facilidad en los medios de comunicación o redes sociales. Sin embargo, son reacciones que se pueden combatir para mitigar todas las brechas que existen y que combatan la desigualdad. Para ello, es necesario que en los estados se creen y fomenten políticas públicas tendientes a visibilizar a los migrantes primero, como sujetos de derecho y segundo, como personas con rasgos y características culturales diferentes que, y en la diferencia, pueden aportar a sociedades multiculturales más humanizantes y menos segregadoras, es decir, a una sociedad que no les criminalice, sino que les incorpore en su estructura social (INADI, 2016).

En este orden, la integración de inmigrantes es un proceso que debe ser auspiciado y suscitado desde los poderes públicos de cada país. López (2022) hace mención a García Cívico porque el autor argumenta algunos principios que pueden fomentarse e instaurarse en los diferentes países cuando existe una suma de voluntades e intereses para reconocer la migración desde una política de inmigración, por ejemplo, en la integración social todos los principios son valiosos, pero de la propuesta del autor, se destacan los siguientes: “la inclusión como reverso de la exclusión en su carácter integral, holístico y complejo; el proceso bidireccional de la integración (inmigrante/sociedad de acogida) a favor de la interculturalidad y el principio asimétrico en la sociedad de acogida que tiene una responsabilidad con respecto a las estrategias de inclusión” (García Cívico, 2011, p.72-73).

Con respecto al concepto de inclusión, *Castles et al.* (2002), estos autores lo plantean como un concepto que tiene un proceso bidireccional porque se pone el acento de procesos activos y conscientes de los receptores y migrantes, es decir, considera las políticas de los organismos o empleadores públicos como un papel crucial, así como en el papel de los propios recién llegados quienes son conscientes de esta realidad. Este concepto implica la participación activa de ambos implicados, en el proceso, pero también refiere que la inclusión es un

nivel que requiere de una adaptación mutua entre los migrantes y la sociedad que les recibe (Bel Adell, 1994) y, el nivel del éxito de este proceso va a depender, por una parte, del contexto donde se encuentran los migrantes, de sus posibilidades y del papel que desempeñen de manera individual para su integración. Para ampliar el abordaje del concepto de inclusión en el aula como una dimensión en el proceso pedagógico de la integración educativa se plantean los conceptos de: equidad, igualdad y educación intercultural, este último basado en el enfoque de la interculturalidad para conectar en el análisis de la inclusión de inmigrantes con base a la valoración entre culturas y a la búsqueda de una convivencia estable que respete la diversidad cultural.

La meta de la inclusión en el escenario escolar es lograr un enfoque de educación holística que sea equitativa y con igualdad de oportunidades para todas y todos (López, 2018), la cual favorecería los procesos de lucha en contra la desigualdad social para incrementar pasos hacia la integración, la justicia y la cohesión social; además de disipar las discrepancias de origen ligadas al capital humano, el capital social y el capital cultural de las personas inmigrantes. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en una valiosa herramienta social que facilitaría la integración en las diferentes estructuras sociales y en los sistemas educativos y a partir de esa lógica, la educación se considera un bien común con beneficios tanto para el individuo como para la comunidad receptora (Santibáñez, Maiztegui, Chahrokh, Michalowski, Strasser y Wolf, 2005).

López (2022) hace referencia a los autores Marchesi y Martín (1998), Santibáñez et al. (2005), Marchesi y Martín (2014), para argumentar que la equidad educativa tiene cuatro puntos relevantes orientados a la reflexión del proceso en la inclusión, y que estos pueden sentar bases para explicar el contexto escolar con inmigrantes. Estos puntos han sido planteados como “niveles diferentes” o como “principios de igualdad” que van de lo particular hasta complejizarse: “a.- Igualdad de oportunidades / Igualdad formal / Derechos reconocidos en la ley; b.- Igualdad de acceso / Acceso real a la escuela; c.- Igualdad de trato dentro del sistema educativo / Modelos y medidas educativas; d.- Igualdad de los resultados obtenidos”. En atención a la igualdad formal, los marcos normativos que se creen deben establecerse desde un enfoque diferencial que permitan a las instituciones educativas facilitar el proceso de inserción de los estudiantes en el destino; además de garantizar los derechos humanos a la niñez y adolescencia inmigrante con base en los acuerdos internacionales. En cuanto a la igualdad de acceso, se tiene en cuenta los factores estructurales que establece cada Estado y las instituciones educativas como requi-

sitos para otorgar el cupo en los diferentes niveles escolares, también es necesario considerar las posibilidades que tienen los NNA para participar en todas las actividades académicas que les permitan vincularse con la comunidad educativa. Independientemente de las condiciones y las características del perfil sociodemográfico que tenga la niñez y adolescencia inmigrante, todas y todos son sujetos de derecho para recibir el acceso a la educación y que esta sea de calidad.

Con respecto a la igualdad para el tratamiento educativo se propone que sea similar al de los estudiantes nacionales, para ello es indispensable que la oferta educativa sea equivalente para los inmigrantes en cuanto a: recursos disponibles para sus actividades escolares, docentes conscientes y comprometidos con la realidad, contenidos y currículos actualizados, igualdad en el tiempo de enseñanza y estrategia pedagógica (enseñanza y aprendizaje) para adquirir e interiorizar competencias interculturales que la institución educativa permita desarrollar o fortalecer en pro de la relaciones de convivencia, cohesión social y de complementariedad en el aula (Chamseddine, 2015). Por tanto, en el marco de la igualdad de oportunidades escolares, la equidad en la educación es un instrumento importante para transmitir contenidos de aprendizaje, actitudes y aptitudes, así como habilidades y competencias que van a facilitar la integración de los estudiantes en la estructura social del sistema educativo (Santibáñez et al., 2005). No es tan fácil, establecer cambios al interior de las instituciones educativas, pues los desafíos aumentan cuando hay presencia de estudiantes en contexto de movilidad o de “minorías étnicas”, que requieren de la creación de programas para nivelarse académicamente y les facilite el aprendizaje necesario en la construcción de puentes hacia la comunidad que les recibe. Para Franco (2017) en las sociedades receptoras hay infinidad de barreras que restan posibilidades a los estudiantes inmigrantes, sin embargo, plantea que paradójicamente cuando estas posibilidades no se ven, la escuela será el escenario propicio para la inclusión, será el espacio para construir y ejercer desde la educación el derecho y práctica de la interculturalidad (Walsh, 2015, p.274). En este sentido, la escuela puede poner en práctica el diseño de: primero, programas académicos para la nivelación o revalidación del aprendizaje y así se reconozca el conocimiento adquirido por el inmigrante en los diferentes niveles de su formación escolarizada; segundo, la planificación y el desarrollo de planes, proyectos institucionales, proyectos pedagógicos de aula donde se involucre a esta población con la realidad local; tercero, activar estrategias pedagógicas donde se fortalezca el rendimiento escolar y se evite el rezago estudiantil y cuarto, promover que los ambientes del aula sean espacios oportunos para el diálogo de saberes y la comple-

mentariedad entre culturas.

Se considera oportuno reflexionar en la posibilidad de adaptar el currículo escolar en atención a las necesidades contextuales para que en la planificación de clase, en las diferentes áreas de aprendizaje puedan vincular los contenidos y las estrategias con la realidad de la población inmigrante; esto no significa que se deba cambiar y ajustar a la realidad de quienes llegan, significa que se abra la posibilidad de adaptabilidad con el sistema, por ejemplo, en cursos y programas relacionados con ciencias sociales y ciudadanía donde los estudiantes han adquirido su formación referente a su país de origen (cultura, identidad, pertenencia), pero que al inmigrar requieren la formación en todos estos temas que identifican al país receptor, ahí se hace necesario aprovechar este espacio para el diálogo de saberes y de experiencias escolares con los nacionales e incluso con otros inmigrantes de diferentes nacionalidades. Por tanto, esas diferencias curriculares que arrojan los sistemas educativos de cada país son importantes y se consideran para que los procesos de integración educativa sean amenos para los estudiantes. En este orden, una medida que podría contribuir con esta reflexión sería que los docentes aprovechen en el currículo oculto, los aspectos contextuales necesarios para explicar la realidad.

Esto puede detonarse como un problema por parte de los docentes y no ser visto como una oportunidad de reforzar ciertos aspectos del currículo o aprender del conocimiento del estudiante inmigrante (Padilla, 2008). Sin embargo, Torres Santomé expresa que el conocimiento formal que se lleva en las aulas es producido por los humanos quienes son seres falibles, tienen intereses propios, prejuicios, sesgos y manías que influyen en el trabajo que realizan en el aula, y en la práctica esto puede resultar positivo o negativo cuando el docente facilita y es consciente de la formación educativa que imparte. Este autor sugiere que los espacios educativos tienen la posibilidad de incorporar un currículo integrado que permita a los maestros vincular la realidad social de sus estudiantes con las experiencias de la vida cotidiana (Torres Santomé, 2016).

Para la toma de decisiones, las personas responsables de las políticas educativas se enfrentan a la difícil tarea de convertir la diversidad cultural en un activo que sea de interés para todos los implicados en la integración, ya sean estudiantes inmigrantes o nativos, profesores o padres (Santibáñez et al., 2005, p.67). En este proceso de intercambio entre pares y la comunidad educativa son importantes los espacios con prácticas de interculturalidad para la socialización, conexiones y las interrelaciones que se desarrollan dentro del aula, ya que las

acciones que se implementen bajo el enfoque de la educación intercultural podrán contribuir en el reforzamiento de sus interrelaciones socioeducativas, comunitarias y en la práctica de convivencia, de aprendizaje mutuo, con los nacionales e inmigrados.

La interculturalidad hace referencia a las interrelaciones entre culturas sobre la base de la igualdad, la no discriminación y el respeto por la diversidad. Es un concepto que se encuentra en construcción desde hace algunas décadas, pero que ha servido como una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. En esa lógica, la interculturalidad en diferentes países “ha nacido como propuesta sociopolítica y educativa de atención e integración de poblaciones minoritarias” (Domínguez y Barbuzano, 2022, p. 199). Las personas que se identifican con la perspectiva de la interculturalidad reflexionan acerca de los pueblos originarios, los afrodescendientes, los migrantes internacionales y sus comunidades, los refugiados y los transmigrantes, entre otros. En el siglo XXI, reconocer a todos estos sujetos desde un posicionamiento intercultural es comprender que no se debería hablar de la existencia de una cultura sino de la diversidad de culturas que conviven, convergen e interactúan en un espacio geográfico determinado. Con la interculturalidad se comprende que ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada, todas se encuentran bajo mecanismos de interacción (Alavez, 2014 en López, 2022) que funcionan a través de una zona de movilidad y de cambio para la gestión de la diversidad cultural que se puede analizar desde el espacio escolar (Rodríguez, 2012).

Para posicionar la educación intercultural como otro referente para la inclusión de los inmigrantes es necesario reflexionar en todos los procesos educativos donde se ha venido haciendo discusiones teóricas para visibilizar a los grupos minoritarios en el mundo, a través de la lucha por la educación de los pueblos originarios (educación indígena), afroecuatoriana, intercultural bilingüe y etnoeducación (Walsh, 2015). Discusiones que ayuden a sentar bases para la (de-) y (re) construcción de la sociedad con respecto a diversidad cultural (Lara, 2015). Con la educación intercultural se pueden desarrollar formas de integración cultural y aplicar principios de convivencia basados en la confianza y cooperación donde el valor de la diferencia sea vista como una oportunidad para los implicados del proceso de integración, y no como una forma de exclusión, rechazo o racismo (Leiva Olivenza, 2010), es decir, que la interculturalidad sirva como elemento enriquecedor de la sociedad en pro de una política bajo el pluralismo cultural positivo (Ozuna, 2012; Martín, 2014).

En el proceso de inclusión en el aula, los docentes tienen un papel importante como mediadores, no solo del aprendizaje que reciben los estudiantes inmigrantes, sino mediadores de las relaciones de respeto, tolerancia y en la promoción de valores, como pilares de la interculturalidad. En la integración toda la comunidad educativa debe tener el compromiso por fortalecer el nivel societal donde se garanticen todos los derechos, las libertades de los inmigrantes y se valore la riqueza de la diversidad. Los docentes pueden ser agentes de cambio en la transformación social de las instituciones educativas. Por ello, Walsh plantea que estos al estar inmersos como agentes de la misma realidad de sus estudiantes (cotidianidad) “necesitan construir y reconstruir sus conocimientos, conductas, habilidades, valores y actitudes con relación a la diversidad cultural como seres con su propio bagaje y experiencia cultural y como docentes” (Walsh, 2005, p. 26 en López, 2022).

Cada uno de los aspectos abordados se conecta con los antecedentes de varias investigaciones que soportan no solo los factores estructurales en atención a las barreras de acceso de poblaciones inmigrantes a la escuela, por ejemplo, por la falta de documentación, requisitos con trámites burocráticos o por desinformación y desorientación en las instituciones educativas en el destino (Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2010; De la Torre Díaz, 2011; Vargas, 2018; Vargas y Camacho, 2019; *Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020; Da Silva Ramos, Barreto dos Santos y Gómez, 2020), sino también por factores donde se analiza la inclusión desde la acción del docente para el trabajo pedagógico en el aula y de los estigmas y prejuicios acerca de los inmigrantes (Cigarroa de Aquino, Rojas, Evangelista y Saldívar, 2016), y con los aportes desde el enfoque de educación intercultural (Rodríguez, 2012; García-Yepes, 2017; Fersaca, 2019; Rebolledo, 2020; Domínguez y Barbuzano, 2022).

Con respecto a las políticas para la incorporación de los inmigrantes, estas varían de acuerdo con mecanismos de atención que deseen promover los estados como parte de la política migratoria / normatividad (Agámez, 2015), los requisitos de documentos con apostilla (Jacobó, 2017), entre otros que permiten la regularización y el acceso a derechos para la integración a partir de medidas prerrogativas (Pinto, Baracaldo y Aliaga, 2019) o con programas que atienden la educación de los estudiantes migrantes (Vargas, 2021).

En el caso de la educación intercultural, que se aplique como una práctica en apoyo a los procesos de integración en la escuela donde se valore la diversidad cultural (desde la diferencia más no en la desigualdad), para la construcción de la convivencia a través de

relaciones solidarias y de respeto mutuo entre nacionales e inmigrantes (Poblete, 2006; Jiménez, 2014). Además, de la propuesta que se han hecho de la educación intercultural como un proyecto transversal para las instituciones educativas (Fersaca, 2019), así como de reconocer las nociones de los docentes con respecto a interculturalidad en la escuela (Maiztegui-Oñate, Villardón-Gallego, Navarro y Santibáñez, 2019).

También se hace mención a la ausencia de capacitación y formación de los docentes para atender la diversidad en las aulas de clase, dificultando no solo los procesos de interacción social y la trayectoria escolar de los NNA inmigrantes, que terminan en rezago y con abandono temporal de la escuela (Poblete, 2006; Sánchez y Hamann, 2016; Román y Carrillo, 2017; *Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020), sino que marca también una postura en los docentes quienes rechazan los cambios y promueven mecanismos de asimilación en los estudiantes inmigrantes (Bustos y Gairín, 2017; Chamorro, 2020). Además, se encuentran otros factores como la adaptación del currículo y los resultados educativos de los estudiantes (Loya, 2017; Román y Carrillo, 2017) y las dificultades para la nivelación escolar (Vargas, 2018; Chamorro, 2020), así como la necesidad de un currículo contextualizado cuando existe una dinámica binacional o transfronteriza con población estudiantil (Poblete, 2006).

Los mecanismos para la incorporación e inclusión de los NNAV variaron en el periodo (2015-2020), pues con la llegada de la inmigración a Colombia se generaron una serie de cambios y desafíos para atender a la población venezolana mediante medidas prerrogativas que permitiesen dar respuesta a su integración social. Para ello, se plantea como pregunta: ¿Qué factores influyen en la incorporación e inclusión de los NNA venezolanos para su proceso de integración educativa, en los grados 6to a 9no, en las Instituciones Educativas del Sistema Oficial- IESO durante el periodo (2015-2020) en Cúcuta, Colombia?

En este capítulo se plantea como hipótesis que las medidas prerrogativas implementadas por Colombia desde el 2018 han permitido que la incorporación de los estudiantes se logre de manera parcial, puesto que la falta de documentos y la ausencia de redes para el acceso estuvieron más limitados para los venezolanos que no contaban con vínculos familiares o extrafamiliares. También el proceso de inclusión no se ha logrado con facilidad, porque el cambio de escuela y las interrelaciones con los nativos han sido más limitadas para los NNAV provenientes de estados de Venezuela alejados de la frontera, y porque los docentes consideran que hay desafíos para cubrir en

materia curricular, infraestructura, talento humano con especialistas en el área psicopedagógica, así como en la necesidad de diseñar políticas públicas locales que contribuyan con la experiencia de colegios pilotos, que aprovechen la educación como una herramienta social para lograr procesos de integración educativa más exitosos.

Estrategia metodológica para el estudio de la inmigración de niños, niñas y adolescentes venezolanos (NNAV)

Para comprender el proceso de integración educativa con NNAV en los colegios de Cúcuta, se diseñó la estrategia metodológica con el enfoque mixto de tipo secuencial²¹, donde se recopilaban los datos de la muestra y los relatos de los diferentes informantes durante el trabajo de campo²², este se desarrolló en cinco IESO²³, en un lapso de 8 meses, durante el 2021. La propuesta del enfoque mixto secuencial se planteó para: primero, ubicar a los estudiantes de nacionalidad venezolana²⁴ inscritos en los colegios del municipio de Cúcuta, en los grados 6to a 9no de básica secundaria; segundo, al lograr identificarlos poder profundizar en sus experiencias educativas y migratorias en los nuevos colegios, esto permitió cumplir procedimientos de ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) para responder a la pregunta y al objetivo de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003).

Este enfoque mixto permitió añadir profundidad y amplitud al trabajo de investigación, a partir de su naturaleza en lo inclusivo, pluralista, complementario y ecléctico (Klingner y Boardman, 2011, p.209). Para cumplir con el diseño se llevaron a cabo dos fases²⁵: en la cuantitativa, se aplicó una encuesta virtual (con un formulario de Google), estructurado en 9 secciones con diferentes variables e indicadores. En este capítulo se mostrarán algunas variables que describen las

²¹ Con este enfoque se implementaron técnicas de corte cuantitativo y cualitativo acordes al interés y objetivo de la investigación. Se inició con la encuesta, y seguidamente se profundizó con entrevistas y grupos de discusión.

²² El trabajo de campo se desarrolló desde enero de 2021 a septiembre de 2021 momento en que las IESO trabajaban con el plan de educación flexible (vía remota) a causa de la pandemia.

²³ Para lograr que estas cinco IESO en Cúcuta dieran acceso para el trabajo de campo se tuvo que buscar apoyo de personas que conocían a los y las rectoras para establecer un primer contacto con el investigador.

²⁴ Los NNAV fueron seleccionados con criterios de homogeneidad y heterogeneidad en atención a: país de nacimiento; haber cursado estudios en Venezuela; estar residiendo en Cúcuta entre (2015-2020); ubicarse en algún grado de básica secundaria. Al incorporar a los NNA colombianos para el análisis se hizo solo para observar algunas características sociodemográficas de los nativos con relación a los inmigrantes.

²⁵ En ambas fases se cumplió con el consentimiento informado de los NNA y sus padres para cumplir con los criterios éticos y de responsabilidad al ser estudiantes menores de edad.

características sociodemográficas de las familias e hijos, así como el tiempo de llegada a Colombia y la documentación que tenían para la inscripción en las IESO. En esta fase, la muestra fue no probabilística por conveniencia y se lograron 410 encuestas (83 NNA venezolanos y 327 NNA colombianos). Las familias e hijos tenían la libertad de decidir si respondían o no la encuesta, las preguntas incorporadas en el formulario fueron socializadas con algunos rectores y coordinadores de las IESO, antes de compartir el enlace del formulario a los estudiantes mediante WhatsApp o por correo electrónico.

Las variables que se presentan en la caracterización sociodemográfica de los NNA y sus familias corresponde a: donde nació (Colombia o Venezuela), sexo (mujer o hombre), edad (en años), tiempo de llegada a Colombia (en años), documentos con los que contaba para la inscripción escolar (sí o no en cada documento), doble nacionalidad (sí o no), con quién vive: padre, madre, abuelos, hermanos u otro familiar (sí o no en cada rubro), posesión de la vivienda (propia, alquilada o prestada), condición de la vivienda (mala, regular o buena), acceso a salud, así como bienes y servicios.

De acuerdo con el diseño mixto secuencial, para este estudio se le dio prioridad al enfoque cualitativo porque aquí se implementaron varias técnicas (Ivankova, Creswell y Stick, 2006) que permitieron profundizar en algunas de las categorías analíticas de la integración educativa. Este enfoque permitió utilizar herramientas para profundizar en la realidad de los sujetos, en el ser, en los significados que corresponden a sus vivencias, acciones y los hechos que le otorgan a su experiencia en esta etapa de integración. Mediante 20 entrevistas semiestructuradas a familias e hijos y cinco entrevistas a rectores se logró recopilar relatos acerca de la experiencia migratoria, la incorporación escolar y los desafíos para la inclusión de los inmigrantes venezolanos. También, como parte de las técnicas se desarrollaron tres grupos de discusión con 66 docentes (directivos, coordinadores, profesores de aula y especialistas) en tres IESO (una ubicada en la zona rural y dos en la zona urbana de Cúcuta). Los grupos de discusión tuvieron una duración de 2 horas y 30 minutos (de manera virtual), en los cuales se plantearon preguntas generadoras para la reflexión (Ibáñez, 1991 en Canales Cerón, 2006, p.268), con especial atención en la educación intercultural y en las necesidades de políticas públicas cónsonas para la atención de estudiantes inmigrantes.

Una de las oportunidades que se generó, para fortalecer esta fase cualitativa fue desarrollar un corto taller de capacitación (Ander-Egg, 1999) para socializar con los docentes el tema que se tituló “Integración educativa para niños, niñas y adolescentes inmigrantes. Aportes

para la formación docente”. Como parte de la realimentación del taller, se aplicó un cuestionario con algunas preguntas que se anexan en los resultados. En los hallazgos que se presentan en este capítulo del libro, se hizo énfasis en la triangulación de los informantes y en las técnicas utilizadas, pero precisando con más detalle en los relatos de los docentes que aportaron reflexiones al tema de la inclusión.

Para el análisis de los resultados, en lo cuantitativo, el procesamiento de los datos estadísticos se generó con el software Stata versión 15-1, para mostrar frecuencias y porcentajes con un alcance de tipo descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En lo cualitativo, se transcribieron las entrevistas en Word, se utilizó el programa de Atlas ti versión 7.5 para procesar las entrevistas y los grupos de discusión, luego se generó el análisis creando códigos libres para así conformar la codificación axial o familias de códigos (Hernández et al., 2014); y finalmente, se crean las categorías con información empírica que se interpreta a través de la construcción del discurso.

Perfil y características sociodemográficas de los NNAV en básica secundaria: proceso de incorporación en el destino

De las 410 encuestas que se obtuvieron de la muestra analítica, en la Tabla 1 se observa que hubo paridad en el género de los venezolanos (hombres 49.4 %) a diferencia de los colombianos donde participaron más niñas y adolescentes con 56.6%. La edad promedio de los estudiantes venezolanos era de 13.4 años superior a los nativos con 12.9 años.

En las familias, el promedio de personas que viven en los hogares venezolanos es de 5.3 personas y este es mayor que en los hogares colombianos con 4.7 personas. Esto se corrobora en la entrevista de la familia Álvarez, cuando manifestaron que, en la casa que rentaban convivían 13 personas en tres habitaciones (todos eran familiares directos). Por ejemplo, de la encuesta, 21.7% viven con abuelos, 56.6 % con hermanos y 13.3 por ciento con otros familiares como tíos /as; primos, entre otros, esa convivencia familiar era más común en los hogares de venezolanos. También se observa que, en ambas nacionalidades los NNA viven con la madre (91.7 % para los colombianos y 91.6 % para venezolanos).

Con respecto a las características de la vivienda, la tenencia, el tipo y la condición varía en ambas nacionalidades. La muestra refleja que 78.3% de los venezolanos pagan arriendo y 10.8 por ciento viven en viviendas prestadas. Además, se observa que las familias venezolanas habitan en viviendas tipo casa (21.7%), apartamentos (9.6%) y

habitaciones (16.9%), en comparación al alto porcentaje de nativos que tienen casa propia y viven en quintas [esto se pudo contrastar con la observación de los barrios o las comunas donde se encontraban algunas de las IESO]. En cuanto a la calidad de la vivienda, es mucho mejor para los colombianos, ya que son mayores los porcentajes en los venezolanos que viven en viviendas de mala calidad o en condiciones regulares.

También se observan las variables de salud, bienes y servicios. En los colombianos el acceso a salud es más común (96.0 %) que en los venezolanos (54.2 %). El estar afiliado a un servicio de salud fue uno de los requisitos que debían tener las familias para el acceso al colegio, pero este se hizo más complicado de obtener para los venezolanos que no tenían un estatus regular en el país. Finalmente, se construyó la variable bienes y servicios con los que contaba la vivienda (respecto a doce que se indicaron en la encuesta). Se identificó que en los hogares el promedio de bienes y servicios entre los venezolanos fue menor que entre los colombianos (7.3 versus 8.2).

Tabla 1
Características sociodemográficas de inmigrantes y nativos

Variables	Colombianos	Venezolanos	Total
Características sociodemográficas			
Hombre	43.4	49.4	44.6
Edad	12.9	13.4	13.0
Núm. de personas en el hogar	4.7	5.3	4.8
Personas con las que reside			
Papá	65.4	50.6	62.4
Mamá	91.7	91.6	91.7
Abuelos	15.9	21.7	17.1
Hermanos	52.9	56.6	53.7
Otro familiar	8.6	13.3	9.5
Asistencia médica			
Tiene servicio salud	96.0	54.2	87.6
Característica de la vivienda			
Propia	68.8	10.8	57.1
Alquilada	23.2	78.3	34.4
Prestada	8.0	10.8	8.5

Tipo quinta	81.3	51.8	75.4
Tipo casa	9.8	21.7	12.2
Tipo apartamento	1.2	9.6	2.9
Tipo habitación	7.6	16.9	9.5
Condición mala	1.5	6.0	2.4
Condición regular	47.4	59.0	49.8
Condición buena	51.1	34.9	47.8
Bienes y servicios	8.2	7.3	8.0

Fuente: Tomado de López (2022), cuadro elaborado los con datos primarios de la encuesta / formulario de Google, Cúcuta, 2021.

A su vez, los resultados cuantitativos permitieron identificar el tiempo de llegada de los NNAV y sus familias a Colombia. Tener en cuenta el tiempo ha sido fundamental porque permitió reconocer que antes del 2018 no existían políticas claras para un proceso de incorporación de estudiantes inmigrantes en el país. En 2017, aumentó la discusión para generar mecanismos de atención a los flujos masivos de la población venezolana que llegaba por la frontera en Norte de Santander. Pero fue hasta el 2018, que ya se implementaron políticas de atención como medidas contenidas en el CONPES 3950 y el Decreto 1288. En el Área Metropolitana de Cúcuta, conformada por seis municipios del departamento Norte de Santander, la presencia de estudiantes con nacionalidad venezolana ya existía, pues antes de 2015 había presencia de estudiantes que realizaban movilidad pendular (ida y retorno diario) por la frontera, es decir, cruzaban los pasos formales (por los puentes internacionales Simón Bolívar o Francisco de Paula Santander) para acudir a los colegios de Cúcuta porque tenían doble nacionalidad (adquirida por la consanguinidad con padres colombianos)²⁶. De los 83 NNAV encuestados 40.96% nacieron en Venezuela, estudiaron en Venezuela, tienen doble nacionalidad, pero ya residían en Cúcuta en el periodo (2015-2020).

La mayor parte de las familias con hijos de nacionalidad venezolana llegaron a Colombia antes del 2018 o durante ese año. Los resultados de la encuesta muestran que, 70% de los 83 NNAV llegaron desde hace 3 años o más, mientras que otro 19 por ciento de NNAV arriba-

²⁶ La población estudiantil en movilidad pendular no se tomó en consideración para este estudio, solo se menciona como un antecedente por la dinámica estudiantil fronteriza, muy propia en este espacio. Los lazos de consanguinidad de estos estudiantes se establecieron por la conformación de familias mixtas con padres venezolanos y colombianos.

ron hace dos años. Con estas cifras se puede analizar que gran parte de la población en estudio llegó antes de implementarse las medidas prerrogativas para la atención de venezolanos, lo que permite comprender en los relatos, las diversas barreras en la incorporación que enfrentaron para obtener un cupo en el colegio; por falta de documentación, falta de redes, tener nacionalidad venezolana y los estigmas de los profesores nativos, porque consideraban que en Venezuela la educación era de menor calidad a la impartida en el nivel de básica secundaria en Colombia, esto último se convertía en una dificultad para las instituciones que carecían de personal docente que pudiera atender todas las falencias de los NNAV y sus necesidades de nivelación escolar e incluso la psicoemocionales.

En la muestra de los NNAV encuestados, se calculó que 30.12% presentaron como documento la tarjeta de identidad colombiana (los de doble nacionalidad); otros fueron inscritos en los colegios con el Permiso Especial de Permanencia- PEP (15.66 %), o con la Tarjeta de Movilidad Fronteriza- TMF (24.1 %), esta última, no es un documento de regularización migratoria; es un documento exigido por Migración Colombia para el tránsito formal por los puentes internacionales “Simón Bolívar y Francisco de Paula” en la frontera. Sin embargo, la TMF ha sido aceptada desde del 2018 como documento de identidad para el acceso escolar. Es decir, a los estudiantes el Estado les garantizó su derecho a la educación con las medidas prerrogativas implementadas, y el acceso escolar lo lograron presentando algún documento de identidad o creándose desde la Secretaría de Educación municipal un código para registrarlos en el sistema de matrícula. Algunos de los NNAV que llegaron sin ningún documento de identidad fueron registrados en la plataforma del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) con un Código NES que usó como referente el número de la cédula de identidad de sus padres, así lo manifestó una rectora cuando señaló que: “en 2018 fue muy frecuente esa situación, de los niños y niñas sin documentos porque en Venezuela no pudieron tramitar nada, esas familias venían de otros lugares, muy lejos de la frontera, se notaba por su forma de hablar” (Entrevista, Rectora 03).

Como parte de la incorporación, las redes estuvieron limitadas para las familias de venezolanos que provenían de estados de Venezuela donde estos no habían tenido ningún acercamiento con los nativos, en la frontera. En los casos de las familias Colmenares y Moncada, el haber tenido comunicación y vínculo con colombianos inmigrantes en Venezuela les ayudó para conseguir trabajo, el cupo en el colegio, hasta un lugar de residencia en Cúcuta, por ejemplo: “soy manicurista, en Miranda (Venezuela) conocí a una persona colombiana que se

venía, y me trajo a Cúcuta, me presentó a una jefa [...], en ese trabajo conocí a colombianas que me orientaron para conseguir el cupo de mi hija” (Entrevista, Madre08, venezolana, 42 años, con TMF).

En el caso de los prejuicios hacia los venezolanos, estos se generaron con mayor visibilidad antes del 2018, pues los NNAV eran rechazados en los colegios, si provenían de escuelas de Venezuela. Eso lo manifestaron algunas de las madres representantes de las familias Orduz, Rincón y Morales cuando señalaron que, antes del 2018 era más difícil conseguir un cupo por las limitaciones que establecían los rectores y coordinadores de los colegios.

Yo soy colombiana, pero mis hijos todos venezolanos y han estudiado en Venezuela, aquí vi como rechazaban a estudiantes por venir de escuelas de Venezuela, yo vengo de Mérida, y la educación allá no es mala, como dicen aquí, solo no hay maestros que enseñen, la crisis allá hizo huir a los maestros, a mi hijo le dieron cupo porque yo soy colombiana, pero la gente batalla mucho con eso porque dicen que los niños no saben, pero por eso no había que negarle un cupo [...]” (Entrevista, Madre05, Colombiana, 48 años).

También en la incorporación se reconoció que los NNAV pasaron por momentos de nivelación (presentar pruebas/ examen) para los grados que aspiraban ingresar, algunos de estos tuvieron que repetir el grado que traían de Venezuela para ser incorporados en el colegio y otros hasta entrar con extraedad. De los 83 encuestados, el 34.94% de NNAV no se les respetó el grado que traían. En los relatos un rector manifiesta: “se hacen pruebas de nivelación porque ellos llegan sin documentos que comprueben en que grado van” (Entrevista, Rector 04) y, por ejemplo, “muchos tienen dificultades con los contenidos que enseñamos en matemática” (Grupo de discusión 03, Docente especialista). Sin embargo, este mecanismo también afectó psico emocionalmente a algunos de los NNAV: “no entendía porque me tocó regresar de grado, volver a estudiar lo mismo, fue muy triste porque yo quería avanzar [...] además, en el salón, yo era más grande que mis compañeros” (Entrevista, NNAV16, 15 años, 8vo grado, con TMF).

Inclusión de los NNA inmigrantes venezolanos y los desafíos para la integración en colegios

Lograr con éxito la inclusión en el aula de la población inmigrante es un desafío que afronta toda la comunidad educativa en los contextos de recepción. La llegada de los NNA venezolanos de manera masiva

al sistema educativo colombiano generó la necesidad de implementar cambios y transformaciones en los colegios de Cúcuta²⁷. En cada discusión se logró identificar, el sentir de los docentes, coordinadores y directivos con respecto al proceso de integración educativa y su preocupación por responder a las necesidades y falencias de la niñez y adolescencia inmigrante en el municipio. Además, los docentes y especialistas manifestaron que requieren de capacitación e información oportuna con respecto al tema migratorio.

En los tres grupos de discusión se plantearon dos preguntas generadoras que llevaron a la reflexión, en dos puntos: primero, en las necesidades de adecuación en materia de política pública educativa para la atención de los inmigrantes; y segundo, en la necesidad de implementar el enfoque de educación intercultural para la integración de los NNAV.

Todos los docentes en los grupos de discusión coincidieron que la educación es un derecho universal, que debe garantizarse a los NNA, sin importar raza, origen o nacionalidad: “Toda la infancia y adolescencia en Colombia debe recibir formación escolarizada, hay marcos internacionales y nacionales muy claros, que deben cumplirse en el país” (Grupo de discusión 02, Coordinador01). Uno de los docentes que realiza su trabajo con vocación de servicio para contribuir a la sociedad, señala que: “nosotros con todas las limitaciones en las aulas trabajamos con vocación, nos preocupa hacia dónde va nuestra sociedad, realmente nos preocupa la situación de vulnerabilidad de las familias venezolanas y colombianas que viven en situaciones muy similares de pobreza” (Grupo de discusión 01, Docente05).

Estos docentes, no solo manifestaron su preocupación por las condiciones de vulnerabilidad que tienen los inmigrantes y nativos, sino también precisaron en la necesidad de políticas que respondan a la realidad de las instituciones educativas en la frontera: “las políticas que plantean están alejadas de la realidad, son desfasadas de nuestras necesidades, de nuestros contextos, ni siquiera responden a los problemas de criminalidad, inseguridad que por años ha existido en la frontera” (Entrevista, Rector 05). Además, otro docente señala:

²⁷ La población estudiantil en movilidad pendular no se tomó en consideración para este estudio, solo se menciona como un antecedente por la dinámica estudiantil fronteriza, muy propia en este espacio. Los lazos de consanguinidad de estos estudiantes se establecieron por la conformación de familias mixtas con padres venezolanos y colombianos.

Las políticas van por un lado y nosotros los docentes vamos por otro. El gobierno toma decisiones para dar acceso a los venezolanos en nuestros colegios, crea leyes, pero no consulta con nosotros los docentes, como vamos a implementar estrategias para atender a 60 estudiantes en un salón, por ejemplo, en matemática o ciencias sociales, cuando sabemos que muchos de los venezolanos que han llegado, tienen falencias en estas áreas [...], nos piden avanzar, pero las herramientas son limitadas, nosotros queremos calidad educativa, pero no hay presupuesto, lo que hay es escasez de talento humano, hasta de psicólogos orientadores que atiendan a estos niños y niñas inmigrantes, no tenemos ni la infraestructura [...] (Grupo de discusión 02, Docente 25).

Estas necesidades planteadas en las discusiones fueron reforzadas con las respuestas que dieron los 66 docentes al finalizar el taller de capacitación. En el mismo se abordaron los conceptos que se encuentran en los elementos teóricos de este capítulo. La capacitación se planificó a partir de las necesidades manifestadas por las y los rectores en atención a la integración educativa y los aportes acerca de la educación intercultural como vía hacia la inclusión de estudiantes inmigrantes en contextos escolares.

En la realimentación del taller se preguntó: En materia de política pública para la integración educativa de la población migrante ¿Cuál de las siguientes opciones debe ser prioridad para el Estado colombiano? (véase Tabla 2). Los resultados muestran como primera opción que 40.9% considera que se debe crear una ley integral para la atención de los migrantes, esto va ligado con la política que garantice procesos de regularización con carácter de permanencia y con acceso a derechos. Como segunda opción, 28.8% considera que el Estado genere más alianzas con Organismos de Cooperación Internacional para que estas apoyen a las IESO y al Ministerio de Educación Nacional en las necesidades presentes para la integración educativa; y como tercera opción, 27.3 por ciento considera que se debe ampliar la infraestructura en las IESO, esto último ayudaría a garantizar más posibilidades de acceso (con la asignación de cupos).

Tabla 2
Necesidades en política pública educativa para la integración de migrantes según los docentes de Cúcuta, 2022.

Sugerencia para el Estado colombiano						
	Opción 1	Porcentaje	Opción 2	Porcentaje	Opción 3	Porcentaje
Ampliar infraestructura	9	13.6%	11	16.7%	18	27.3%
Ampliar la matrícula	1	1.5%	4	6.1%	5	7.6%
Crear una ley integral para la atención de los migrantes	27	40.9%	12	18.2%	12	18.2%
Documentación para la residencia permanente	22	33.3%	14	21.2%	10	15.2%
Generar alianzas con organismos de cooperación internacional	6	9.1%	19	28.8%	10	15.2%
Realizar una reforma curricular	1	1.5%	6	9.1%	11	16.7%
Total	66	100.0%	66	100.0%	66	100.0%

Fuente: Elaboración propia (2023), con datos del formulario de Google aplicado a docentes luego del taller en 2022.

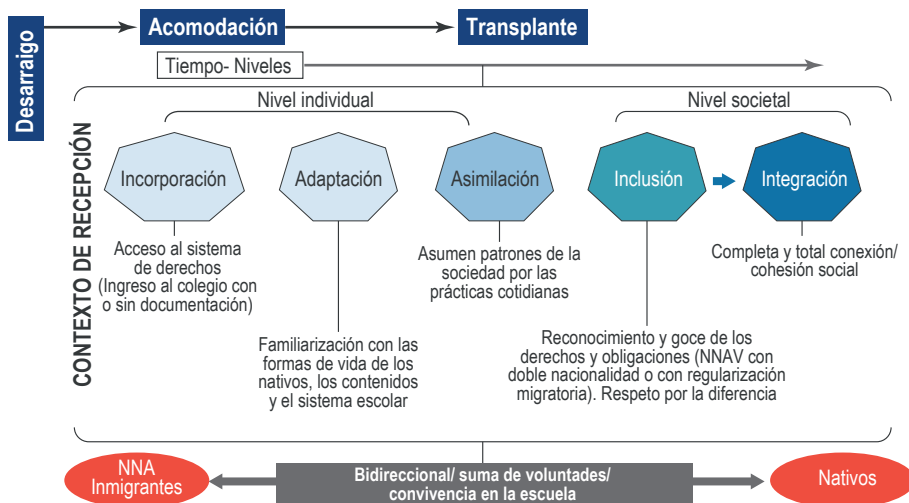
Este ejercicio teórico práctico en el taller permitió que los docentes reflexionaran en la integración educativa para considerar los niveles y etapas del proceso que vive el NNAV en su llegada a un nuevo sistema educativo (véase Figura 1). Estos niveles y etapas van cargados de desafíos no solo para los inmigrantes sino para la comunidad receptora, de ahí que el compromiso sea bidireccional y con suma de voluntades. El principal desafío es estructural y, este queda claro con las necesidades que manifiestan los docentes para la adecuación de políticas públicas: “por lo general en Colombia se crean políticas para todo, pero cuantas de estas son realmente efectivas [...], los estudiantes y sus familias siguen pasando por procesos burocráticos que no les garantiza su continuidad, más allá del 9no grado” (Entrevista, Rectora 02), y “nosotros en los colegios, sentimos que somos acusados por las familias, por los obstáculos que viven, pero al final somos nosotros los que debemos cumplimos los lineamientos que existen” (Entrevista, Rector 01).

Por ello, en el taller fue importante reflexionar en las dimensiones: estructural, sociocultural y en el trabajo pedagógico que realizan los docentes, en las acciones cotidianas desarrolladas para la convivencia escolar y en el reconocimiento de la diferencia “del otro” como una oportunidad para abordar la diversidad cultural en el aula. Las tres

dimensiones deben conectarse, es decir, deben existir para asegurar el éxito de la integración de los inmigrantes, y esto puede lograrse mediante niveles que van desde el individual hasta el societal. En este orden, las IESO en Cúcuta tienen desafíos que pueden irse superando si logran realizar acciones desde el enfoque de la educación intercultural basadas en el respeto y la sana convivencia; además de realizar acciones con buenas prácticas desde lo local.

Como se observa en la Figura 1, la inclusión es un concepto clave para el análisis de la integración educativa y se encuentra en el nivel más cercano a la integración. Este concepto se logra cuando se garantiza el goce de derechos, hay respecto a la diferencia de cada estudiante y se promueve el intercambio de saberes. En este último punto, algunos de los estudiantes manifestaron que las IESO realizan pocas actividades donde se les reconoce su identidad, sus saberes y su cultura venezolana en el colegio “algunos profesores nos preguntan por la cultura de nuestro país, pero no es muy seguido, no hablamos de lo que nos identifica como venezolanos” (Entrevista, NNAV19, 12 años, 6to grado con PEP), y otra estudiante manifiesta: “se han hecho actividades en la izada de la bandera y cantamos los dos himnos, el de Venezuela y el de Colombia” (Entrevista, NNAV08, 14 años, 8vo grado, con TMF). Mientras que, una rectora, manifiesta que sí realizan actividades, pero no menciona con qué frecuencia: “hemos desarrollado actividades para que se conozcan los venezolanos y colombianos, incluso a los padres y representantes los invitamos a las actividades culturales donde se muestra la cultura por países, aquí hay estudiantes peruanos y ecuatorianos también” (Entrevista, Rectora 02). Es decir, de alguna forma se desarrollan actividades que denotan el papel de los docentes para fomentar desde los colegios los valores de respeto, tolerancia y reconocimiento por la diversidad cultural. Por ejemplo, para algunos docentes: “se incluye contenidos con temas socioculturales para conocer su país de origen, se permite que expresen sus sentimientos y experiencias en Colombia y se fomenta con fervor la convivencia pacífica de todos y por todos” (Grupo de discusión 01, Docente 03; Docente 07). Finalmente, también se puede observar y rescatar que, en el proceso migratorio desde el punto de vista psicológico, las personas inmigrantes pasan del desarraigo (duelo migratorio) hacia el trasplante (conocer y crear nuevos proyectos), y para que este último sea efectivo se necesita de la suma de voluntades de los implicados, durante un tiempo en este proceso (véase Figura 1).

Figura 1
Distintos conceptos utilizados para analizar la integración educativa en el contexto de recepción.



Fuente: tomado de López (2022), con algunos ajustes (2024).

La equidad e igualdad de oportunidades para inmigrantes y nativos deben ser dos líneas esenciales para abordar el enfoque de educación intercultural en los colegios de Cúcuta. Esto sería posible cuando las IESO incorporen lineamientos del sistema educativo, donde se valore y reconozca la participación de todos los estudiantes, sin importar características raciales, sino aprovechar las diferencias de sus orígenes como una oportunidad durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Loubet, 2008). Para ello, deben plantearse alternativas socioeducativas que contribuyan en brindar atención a la diversidad cultural en contextos de migración, por ejemplo, en los tres colegios todavía se requiere reforzar estos aspectos porque los mismos docentes reconocen que necesitan afianzar: “la equidad, el diálogo mutuo, de aprendizaje compartido” (Grupo de discusión 01, Docente). Además, consideran que: “todavía no se tiene una estructura firme de ese enfoque intercultural para la inclusión de los estudiantes venezolanos en el colegio, solo se han ido incorporando y adaptando a nuestro sistema educativo” (Grupo de discusión 03, Docente 02; entrevista, Rector 04; Grupo de discusión, Docente 05), lo que indica que la integración en los colegios se encuentra como un proceso, que se sigue construyendo.

En la experiencia del aula, algunos docentes consideran que realizan estrategias que buscan acoger más que obligar a adaptarse a los NNAV. En la discusión manifestaron que necesitan asumir el compromiso de crear estrategias creativas para facilitar el proceso inclusivo de los venezolanos que vienen de otra realidad diferente a la del sistema educativo colombiano. Ellos manifiestan que han ido diseñando estrategias para vincular a nativos e inmigrantes a través del arte y el deporte. Sin embargo, los docentes son conscientes de que deben estar en formación constante mediante la preparación humana, científica y creativa para implementar herramientas que acojan a los estudiantes inmigrantes, más que obligarlos a adaptarse en la sociedad de destino (Grupo de discusión 01 y 03). Además, señalan que los colegios requieren de la adaptación curricular y de trabajo colaborativo, porque no todos los docentes lo hacen.

Uno de los colegios desarrolla algunas actividades que refuerzan diagnósticos de la población estudiantil, sin distinción por nacionalidad. Los momentos pedagógicos que imparten incorporan la Enseñanza para la Comprensión- EpC que permite contextualizar la realidad de los NNA. También trabajan con el modelo de Comunidades de Indagación y Comprensión- CIC donde se identifican ambientes de aprendizaje, se valoran las capacidades estudiantiles y se ofrece orientación en atención a las necesidades. A su vez, esta IESO maneja el Plan Individual de Ajustes Razonables- PIAR con ayuda de la psico orientadora para atender las situaciones de aprendizaje de los estudiantes, adaptarlos en el aula y en el currículo. Por ejemplo:

En las clases de emprendimiento de negocios, los estudiantes inmigrantes llevaron al aula su cultura gastronómica como las hallacas andinas, las cachapas, entonces, los docentes empezaron a abordar todos esos temas a través de proyectos. Los docentes manifiestan que han ido aprendiendo y han permitido incorporar esa interculturalidad [...] (Grupo de discusión 02, Docentes 01;02;03).

Entre otros de los desafíos que se mencionaron, se encuentra las necesidades en el área psicoemocional. Para las orientadoras de los grupos de discusión esta es una necesidad que debe atenderse con precisión y cautela, muchos de los NNAV vienen con un duelo migratorio y las instituciones no cuentan con especialistas psico-orientadores que puedan brindar toda la ayuda que ameritan. Por ello, las psico-orientadoras plantean que los docentes deben sensibilizarse y ser empáticos con la realidad de los estudiantes, de ahí que: “las acciones de los docentes marcan diferencias esenciales en el proceso y cuando el docente genera tratos con amor, respeto, aceptación,

los niños lo van a copiar [...]. El trabajo inicia por nosotros los docentes” (Grupo de discusión 03, Docente 19). También, las especialistas consideran necesario el establecimiento de mayores vínculos de comunicación de atención psicológica para la salud mental de los inmigrantes, que se encuentran desmotivados porque sienten que sus proyectos de vida y el escolar están rotos. Además, consideran oportuno seguir reforzando las redes de monitoreo entre los psico-orientadores en los colegios ubicados en el municipio, ya que la población venezolana es flotante y con facilidad cambia el lugar de residencia y para garantizar la permanencia: “es necesario fortalecer estos canales de comunicación para no perder el trabajo realizado con el estudiante, para que el NNA venezolano continúe con su prosecución escolar” (Grupo de discusión 01, Docente 08).

A su vez, como desafío se planteó la necesidad de generar programas especiales de nivelación o de atención personalizada. Esta propuesta refiere a la nivelación en las áreas de aprendizaje que contribuyan con la permanencia en clase de los venezolanos, especialmente con los estudiantes donde el proceso de adaptación ha sido más lento (Grupo de discusión 01, Docente 03; 05). En este punto, una rectora señala que se necesita generar alianzas interinstitucionales para que futuros profesionales realicen sus prácticas de trabajo social en los colegios porque se necesita de talento humano para estos programas: “para lograr la nivelación de los NNAV, es necesario generar más alianzas con universidades del municipio y que los futuros profesionales de la educación y los psicólogos se vinculen con las necesidades educativas de los NNA inmigrantes” (Entrevista, Rectora 02).

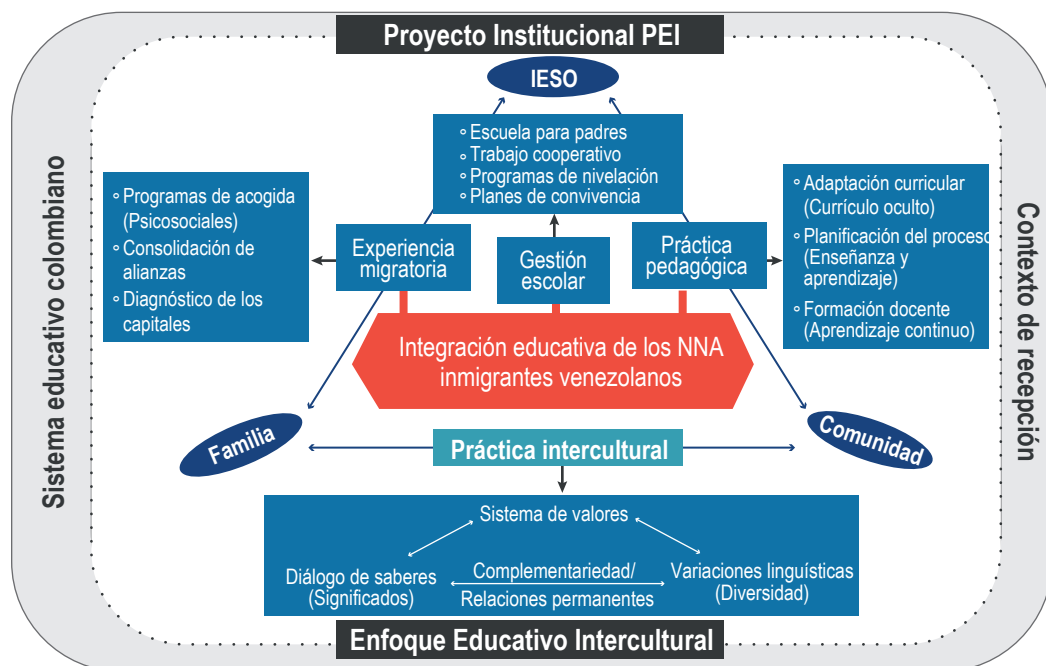
Asimismo, se mencionó el diagnóstico que realiza la IESO al inicio de cada periodo escolar, con el fin de identificar las necesidades socioeducativas de la comunidad. Este diagnóstico debe incluir las principales problemáticas que tienen los nativos e inmigrantes. Para ello, el Proyecto Educativo Institucional debe planificarse acorde con la realidad del contexto fronterizo y migratorio (Grupo de discusión 03, Docente 01).

Con respecto a la inclusión en el aula con el enfoque de educación intercultural en contextos de migración, se plantea la valoración de la diversidad cultural bajo la perspectiva de respeto y equidad social (Walsh, 2005). Los docentes tienen un rol fundamental en ser agentes de la interculturalidad en los contextos de recepción con inmigrantes. Su rol se construye y reconstruye en atención a sus conocimientos, habilidades, actitudes con relación a la diversidad cultural de los espacios escolares. Por ello, tienen que abordar las necesidades

socioeducativas con Proyectos Educativos Institucionales (PEI) involucrando las acciones que amerita el trabajo desde la gestión escolar a través de la triada: familia, IESO y la comunidad (véase Figura 2).

Figura 2

Propuesta para la integración educativa de inmigrantes venezolanos en colegios de Cúcuta.



Fuente: Tomado de López (2022), se hicieron algunas adaptaciones.

Los docentes consideran necesario atender su propia realidad, su bagaje y como conciben la diversidad junto con los estudiantes, esto les ayudaría en generar un trato con equidad, igualdad de condiciones, oportunidades y respeto en todas las formas de participación que realizan en el colegio (Grupo de discusión 03, Docente 05; Grupo de discusión 02, Docente 01 y 28). Por tanto, un rector define la educación intercultural como:

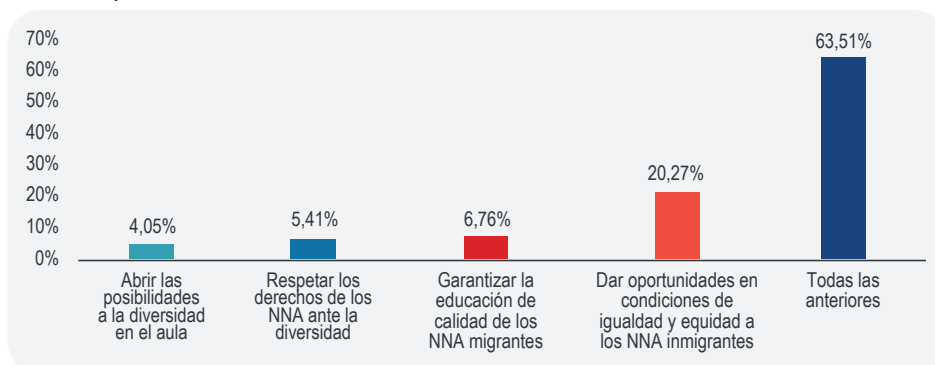
Un enfoque educativo que tiene un carácter inclusivo, donde se parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural; es indispensable para lograr una educación integral, buscando erradicar elementos que dificulten la convivencia entre culturas como: la discriminación, la exclusión, el racismo. Para nuestro

contexto llevar e implementar este enfoque permite dar soluciones de fondo a la problemática de migración basándonos en una educación intercultural para todos, esto es construir currículos en este enfoque [...] (Entrevista, Rector 05).

Los docentes pueden aprovechar la riqueza cultural que trae la migración en el contexto escolar, pero con acciones que permitan establecer la complementariedad entre los nativos e inmigrantes, en un respeto por el “otro”. No se trata de considerar solo la ayuda que requieren los NNAV para su inclusión, ni tampoco se trata de considerar a los docentes como buenos samaritanos: “se trata de ser empáticos y organizar los procesos de aprendizaje que ameritan incorporar aspectos propios de los inmigrantes y los colombianos, de sus saberes, que puedan enriquecer lo cultural en cualquier espacio del colegio” (Grupo de discusión 03, Docente 03; Grupo de discusión 01, Docente 07).

En la realimentación del taller se pidió a los docentes que seleccionaran una de las opciones con respecto a la posibilidad de implementarse la educación intercultural en el aula ¿en qué ayudaría? Como se observa en la Figura 3, 63.51% de los docentes considera que todas las opciones pueden ayudar en el proceso de integración de los NNAV con la implementación de la educación intercultural en el aula, pues como se plantea, es una oportunidad para abrir posibilidades a la diversidad en el aula; es una oportunidad para respetar los derechos de todos, sin ningún tipo de distinción; es una oportunidad para garantizar la educación de calidad de los estudiantes inmigrantes y una oportunidad para fomentar condiciones de igualdad y equidad a los NNA inmigrantes.

Figura 3
Oportunidades con la educación intercultural en el aula.



Fuente: Elaboración propia (2023) con datos del formulario de Google aplicado a docentes luego del taller en 2022.

Las IESO de Cúcuta son un contexto local oportuno para fortalecer en los estudiantes y en las familias (inmigrantes y nativas) el respeto por la diversidad cultural, el respeto por el “otro”. Son un espacio para promover la convivencia escolar por las relaciones e interacciones que se generan como parte de la inclusión de los inmigrantes en el destino. Desde la educación intercultural se pueden lograr cambios importantes para el municipio, porque la educación es una herramienta social con la cual se pueden inculcar principios y valores ciudadanos, que permitan la (de) construcción y la (re) construcción de la sociedad (Lara, 2015). Con la educación los docentes pueden intervenir como mediadores de las barreras socioculturales que enfrentan los inmigrantes cuando se les rechaza, estigmatiza y ofenden, por el hecho de ser inmigrantes. Una docente considera elemental que los estudiantes eliminen de sus prácticas cotidianas los estigmas sociales que oyen en su contexto familiar o comunitario, porque expresiones como “venecos” no son formas de respeto hacia el otro, más bien se convierten en agresiones que afectan al inmigrante porque se les habla con un trato despectivo, con una expresión peyorativa (Grupo de discusión 02, Coordinador 01; Grupo de discusión 01, Docente 06).

Pensar en la posibilidad de insertar la educación intercultural como un eje transversal del sistema educativo colombiano, sería dar pasos sólidos para crear sociedades más inclusivas y menos desiguales. A través del currículo sería una forma oportuna para iniciar procesos de incorporación estructurales en los sistemas, por ello, la importancia de valorar la propuesta de currículos holísticos integrados que cimienten bases en la interculturalidad sin perder de vista cada contexto y las necesidades curriculares y extracurriculares en la formación de estudiantes inmigrantes. La educación es una vía que puede seguir sumando posibilidades para el éxito de la integración de los inmigrantes. Los procesos interpretados y analizados en los resultados de este capítulo dan muestra de los alcances y desafíos que han tenido cinco colegios de Cúcuta. También se muestra la preocupación e iniciativas de la comunidad educativa por seguir atendiendo: “la temática migratoria en las aulas y las necesidades de capacitación de sus docentes porque hasta ahora, no todos están comprometidos con la integración educativa de los venezolanos” (Entrevista, Rector 04).

Conclusiones

En el capítulo se abordó el proceso de integración educativas de los NNAV en colegios de Cúcuta durante el periodo (2015-2020). Para el análisis se propuso mostrar los desafíos que enfrentan no solo los estudiantes y las familias que llegan a los nuevos colegios de destino

en básica secundaria (6to a 9no grado), sino al compromiso y los retos que asume la sociedad receptora (gobierno y comunidad educativa) por atender la llegada masiva de estudiantes venezolanos a Colombia, un país que en 2015 al 2017 estuvo sin / o con escasa experiencia en procesos de integración social de inmigrantes.

Para comprender la integración de inmigrantes en el destino, se abordaron dos conceptos importantes “incorporación” e “inclusión”, estos se plantearon para mostrar la experiencia de los NNAV en su acceso al colegio y en la dinámica dentro del colegio. Los dos conceptos planteados se muestran en diferentes niveles, uno en el individual y el otro en el societal y, en el análisis muestra como la convivencia y la dinámica cotidiana influyen para comprender los logros de los derechos adquiridos por las familias y estudiantes en el destino (Aliaga, 2020). Además, permite identificar que los conceptos no son sinónimos de la integración, sino que sirven para conocer diferentes aristas de la experiencia migratoria de los venezolanos en el contexto de destino, es decir, aquellas que están relacionadas con la política, normativas y elementos de regularización hasta el alcance de la convivencia para el respeto y las relaciones bidireccionales de nativos e inmigrantes (Lindo, 2005).

Con cada fase del diseño mixto secuencial, se logró recopilar información para mostrar el perfil migratorio y algunas características socio-demográficas de las familias, además de profundizar en el Ser- y en los significados de los sujetos en atención a factores que argumentan las categorías estructurales, socioculturales y del trabajo pedagógico para la inclusión en el aula de los estudiantes venezolanos en edad escolar. Los hallazgos muestran que se comprobó la hipótesis planteada en este capítulo, pues las medidas prerrogativas implementadas por el gobierno colombiano sí permitieron la incorporación de los estudiantes al sistema educativo del país, con mayores posibilidades desde el 2018 a través de medidas como el CONPES 3950 y el Decreto 1288 de 2018. La incorporación ha sido de manera parcial porque no todos tenían documentos que les permitiera el ingreso rápido al colegio. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia autorizó a la Secretaría de Educación que creará el código NES para dar acceso a estudiantes en condición irregular y sin documentación.

Las experiencias que relataron las familias también mostraban las barreras que vivieron los venezolanos por no tener redes de apoyo en el destino, en especial lo manifestaban las familias que llegaron a Cúcuta desde otros estados al interior de Venezuela. Además, señalaron los prejuicios de la sociedad receptora, el trato despectivo con

palabras como “venecos” y otros momentos de rechazo por ser inmigrantes.

En cuanto a la inclusión, la hipótesis se comprueba, ya que se evidenció que el proceso en el aula no se ha logrado con facilidad porque había estudiantes que no se adaptaban al SEC, las interrelaciones con los nativos eran limitadas sobre todo por la pandemia y, porque los docentes consideraban que hay varios desafíos que se requieren atender, principalmente en la adecuación de políticas; adaptación curricular; más infraestructura; mayor presencia de docentes, en especial de psico-orientadores que atendieran el duelo migratorio de los NNAV y la salud mental y emocional, es decir, en ese momento no se podía hablar del éxito en el proceso de integración educativa porque todavía estaban pendientes por cubrir varias necesidades en la dimensión estructural, sociocultural y pedagógica con respecto a inclusión en el aula.

Con la fase cuantitativa, en el perfil migratorio, se mostró que 70 por ciento de los NNAV tenían entre tres o más años en Colombia. En algunas características sociodemográficas se identificó que de los 83 NNAV, 40.96% tiene doble nacionalidad y algunos de estos contaba con tarjeta de identidad colombiana. En la edad promedio, se evidenció que la edad de los estudiantes venezolanos en los grados de básica secundaria era superior a los nativos (13.4 años venezolanos y 12.9 años los colombianos), ese resultado también mostró que algunos de estos NNAV se encontraban en extraedad. Las familias venezolanas tienden a vivir en casas, apartamentos o cuartos y lo hacen con diferentes miembros de la familia, eso no se identificó en los nativos. También se observó que en ambas nacionalidades los NNAV vivían con la madre (91.7 % para los colombianos y 91.6 % para venezolanos). En la encuesta fue más común identificar que los venezolanos pagan arriendo (78.3 %) y que vivieran en viviendas de mala y regular calidad.

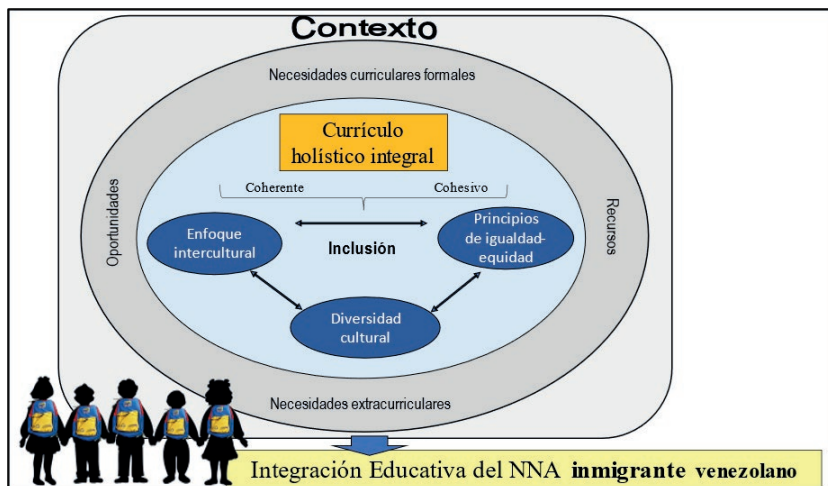
En los hallazgos cualitativos, se evidenció que, en los tres colegios los docentes estaban realizando actividades para la inclusión de los NNAV con el fin de garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, todavía había desafíos para la educación intercultural donde se le pongan en práctica principios enmarcados en la equidad, igualdad y justicia social con inmigrantes (Santibáñez et al., 2005). Lo que implica que, las IESO en Cúcuta todavía necesitan establecer canales efectivos entre los nativos y los inmigrantes para fortalecer las iniciativas que demanden estos principios, con posibilidades de igualdad para todos.

Estas IESO son escenarios oportunos para lograr la inclusión de los inmigrantes, solo se requiere del compromiso y la voluntad de los actores para que se inicien acciones locales, que las convierta en referentes piloto del municipio fronterizo ya que han ido avanzando en el proceso de integración acorde con la realidad y las necesidades educativas de los venezolanos. Los tres colegios son espacios de socialización donde se puede seguir fortaleciendo los valores y el respeto por la diversidad cultural. De ahí que, en los colegios se deba reconocer las particularidades y necesidades de cada escenario educativo a través de los diagnósticos que se realizan en las comunidades. Para ello, se propone que desde los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) se atiendan los diversos desafíos que existen para lograr la integración de los NNAV, involucrando acciones a partir de la triada (Familia-institución educativa-comunidad), para que a través de la educación se puedan diseñar estrategias que contribuyan a transformar sociedades hacia acciones menos xenófobas y más inclusivas.

También, en los desafíos se reconoció que sigue pendiente trabajar acciones educativas para la adaptación curricular. La propuesta para este apartado fue generar un currículo integrado (Torres Santomé, 2016), que incorpore la interculturalidad como un eje transversal (véase Figura 4). La discusión con los docentes permitió identificar que en la práctica escolar se fueron involucrando elementos particulares de la cotidianidad, de las vivencias y experiencias escolares de los migrantes con relación a su país de origen y de su realidad migratoria. Para ello, se propone que, desde la práctica pedagógicas, se contextualicen las temáticas y se aprovechen los saberes de los estudiantes para que estos se sientan incluidos en los momentos de aprendizaje (Caldentey, 2019). Se retoma que la propuesta del currículo holístico integral debe tener en cuenta todas las necesidades curriculares formales o necesidades extracurriculares, esta última es de utilidad al momento de valorar las habilidades y potencialidades de los estudiantes en el arte, el deporte, la oratoria. Habilidades que permitan interacciones sociales con los nativos.

Figura 4

Currículo holístico integral para la integración educativa de NNA inmigrantes.



Fuente: Tomado de López (2022).

Con este capítulo no se pretende establecer una receta para abordar los procesos de integración educativa en los colegios de Cúcuta; sólo se ha construido para aportar a la discusión de este tema que se visibilizó con mucha rapidez por la llegada de los NNAV a las aulas de clase, donde la inmigración demandó un compromiso político e institucional en Colombia. Aquí, se plantean algunas acciones a seguir como propuesta en política pública para contextos educativos. Con una respuesta que vaya desde una política pública en positivo en el hecho de la diversidad cultural, que permitan apertura en las posibilidades de crear y alimentar la vida pública en los países, teniendo siempre como referente que las diferencias que se identifiquen en los inmigrantes pueden ser elementos enriquecedores para la propia sociedad que construimos.

El Tabla 3 resume diferentes aspectos normativos, socioculturales y pedagógicos que se conectan para que desde los distintos niveles de gobierno se generen respuestas viables a la integración educativa de inmigrantes, y se atienda con mayor responsabilidad y compromiso el fenómeno migratorio en el marco de garantizar el derecho universal a la educación. Todos los actores de la comunidad educativa son responsables de este proceso y no existirá una verdadera cohesión social hasta tanto no haya mecanismos concretos, y a largo plazo, que correspondan a políticas públicas nacidas desde los contextos

locales del país, con la participación de los actores sociales, la ciudadanía y los inmigrantes que muchas veces se ven afectados y han sido excluidos durante el proceso.

Tabla 3

Acciones para seguir en política pública en contextos educativos con migrantes.

Propuesta para el Estado y el Ministerio de Educación Nacional- Entidades competentes Secretarías de Educación departamental o municipal e Instituciones Educativas del Sistema Oficial	Educación Intercultural	Inclusión	Integración Educativa
	Normativos	Socioculturales	Pedagógicos
	<ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta los lineamientos que incorporan los principios de pluralidad de la Constitución Política de Colombia en atención a la diversidad cultural con respecto a cada región, departamento y espacio fronterizo del país. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar en los diferentes conceptos como identidad, diversidad, pluralismo cultural, interculturalidad para comprender la integración educativa mediante el diálogo de actores (Comunidad educativa en general). 	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar equipos interdisciplinarios o multidisciplinarios en los colegios para abordar a través de los Proyectos Educativos Institucionales las necesidades reales de la comunidad local fronteriza.
	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar los principios de la diferencia e igualdad con el propósito de reconocer otras expresiones culturales en atención a la sociedad multicultural presente en el país. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la participación de todos los actores de la comunidad educativa en la socialización de expresiones socioculturales que permitan fortalecer el escenario extracurricular en los colegios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer líneas de investigación que aborden la migración de NNA con el enfoque diferencial.
	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar la interculturalidad, a partir de su dimensión política e histórica, más allá de imaginarla limitada a una funcionalidad o una práctica descriptiva (Marín, 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer los valores de tolerancia, respeto y reconocimiento del otro para contrarrestar las brechas de exclusión hacia la población migrante y así erradicar los procesos discriminatorios y xenófobos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar procesos pilotos en las instituciones educativas donde se incorpore la educación intercultural desde el currículo a fin de responder a la realidad cultural, social de los NNA inmigrantes.

Fuente: Tomado de López (2022) con algunos ajustes.

REFERENCIAS

- Agámez, L. (2015). Políticas de integración en el ámbito educativo: Propuestas políticas y expectativas de la población inmigrante. Trabajo final de grado. Universidad de la Rioja- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Aliaga, F. (2020). Aproximación teórica a la integración de los inmigrantes en tres niveles: Comprensión, adaptación e inclusión. *Revista Política Globalidad y Ciudadanía*, 6 (11), 224-245. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. <http://revpoliticas.uanl.mx/index.php/RPGyC/article/view/134>
- Ander Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio Del Río de la Plata.
- Barrios, L. (11 de septiembre de 2018). “Los pies en el suelo”. Efecto Cocuyo. <https://goo.gl/4jgvhQ>
- Bean, F. D., Brown, S. K. & Bachmeier, J. D. (2015). “*Theoretical Perspectives on Immigrant Integration and Beyond: Introducing Membership Exclusion*”, in *Parents Without Papers: The Progress and Pitfalls of Mexican American Integration*, Russell Sage Foundation, pp. 17-44.
- Bel Adell, C. (1994). La integración social de los inmigrantes y las organizaciones no gubernamentales (ONGs). *Papeles de Geografía*, 20, 119-132.
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Revista: Calidad en la Educación*, (46), 193-220.
- Caldentey, D. (2019). Cómo integrar eficazmente a los inmigrantes en tu aula y fomentar la inclusión. Universidad de Internet- UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/como-integrar-eficazmente-a-los-inmigrantes-en-tu-aula-y-fomentar-la-inclusion/>
- Canales Cerón, M. (2006) (Coord.- editor). El grupo de discusión y el grupo focal. En *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 265-282). LOM ediciones (1era Ed.). Santiago de Chile.
- Castles, S., Korac, M., Vasta, E. & Vertovec, S. (2002). *Integration: Mapping the Field. Report of a Project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and Policy Research*

and Refugee Studies Centre, contracted by the Home Office Immigration Research and Statistics Service, Home Office Online Report 28/03.

- Chamorro, E. (2020). Experiencias educativas de niños y jóvenes inmigrados paraguayos en las escuelas de Barcelona. En M. Diez y G. Novaro (Coords.) Migración y juventudes. Experiencias educativas y laborales en contextos de movilidad territorial en América Latina. *Periplos revista de Pesquisa sobre Migraciones*, 04 (01), 350- 377.
- Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 69-81. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>
- Child Resilience Alliance y UNICEF Colombia (2020). Impacto del flujo migratorio de NNA venezolanos en el Sistema Educativo Colombiano respuesta actual y recomendaciones. <https://data.unhcr.org/es/documents/details/75761>
- Cigarroa de Aquino, R., Rojas, M., Evangelista, A., y Saldívar, A. (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas, México. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (1), 85-104. ISSN: 1697-5200 eISSN: 2172-3427. El Colegio de la Frontera Sur. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/226/249>
- Da Silva Ramos, M., Barreto dos Santos, A., y Gómes, C. (2020). Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. En M. Diez y G. Novaro (Coords.) Migración y juventudes. Experiencias educativas y laborales en contextos de movilidad territorial en América Latina. *Periplos revista de Pesquisa sobre Migraciones*, 04 (01), 273- 288.
- De la Torre Díaz, P. (2011). La migración. La Migración vivenciada en el espacio escolar: la experiencia de alumnado extranjero en una escuela pública de Santiago. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (9), 113-126. <https://doi.org/10.25074/07195532.9.443>
- Delgado, D. (2007). Modelos de incorporación de inmigrantes: teorías y perspectivas. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. III-IV, núm. 117-118, pp. 43-55. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153/15311804>
- Diario Oficial de la República de Colombia (23 de noviembre de 2018). Documento CONPES 3950.

- <https://www.cancilleria.gov.co/documento-conpes-estrategia-atencion-migracion-venezuela>
- Diario Oficial de la República de Colombia (25 de julio de 2018). Decreto 1288. Bogotá- Colombia. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201288%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202018.pdf>
- Domínguez, I. A. y Barbuzano, E. J. (2022). Aportes a la interculturalidad desde el paradigma de la diversidad: estudio comparativo entre escuelas de España y México. *RESED Revista de Estudios Socioeducativos*, 10, pp. 197-212. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.13
- ENCOVI (2021). Educación. Encuesta Nacional Condiciones de Vida ENCOVI (2019-2020). Universidad Católica Andrés Bello UCAB. Caracas, Venezuela. <https://www.proyectoencovi.com/encovi-2019>
- Fersaca, A. (2019). ¿Cómo integrar eficazmente a los inmigrantes en tu aula y fomentar la inclusión?. <https://aldeaeducativamagazine.com/como-integrar-eficazmente-a-los-inmigrantes-en-tu-aula-y-fomentar-la-inclusion/>
- Franco García, M. J. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *RMIE*, 2017, 22 (74), 705-728 (ISSN: 14056666). <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/32/32>
- Freitez, A. (2019). "Crisis Humanitaria y migración forzada desde Venezuela". En L. Gandini, F. Lozano y V. Prieto (Coords.) *Crisis y migración de población venezolana. Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica* (pp. 32-52). México, Red Migrãre Migraciones y Movilidades y Seminario Universitario de Estudios sobre Desplazamiento Interno, Migración, Exilio y Repatriación (SUDIMER) UNAM.
- Gandini, L., Lozano A., F. y Prieto, V. (2019). "El éxodo venezolano: migración en contextos de crisis y respuestas de los países latinoamericanos". En L. Gandini, F. Lozano y V. Prieto (Coords.) *Crisis y migración de población venezolana. Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica* (pp. 14-31). México, Red Migrãre Migraciones y Movilidades y Seminario Universitario de Estudios sobre Desplazamiento Interno, Migración, Exilio y Repatriación (SUDIMER) UNAM.

- García Cívico, J. (2011). Sobre el proceso de integración social del inmigrante en España. La cuestión de los indicadores. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio Lucas Gioja"*, 5 (7), Invierno 2011. 50-77. ISSN-e 1851-3069. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <http://www.derecho.uba.ar/revistas-digitales/index.php/revista-electronica-gioja/article/view/109/86>
- García-Yepes, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: diversidad cultural y retos educativos. *Alteridad Revista de Educación*, 12 (2), 188-200. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.05>
- González, M. (2001). Migraciones y teoría social. Algunas consideraciones. *Revista de Filosofía, Política y Economía en El Laberinto*, (7), 16-26. ISSN 1575-7161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233251>
- Heckmann, F. (2006). "Development of an analytical frame for integration research", in *Integration and integration policies. Imiscoe network feasibility study. European forum for migration studies. Institute at the University of Bamberg*, 3-31.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A (6ta edición). México.
- INADI (2016). Migrantes y discriminación. Edición Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Presidencia de la Nación. ISBN 978-987-1629-72-5. Argentina <http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/producto/migrantes-y-discriminacion/>
- Ivankova, N., Creswell, J., y Stick, S. (2006). *Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. Field Methods*, 18 (1), 3-20.
- Jacobo, M. (2017). De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México *Sinéctica 48, Revista Electrónica de Educación*. Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712/674>
- Jiménez, T. (2011). Immigrants in the United States: How Well Are They Integrating into Society? Migration Policy Institute.
- Jiménez Vargas, F., (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios*

- Pedagógicos*, XL(2), 409-426.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173537100024>
- Klingner, J. & Boardman, A. (2011). Addressing the "Research Gap" in Special education through mixed methods. Source: Learning Disability Quarterly, *Published by: Sage Publications*, 34, (3), 208-218. <http://www.jstor.org/stable/23053308>.
- Lara Guzmán, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 223-235. ISSN 0120-3916. Segundo semestre, Bogotá, Colombia. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce223.235>
- Leiva Olivencia, J. J. (2010). De una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182. ISSN: 1133-9926. http://educatolerancia.com/pdf/La%20educacion%20intercultural%20entre%20el%20deseo%20y%20la%20realidad_Reflexiones%20para%20la%20construccion%20de%20una%20cultura%20de%20la%20diversidad%20en%20la%20escuela%20inclusiva.pdf
- Lindo, F. (2005). "The concept of integration: theoretical concerns and practical meaning". In *State of the Art Report (SOAR). Capítulo 1, IMISCOE Network of Excellence on Immigration, Integration and Social Cohesion in Europe. Cluster B5 - Social Integration and Mobility: Education, housing and health (SIM)*, 7-19.
- López, A. L. (2018). *La escuela inclusiva*. El derecho a la equidad y la excelencia educativa. Servicio editorial: Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua. Bilbao: Universidad del País Vasco. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>
- López, E. (2022). Niños, niñas y adolescentes venezolanos y su proceso de integración educativa en la ciudad fronteriza de Cúcuta, Colombia (2015-2020). Tesis de Doctorado en Estudios de Migración. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. Tijuana, México. 415 pp. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2022/10/TESIS-L%C3%B3pez-Castro-Eder-Orlando-DEM.pdf>
- Loubet, O., R. (2008). Educación intercultural, población infantil migrante y entornos virtuales: una propuesta de formación docente. En P.A. Morales & R. Alvarado (Comp.). *La Facultad de Ciencias Sociales en la reflexión teórica: perspectivas sobre desarrollo regional y educación*, (pp.103-122). UAS, Sinaloa, México.

- Loya O., C. (2017). Diagnóstico de necesidades educativas de estudiantes migrantes en el estado de Chihuahua: las condiciones de atención. En G. Valdéz & I. García (Coords). *Tránsito y retorno de la niñez migrante*. Epílogo en la administración Trump. Primera edición. Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora, Culiacán, Sinaloa, México: Universidad de Sinaloa.
- Maiztegui-Oñate, C., Villardón-Gallego, L., Navarro, M., y Santibáñez R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55 (1), 119-140. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.980>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid, España: editorial Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza editorial.
- Martín F., D. (2014). El tratamiento de la diversidad cultural en las experiencias publicadas por docentes no universitarios. *Educación para la diversidad* Núm. 82. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.04>
- Mejía, J. (febrero, 2020). Informe de Secretaria de Educación municipal de Cúcuta. Jefatura de acceso y permanencia de la Secretaria de Educación municipal de Cúcuta.
- Migración Colombia (2020). Distribución de venezolanos en Colombia 2020. <https://migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-venezolanos-en-colombia-corte-a-31-de-diciembre>
- OIM (2016). Informe Regional sobre Determinantes de la Salud de las Personas Migrantes Retornadas o en Tránsito y sus Familias en Centroamérica. Organización Internacional para las Migraciones OIM. Costa Rica. https://saludymigracion.org/es/system/files/repositorio/condicion_de_salud_informe_regional.pdf
- OIM (2019). Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. Organización Internacional para las Migraciones OIM. Ginebra, Suiza. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>
- Osuna, C. (2012). En torno a la Educación Intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Padilla, A. (2008). Sociología de la educación de los menores inmigrantes en España: escuela y comunidad. En J. Álvarez Castillo y L. Batanaz Palomares (Eds.). *La construcción de identidad compartida en un aula intercultural*. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) 81 Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica*, 42-76. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S, L.
- Pinto, L., Baracaldo, V. y Aliaga, F. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28 (1), 199-223.
- Poblete M., R. (2006). "Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración". Universidad Autónoma de Barcelona- Facultad de Letras.
- Portes, A. (1999). Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna (pp. 243-266). En J. Carpio; I. Navacovsky (Comp.) *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*. Buenos Aires: FCE
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). "The new second generation: segmented assimilation and its variants", *annals of the American Academy of Political and social science*, 530, (1), 74-96.
- Rebolledo R., N. (2020). La interculturalidad en las aulas. En S. Comboni Salinas y J. Juárez Núñez (Coord.), *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y prácticas* (pp. 163-180). México. Universidad Autónoma Metropolitana. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Reina, M., Mesa, C. A. y Ramírez, T. (2018). Elementos para una política pública frente a la crisis de Venezuela. Bogotá. (3), 55-103. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3680>
- Rodríguez V., A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista de Educación Inclusiva*, ISSN-e 1889-4208, Vol. 5, Nº. 3, pp. 52-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4106429>
- Rodríguez, R. y Ramos, F. (2019). Colombia de cara a los desafíos y oportunidades que representa la migración venezolana. En E. Pastrana Buelvas y H. Gehring (Edit.), *La crisis venezolana: impactos y desafíos* (pp. 547-578). Bogotá: Fundación Konrad Adenauer, primera edición: mayo de 2019.
- Román, B. y Carrillo, E. (2017). "Bienvenido a la escuela": experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica 48 Revista Electrónica de Educación*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667>

- Sánchez G., J. & Hamann, E. T. (2016). "Educator Responses to Migrant Children in Mexican Schools". *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 208. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/208>
- Santibáñez, R., Maiztegui, C., Chahrokh, H., Michalowski, I., Strasser, E., y Wolf, R. (2005). "Equitable education and immigrant integration". In *State of the Art Report (SOAR). Capítulo 3, IMISCOE Network of Excellence on Immigration, Integration and Social Cohesion in Europe. Cluster B5 - Social Integration and Mobility: Education, housing and health (SIM)*, 67-90.
- Stefoni C., Acosta E., Gaymer M., Casas-Cordero F. (2010). El Derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos 58. Bilbao, Universidad de Deusto. ISBN 978-84-9830-496-1. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho58.pdf>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage.
- Tizón, J., Atxotegi, J., San José, J., Sainz, F., Pellegrero, N., y Salamero, M. (1986). La migración como factor de riesgo psicosocial y médico. *Revista de Treball Social*, 101, 103-126. *Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*.
- Torres Santomé, J. [21 de noviembre de 2016]. "Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad". Punto Edu, Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://jurjotorres.com/?tag=curriculum-oculto>
- UNESCO (2019). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. París, UNESCO. www.unesco.org/publishing • www.unesco.org/gemreport
- Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. Notas para la integración de los retornados. (3). El Colegio de México. Comisión Nacional de Derechos Humanos CNDH. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf
- Vargas, E. (2021). "Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México". En S. Giorguli y A. Bautista, *Derechos fragmentados: Acceso a derechos sociales y migración de retorno a México*, El Colegio de México.

- Vargas, E. y Camacho, E. (2019). Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrante de Estados Unidos en Baja California. En M. D. Paris, A. Hualde y O. Morales (Coords.) *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos*. Tijuana, Baja California, México: El Colegio de la Frontera Norte, A. C. Primera edición, 2019.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación. Gobierno del Perú. UNICEF. Biblioteca Nacional del Perú, N° 2005-4890. Lima, Perú. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2015). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. En Montufar, C. y Balseca, F. (editores) *Ecuador: desafíos para el presente y el futuro*. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones La Tierra. Quito: Ecuador.

Las instituciones educativas San Rafael y El Salado como espacios de integración de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes inmigrantes venezolanos en el municipio de Envigado, Antioquia, Colombia

*Jair Eduardo Restrepo Pineda
Yohanna Castro Rodelo
Sergio Andrés Rodríguez Garzón
Felipe Andrés Aliaga Sáez
Carolina Serna Guzmán
Silvia Liliana Ceballos Ramírez*

Introducción

Según algunas estimaciones, a nivel global hay alrededor de 230 millones de personas que viven fuera del país de origen; en el caso de América Latina y el Caribe se calculaba en el año 2006 que unos 25 millones de migrantes vivían en Norteamérica y Europa, mientras que otros 6 millones habían migrado entre países de la región (Cernadas, et. al, 2014), cifras que pudieron incrementar con las situaciones políticas y económicas que se viven actualmente en algunos países de la región como Venezuela, que cerró la frontera con Colombia en agosto de 2015 (Loudior, 2018), sin embargo, la migración de venezolanos hacia Colombia ha representado para el país grandes retos en diferentes sectores, donde se resaltan las dificultades en materia de salud pública (Fernández y Orozco, 2018) y de educación (Gutiérrez y Medina, 2021).

Según datos del Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia (2024) a corte del 29 de febrero de 2024 residen en el país 2.845.706 migrantes de origen venezolano, de los cuales 1.472.655 son mujeres, es decir, el 51,75% frente a 1.372.480 de varones que representan el 48,23%, y 571 personas que se identifican con otras identi-

dades de género, que corresponden al 0,02% de los inmigrantes. Además, se evidencia la presencia de un número significativo de niños y niñas inmigrantes venezolanos en los ámbitos educativos, pues cerca de 246.473 niños, niñas y adolescentes se encuentran escolarizados en el país, esta situación ha conllevado a que en algunas ciudades “el principal reto educativo es la xenofobia, porque existe una resistencia hacia los venezolanos debido a que tenemos población con necesidades básicas insatisfechas, que viven en condiciones de pobreza extrema” (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

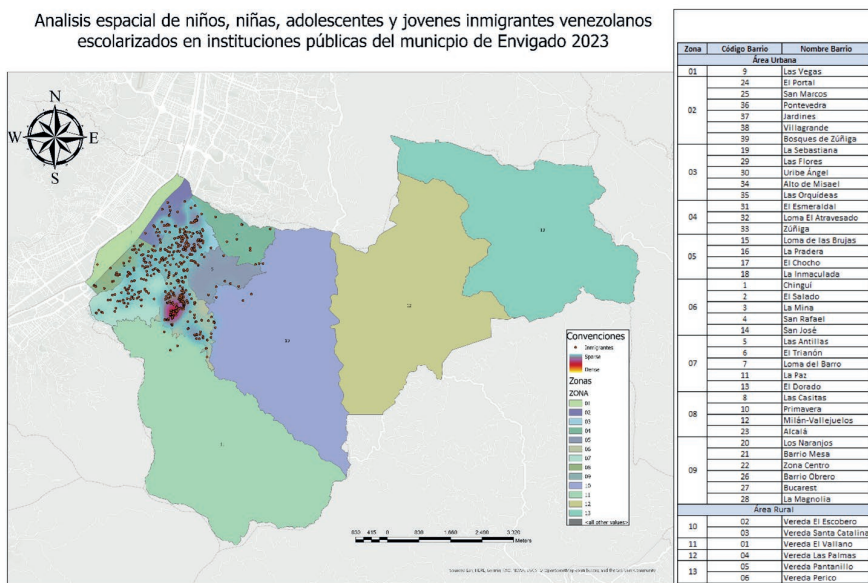
Sin embargo, datos más recientes muestran que entre los años 2018 y 2021, el número de matrículas se incrementó en más de 400 mil estudiantes y para el 30 de julio de 2021, se tienen registrados 479.818 niños, niñas adolescentes y adultos estudiantes de origen venezolano en Colombia (R4V, 2021). Del total de estudiantes de origen venezolano matriculados en Colombia, el 61,55% se encuentran en el rango de edad de 5 a 10 años, el 23,01% entre 11 a 14 años, el 6% son adolescentes de 15 y 16 años, un 4,97% son menores de 4 años, el 2,76% corresponden a jóvenes entre 17 y 21 años, el 1,53% es población mayor a 25 años y por último el 0,18% son jóvenes de 22 a 24 años (R4V, 2021).

Específicamente en el municipio de Envigado, la Secretaría de Educación reportó que para la vigencia 2023 se matricularon en las instituciones educativas oficiales y no oficiales un total de 14.816 Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) de los cuales el 12,3% (1.817) migraron de otros países, siendo Venezuela el más representativo con el 72,6% (1.319) de ellos, al revisar la información de estos estudiantes venezolanos, se encontró que el 48,8% está en el rango de edad de 5 a 10 años, el 31,3% de 11 a 14 años, el 12,8% de 15 a 16, el 5,5% corresponden a jóvenes entre 17 y 21 años, el 1,1% tiene cuatro o menos años, el 0,2% es población mayor a 25 años e igual porcentaje tienen los jóvenes de 22 a 24 años. El 52,3% (690) son de sexo masculino, pertenecen en su mayoría al estrato socioeconómico dos con el 48,0% (633) seguido del estrato tres con el 25,8% (340), el uno con el 9,5% (125), sumando los estratos 1, 2 y 3 alcanzan el 83,2%, mientras que el 8,0% residen en los estratos 4, 5 o 6 y no se cuenta con la información del estrato para el porcentaje restante (8,8%). Se encuentra además que, aunque estudian en instituciones de Envigado, algunos NNAJ residen en otros municipios vecinos (7,7%), viviendo la mayoría en el territorio envigadeño 91,8% (1.211). La distribución de los NNAJ matriculados en las instituciones de educación pública del municipio de Envigado se pueden observar en la figura 1, donde se ubicó por puntos la dirección reportada de 893 de

los estudiantes inmigrantes venezolanos residentes en Envigado. Se puede observar que principalmente residen en el área urbana del territorio con una especial concentración en la zona 6 que es una de las más vulnerables, mientras que en zonas como la 4 y 5 pertenecientes a estratos socioeconómicos más elevados, se aprecia una mayor dispersión. El número y proporción de casos por zonas se puede observar en la tabla 1.

Figura 1
Análisis espacial de niños, niñas, adolescentes y jóvenes inmigrantes venezolanos escolarizados en instituciones públicas del municipio de Envigado.

Análisis espacial de niños, niñas, adolescentes y jóvenes inmigrantes venezolanos escolarizados en instituciones públicas del municipio de Envigado 2023



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Tabla 1

Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes inmigrantes venezolanos por zonas en el municipio de Envigado

Zona	NNAJ de origen venezolano	Proporción
Zona 1	1	0,1
Zona 2	50	5,6
Zona 3	129	14,4
Zona 4	15	1,7
Zona 5	13	1,5
Zona 6	337	37,7
Zona 7	117	13,1
Zona 8	50	5,6
Zona 9	132	14,8
Zona 10	15	1,7
Zona 11	20	2,2
Zona 12	14	1,6
Zona 13	0	0,0
Total	893	100,0

Fuente: Secretaría de Educación municipio de Envigado.

Los estudiantes de origen venezolano en su mayoría se encuentran matriculados en instituciones del sector oficial con el 90,4% (1.192) de ellos, y el 9,6% (127) en el no oficial. Las sedes de las instituciones educativas oficiales con el mayor número de estudiantes venezolanos matriculados para el 2023 fueron la Escuela Urbana San Rafael 13,3% (179), la Institución Educativa El Salado 10,5% (139) y la Institución Educativa Comercial de Envigado 8,0% (106). En estas dos primeras instituciones se realizaron los grupos focales para comprender los procesos de integración de los NNAJ.

Al respecto, se debe considerar que la presencia de inmigrantes en las instituciones educativas es un factor importante de diversidad cultural, siendo además una manifestación de pluralidad que atravie-

san todas las sociedades en la actualidad. En este sentido, la educación es una herramienta fundamental para la integración social de los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes, ya que “la confianza que las familias depositan en la escuela guarda relación con sus experiencias y relaciones en los contextos de integración, que definen la percepción de la capacidad de la escuela para proporcionar capital cultural y social que promueva la movilidad” (Carrasco, et al., 2009, p.57).

En efecto, las relaciones en torno a la interculturalidad implican la creación de estrategias de conciliación por parte de las culturas presentes en una comunidad dados los conflictos derivados de la diversidad existente. Frente a este aspecto, resalta que la integración no solo es un mecanismo para promover la igualdad de trato y la inclusión social en el marco de esa diversidad, sino que también es una forma de promover la convivencia social (García, 2017).

Del mismo modo, las instituciones educativas son espacios donde los NNAJ conocen diversos aspectos sociales y culturales del país de acogida, y, al mismo tiempo, logran establecer relaciones con otros estudiantes, fomentando en ellos un sentido de pertenencia y de apoyo emocional en un entorno desconocido. Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), sostiene que la educación es un factor clave en la reducción de la discriminación y la exclusión social de los niños y las niñas inmigrantes, ayudándoles a desarrollar habilidades interculturales, lo que les permitirá adaptarse mejor a su nuevo contexto social. En este mismo sentido, autores como Shukla (2015), manifiestan que la educación es esencial para el bienestar de los niños y niñas inmigrantes, logrando mejorar su calidad de vida a través de la superación de barreras sociales y culturales y, por lo tanto, mejorando sus posibilidades de integración social.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que,

La nueva situación escolar que atraviesa el alumno inmigrante va a requerir de un enorme esfuerzo por parte del mismo, ya que viene no solo de una cultura distinta, sino que, va a ser educado en un sistema educativo diferente. El sentimiento que se crea en el niño va a necesitar del apoyo de los padres y maestros, figuras claves para su buen desenvolvimiento escolar (Cabala, 2000, p. 110).

Así pues, las instituciones educativas deben convertirse en espacios de encuentro y articulación entre diferentes actores sociales que

permitan una adecuada integración de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes inmigrantes, ya que la integración social de esta población no solo depende de la educación, sino también de otros factores como la igualdad de oportunidades, el acceso a la atención médica, las redes de apoyo familiar y comunitarias, sin embargo, la educación sigue siendo un factor clave en el proceso de integración social de los NNAJ inmigrantes.

Se puede decir entonces que, las instituciones educativas son,

territorios singulares, dentro o fuera de los propios centros educativos, que cumplen la doble función de acoger y proteger al alumnado extranjero recién llegado para que no sucumba ante el cúmulo de novedades y extrañezas que supone su incorporación a una sociedad y a un artefacto que, en gran parte, desconoce; y también, de proteger al resto de la comunidad educativa ante las turbulencias, incomodidades y acomodaciones que supondría la presencia, sin más mediaciones, de este nuevo alumnado (Besalú, 2011, 85-86).

En consecuencia, las instituciones educativas se deben reconocer como los espacios que promueven y dinamizan la integración de los NNAJ inmigrantes, y para tal fin, estas instituciones deben funcionar como espacios de acogida y no simplemente como aulas de clases, ya que si no existe un cambio en las prácticas, tanto del estudiantado local como de los docentes, se corre el riesgo que todo el esfuerzo para lograr los procesos de integración termine en manos exclusivamente de los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes, lo que dificultaría su integración social y educativa.

Para que este tipo de situaciones no sucedan, resulta indispensable el acompañamiento interinstitucional y fomentar las estrategias de prevención y socialización con la comunidad educativa para abordar diversas situaciones, entre ellas las referidas a la discriminación y la xenofobia, teniendo en cuenta los graves efectos que puede generar el rechazo, el estigma social, los prejuicios, los hechos de discriminación y la xenofobia en el proceso de formación, en este caso, de la población de NNAJ venezolanas, que conllevarían a problemas en su salud mental. Así, “la condición de migrantes en niños, niñas y adolescentes ha sido asociada a mayor prevalencia de [...] problemas de salud mental y para la integración psicosocial” (Ministerios de Salud de Colombia, 2019, p.14).

Por lo tanto, las instituciones educativas deben constituirse como espacios de acogida donde los administrativos, empleados y los

docentes reconozcan la importancia de favorecer la integración social y educativa del alumnado inmigrante y para tal fin, se debe contar con las herramientas pertinentes para abordar adecuadamente dicha diversidad. Esto permitirá que puedan ser gestionadas las necesidades de los NNAJ inmigrantes, pero además las inquietudes y los temores de los estudiantes locales, de manera tal que se consolide un modelo de integración educativo pertinente y funcional, donde debe estar involucrada la familia y la comunidad con el fin de promover la cohesión social. En otras palabras,

La escuela como lugar de concurrencia de personas distintas y con intereses no siempre afines, debe convertirse en un lugar idóneo para que los alumnos aprendan las actitudes básicas de convivencia como son: la democracia, la solidaridad y la participación. Aprender a vivir juntos para convivir en contextos de igualdad, teniendo conciencia de las semejanzas y diferencias que existen entre los seres humanos. Así, la escuela es el ámbito privilegiado de integración social que fomenta la interacción intercultural en donde conviven ciudadanos de origen diferente (Arrellano, et al., 2016, p. 901).

La educación permite que en el mismo espacio se pueda dar el intercambio cultural y no exclusivamente el de las minorías étnicas e inmigrantes, es posible argumentar que no basta con constatar la diferencia, sino que en sí misma esta es enriquecedora (Vázquez, 2001). Finalmente, se debe hacer énfasis en el hecho de que una educación que promueva la integración sociocultural no solo debe preocuparse por la normalización y la nivelación educativa de los estudiantes extranjeros, sino que además se debe ocupar de la integración social y cultural como un asunto que le compete a todas y todos los ciudadanos, y no solo a los inmigrantes.

Marco teórico

Integración de los inmigrantes

Casales (2015-2016), plantea que la integración es el proceso por el que se forma parte de un todo, cuando se produce una adaptación con el entorno, con las personas que forman parte de ese entorno y donde se crea una relación en perfecta sintonía entre las personas. Por su parte, Oriol como se citó en Herrera (1994), el concepto de integración tiene dos connotaciones, la primera de ellas hace referencia al uso que se le da en la cotidianidad donde integrado “designa a un conjunto de grupos de origen extranjero que no plantean problema a la población autóctona” (Herrera, 1994, p. 74), para este autor dicho

uso conlleva una noción de invisibilidad de estos grupos poblacionales. La segunda connotación, está relacionada con la “igualdad formal”, es decir, el goce efectivo de derechos tanto de los inmigrantes como de sus descendientes en comparación con los ciudadanos del país de acogida.

Continuando con los planteamientos de Oriol como se citó en Herrera (1994), este considera la integración como,

una interacción de las prácticas individuales de los sujetos y de las medidas tomadas a la vez por el país receptor y de partida. Abriéndose, así, una tipología de posibles respuestas o situaciones en función de si la sociedad de acogida favorece o no el pluralismo y si la sociedad de partida refuerza o no la identidad cultural de los inmigrantes, respuestas que van desde la asimilación rápida a la afirmación identitaria de la cultura de origen (p. 74)

Por tanto, la integración es un proceso donde se presentan tensiones entre los inmigrantes y las personas del país de acogida, en la medida que unos y otros dan respuesta a sus necesidades y realidades en un contexto marcado por políticas públicas que determinarán la percepción del otro, ya sea como una amenaza para la identidad cultural o como un aporte a la diversidad y pluralidad de la sociedad.

Otros autores, sostienen que en los procesos de integración de los inmigrantes se deben considerar los factores temporales y espaciales, pues la integración es intrínsecamente un proceso complejo de acción colectiva en el que las personas pertenecientes a la sociedad de acogida y los inmigrantes deben negociar su coparticipación y presencia en el espacio público (Basteiner y Dassetto, 1993).

Desde otra perspectiva, se ha planteado el concepto de integración sociocultural, el cual busca alejarse del modelo funcionalista y conflictivista e incorporar a la dimensión estructural de la integración una dimensión cultural, por tanto, se define la integración sociocultural como,

uno de los resultados posibles de la reestructuración de la sociedad receptora de inmigración que se caracterizaría por dos procesos fundamentales: la incorporación de inmigrantes en una única estructura socio-económica de forma igualitaria a la población «autóctona»; y la existencia de una identidad colectiva compartida, cuya función es cohesionar a la sociedad generando un sentimiento de grupo y de pertenencia al mismo, según el cual

todos los grupos se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los demás como parte integrante de la comunidad (Solé, et al., 2002, p.22).

Entonces, la integración sociocultural tiene una visión reivindicativa de la identidad, y a su vez una exigencia de adopción y respeto mutuo de rasgos socioculturales entre los inmigrantes y las personas del país de acogida desde una lógica de intercambio, transmisión y aprehensión recíproca de los rasgos culturales, del respeto y del reconocimiento mutuo (Medina, 2016).

Contextualización de la integración en el ámbito educativo

Entzinger y Biezeveld en su trabajo *Benchmarking in Immigrant Integration* (2003) sostiene que el sistema educativo influirá de manera directa en la integración social de los inmigrantes, no solo en la situación presente, sino también en el futuro, pues el ingreso y permanencia en los ciclos educativos determinará la participación de estos en el mercado laboral del país de acogida.

Estos autores manifiestan, además, que algunos indicadores de la participación efectiva de los inmigrantes en el mercado laboral son sus niveles de educación y formación, así como los conocimientos del idioma, en los casos donde son diferentes entre el país de origen y el país de acogida. Por tanto, para asegurar una adecuada integración de la población inmigrante es necesario realizar un seguimiento a los logros educativos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes inmigrantes, no solo de los recién llegados, sino también de la segunda generación.

Además, para Entzinger y Biezeveld (2003), el sistema educativo no siempre está lo suficientemente orientado hacia las necesidades específicas de los NNAJ inmigrantes, a pesar de las mejoras realizadas durante los últimos años, adicionalmente sostiene que existen problemas relacionados con la segregación, así como situaciones de discriminación y xenofobia a la cual se pueden ver expuestos los estudiantes en sus nuevos contextos sociales

Por tanto, como lo afirma Jaramillo (2014), los países de acogida de niños y niñas inmigrantes deben propender para el “desarrollo de actividades para favorecer la relación del niño y la niña con los demás, para potenciar sus capacidades y la adquisición de valores y patrones de conducta que beneficien su autonomía y su integración en la sociedad” (p.13).

Además, algunos estudios realizados con alumnos inmigrantes de diversos países han encontrado que el nivel de integración social, así como el rendimiento académico de estos, depende de factores tales como el tiempo de permanencia en el país de acogida y el estatus socioeconómico con el cual cuentan sus familias (Vallet y Caille, 1999), sin embargo, este último factor no es exclusivo de los migrantes, ya que la condición socioeconómica afecta el desempeño escolar de manera general (Bourdieu, 1998).

Según afirma Eurydice, la Red Europea sobre Educación (2010), específicamente sobre este tema, la integración de los alumnos inmigrantes en el ámbito escolar depende fundamentalmente de la comunicación existente entre las familias, el alumno y el centro escolar. Por lo que, para que una buena comunicación se origine entre éstos, deben fomentarse tres métodos para permitir que fluya una comunicación que sirva de aprovechamiento para el alumno, las familias y el centro escolar. Estos tres métodos son: 1. La publicación de información escrita sobre el sistema educativo en las lenguas de origen de las familias inmigrantes. 2. La designación de especialistas 3. El uso de intérpretes en diversas situaciones de la vida escolar (Casales, 2015-2016).

En su investigación, Torres et al., (2018) encontró que los estudiantes inmigrantes en Colombia experimentan con mayor frecuencia situaciones de bullying que los estudiantes no inmigrantes. Además, la investigación mostró que el acoso escolar hacia los estudiantes inmigrantes está relacionado con su origen étnico o nacional. Por su parte, Díaz et al. (2019) sugiere que los estudiantes inmigrantes en Colombia son más propensos a experimentar situaciones de xenofobia que los estudiantes no inmigrantes, así la xenofobia se manifiesta a través de estereotipos, prejuicios y discriminación hacia la cultura y el origen del estudiante inmigrante.

Por su parte, el estudio de Cuéllar et al. (2020) encontró que la discriminación y el acoso escolar hacia los estudiantes inmigrantes en Colombia pueden tener un impacto negativo en su bienestar emocional y su rendimiento académico. Los autores sugieren que es necesario implementar políticas y programas para prevenir y abordar estos problemas en el entorno escolar. En general, estas investigaciones muestran que los estudiantes inmigrantes en Colombia enfrentan desafíos específicos en el entorno escolar relacionados con el acoso escolar y la discriminación, lo que puede tener un impacto negativo en su bienestar emocional y su rendimiento académico.

Finalmente, se debe mencionar que en los procesos de integración desarrollados en los ámbitos escolares no necesariamente se consideran todos los aspectos relacionados con los procesos migratorios del estudiantado y sus familias y las implicaciones que estos tienen tanto en el estudiante como en los demás miembros del hogar. Entre los aspectos que deberían conocerse son las motivaciones de la migración y las consecuencias psicosociales que esta ha tenido en la familia, además, de indagarse la valoración que le dan los inmigrantes al sistema educativo en el país de acogida (Palaudàrias, 2007).

Metodología

El capítulo se desarrolló a través de una investigación de tipo cualitativo en tanto posibilitó comprender la realidad “como un texto o hecho comunicativo, que requiere ser descifrado en sus sentidos, significados e intencionalidades” (Cifuentes, 2011, p.5), además, tiene elementos que propiciaron la participación de los sujetos de estudio dando relevancia a sus pensamientos, experiencias, creencias, actitudes, entre otros, y a la vez posibilitó la construcción de descripciones detalladas acerca de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos objeto de estudio (Mayan, 2001; Sandoval, 2002).

El enfoque de la investigación fue hermenéutico ya que permitió describir, comprender e interpretar los fenómenos que se presentan en el momento, donde se analiza el contexto y se conserva la singularidad de los hechos. Según Sandoval (2002) este enfoque ha contribuido al estudio de los hechos históricos y psicosociales del ser humano.

Debido a que los sujetos participantes en la investigación son niños, niñas y adolescentes se tomaron todas las medidas necesarias para salvaguardar sus derechos, en este sentido, como lo plantea Boyden (2001),

respetar a los niños/as, lo que significa reconocer su dignidad y su condición de sujetos plenos depositarios de derechos (no imponiendo ninguna opinión, dejando que se expresen en sus propios términos, siendo sensibles a su lenguaje y su cultura, no ejerciendo ningún tipo de autoridad para provocar su participación) (Boyden, 2001 como se citó en Gómez, 2012, p. 48).

En cuanto a las técnicas de recolección de información se utilizaron estrategias lúdicas que fomentaron la participación de los NNAJ, y a su vez permitieron recoger la información precisa y pertinente necesaria para cumplir los objetivos del estudio (Tabla 2).

Tabla 2
Técnicas de recolección de información

	Estrategia	Actividad	Lenguaje	Técnica
1	La familia	Pintando mi familia	Gráfico	Cartografía social
2	La escuela	La escuela mi espacio	Gráfico	Cartografía social
3	El territorio	Protagonizando mi territorio	Oral	Grupo focal
				Cartografía social

Fuente: Elaboración propia, 2023.

La primera actividad fue “Pintando mi familia”, la cual tenía como finalidad recoger las visiones y vivencias sobre la familia y el papel que esta juega alrededor del proceso de integración social y educativa de los niños, niñas y adolescentes, los cuales son expresados por medio de los sentimientos y vivencias que habitan en los niños a través del lenguaje gráfico-plástico, el cual permitió que los otros observen, aprendan e interpreten los dibujos realizados por sus compañeros (Romero, 2014). En esta actividad participaron 43 NNAJ, de los cuales 27 eran niñas y 15 niños.

La segunda actividad realizada fue “La escuela mi espacio”, esta se desarrolló a través de la cartografía social con los niños, niñas y adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y 14 años, con un total de 43 participantes, cuya finalidad fue reconocer el papel que tienen las instituciones educativas como espacios de encuentro, socialización e integración de los niños y niñas inmigrantes venezolanos.

La tercera actividad denominada “Protagonizando mi territorio”, permitió evidenciar las experiencias que los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes venezolanos tienen en sus vidas cotidianas en el barrio, las cuales influyen directamente en los procesos de integración social y educativa. Esta actividad utilizó dos técnicas de investigación, la primera el grupo focal, en la cual se desarrolló una conversación con el estudiantado sobre sus experiencias, percepciones y sentimientos alrededor de su vida en Colombia; en esta actividad participaron 63 NNAJ, 16 estudiantes pertenecientes a la I.E El Salado y 47 pertenecientes a la I.E San Rafael. La segunda técnica, llamada cartografía social, en la cual a través del lenguaje gráfico los NNAJ plasmaron en un mapa los referentes físicos e institucionales de su comunidad, donde participaron 43 estudiantes.

Para acceder a la población sujeto de estudio se contó con la colaboración de la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación del municipio de Envigado, quienes gestionaron el acceso de los investigadores a las instituciones educativas de San Rafael y El Salado, dichas instituciones se seleccionaron debido al número de estudiantes de origen venezolano matriculadas en ellas, a saber, 292 y 117 respectivamente.

El análisis de la información se desarrolló en dos fases, la primera de ellas fue la reducción y categorización de la información con la ayuda de una matriz de análisis de categorías, donde cada una de las narraciones de los niños, niñas y adolescentes participantes fue codificada. La segunda fase correspondió al análisis de la información, la cual fue desarrollada a través del análisis de contenido que permitió la comprensión de las perspectivas que tienen los niños y las niñas frente a los procesos de integración desde sus experiencias en los contextos sociales y educativos, expresadas a través del lenguaje gráfico y oral.

Finalmente, y para garantizar el ejercicio de una buena práctica investigativa acorde con los criterios éticos, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: se elaboró un documento de consentimiento informado mediante el cual se brindó información clara a los padres y madres de los NNAJ participantes sobre los objetivos, el alcance de la investigación y los posibles beneficios y riesgos de participar en la misma. Se hizo uso adecuado, seguro y confidencial de la información obtenida, además se protegió el nombre de los participantes mediante su anonimización. Adicionalmente, se garantizó el principio de voluntariedad y autonomía en la participación de los niños y las niñas y se otorgó a estos la garantía de recibir respuestas a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda acerca de las actividades, los riesgos, los beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación y el tratamiento del sujeto.

Discusión de resultados

La diversidad en las edades permitió obtener percepciones muy diferentes sobre los procesos de integración de los NNAJ inmigrantes, ya que a mayor edad el hecho de la nacionalidad tomaba más sentido, y por tanto, se convertía en un factor diferenciador entre venezolanos y sus compañeros de origen colombiano, mientras que en el caso de los estudiantes de menor edad no se evidenció tal situación. Esto se observa en las narraciones de los niños y niñas cuando hablan del bullying, por ejemplo, en los casos de los niños de 8 años y menos esta situación está referida a acciones como la indisciplina u otros hechos puntuales, al respecto los NNAJ manifiestan:

Hacen preguntas tontas, porque digamos, una vez, yo era nuevo, yo no conozco casi aquí y yo pregunté ¿cuál era el Comercial? y todos me dicen ummm, ummm... A ellos como que no les gusta estudiar, y nada más van al colegio para divertirse haciendo “Bullying” y todo eso, chapolean. (Grupo focal 1, comunicación personal, 07/03/2023)

Mientras que, en el caso de los estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y 14 años, se hace referencia específica a situaciones de bullying donde su nacionalidad es uno de los factores que genera el acoso y el hostigamiento en el entorno escolar, esto se evidencia en el siguiente testimonio:

Entonces me decía que yo era gorda, que yo era venezolana, que los venezolanos roban y todo eso; entonces le metieron chismes al hermano y él con otros niños nos empezaron a hacer “Bullying” a mi hermana y a mí. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023)

Estas situaciones condicionan las respuestas que tienen los niños, las niñas y los adolescentes frente a las situaciones de conflicto que se generan en el ámbito educativo, sin embargo, se observa que de manera general las relaciones entre los niños, las niñas y los adolescentes venezolanos y colombianos se constituyen desde el respeto y el reconocimiento del otro como un igual, ya que el ámbito educativo funciona como un espacio de encuentro donde la amistad sigue estructurando las relaciones que promueven la integración social.

Los procesos de acogida en las instituciones educativas

Dentro de los procesos migratorios, la acogida se entiende como la recepción que se ofrece a los migrantes cuando llegan a un lugar de tránsito o destino, y dentro de éste, todas aquellas acciones encaminadas a su protección y atención cuando el migrante lo requiera. En el análisis de la información sobre la acogida de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas San Rafael y El Salado, fue posible identificar varias acciones encaminadas a este propósito; una de ellas está relacionada con los espacios lúdicos y de aprendizaje, en los cuales los juegos propiciaron momentos de diversión y compañerismo entre estudiantes de origen venezolano y colombiano. Esto ha fortalecido en cierta forma los lazos de amistad y encuentro dentro de este escenario social, algunos de los participantes relatan lo siguiente:

A mí me gusta la biblioteca, porque ahí hacemos actividades muy chéveres. A mí también me gusta la biblioteca, porque ahí puedo jugar con mis amigos y leer cuentos (Grupo focal 3, comunicación personal, 07/03/2023).

Otra acción de acogida se ha dado a través de la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes venezolanos en órganos colegiados, como ser representantes de curso o de clase, lo que ha permitido escuchar con atención los problemas de todos sus compañeros y lo que ellos mismos tienen que decir sobre situaciones cotidianas que les causan malestar. Estos espacios que posibilitan la integración de los estudiantes son importantes porque además de sentirse incluidos, es un lugar de crecimiento y desarrollo de habilidades y cualidades para la vida, lo que denota una acogida positiva en el escenario educativo, que en palabras de Ortega y Pérez (2020) lo entienden como "una de las mayores alternativas que ayudan a tener una visión diferente en las crisis migratorias" (p. 89).

El espacio de la escuela ha traído en los NNAJ experiencias agradables que les permiten sentirse acogidos por sus compañeros de clase y por los maestros, lo que tiene un impacto positivo en sus labores académicas y de socialización, algunos de los participantes relatan:

Pues la verdad, apenas yo llegué un compañero, que en estos momentos viene siendo mi mejor amigo, ya llevamos 3 años... pues yo era nueva y pues yo tenía dificultad para socializar, porque en ese tiempo yo era muy penosa, entonces él se me acercó y empezamos a hablar; entonces ahí él fue él que me ayudó a socializar con los demás compañeros (Grupo focal 3, comunicación personal, 07/03/2023).

Yo tengo un amigo, él es colombiano, y tengo otra amiga colombiana que siempre se la pasa conmigo, a veces va a mi casa y yo voy para su casa. A veces jugamos, nos respetamos. (Grupo focal 4, comunicación personal, 07/03/2023).

Para los niños, las niñas y los adolescentes, relacionarse en un lugar desconocido puede traer sentimientos de angustia y a la vez ilusión frente a las nuevas formas de interactuar con el otro, sin embargo la acogida hace para ellos un terreno fértil en la construcción de amistades y compañerismo que traen bienestar, como lo afirman Saavedra et al. (2016), "integrarse en el sistema educativo es, entre otros, el primer desafío que afrontan los niños, pues la escuela es para ellos el ámbito en el que se sientan las bases para el proceso de socialización" (p. 903). A partir de los relatos de los NNAJ se puede inferir que ser acogi-

dos en las instituciones educativas es fundamental para que se sientan queridos y respetados, narrativas que coinciden con lo encontrado por Saavedra et al., (2016) cuando afirman que un “proceso de acogida bien vertebrado, coherente, respetuoso y adecuado, puede ser el camino del respeto mutuo y del necesario interés por conocer la cultura del otro” (p. 903).

Si bien predominan relatos sobre hechos agradables vividos en la escuela, también fue posible identificar en la narrativa de los NNAJ venezolanos, hechos que no recibieron con agrado como ser víctima de acoso y burlas por parte de los compañeros, otros relataron que se sentían excluidos y tenían problemas con la coordinación del colegio. Además de esto, también hubo situaciones difíciles de manejar en términos de salud, emociones de tristeza y sentirse deprimido, que se manifestó en llanto constante debido al cambio de contexto y lo difícil que fue al principio adaptarse a un nuevo espacio. Hallazgo que guarda relación con lo expuesto por Saavedra et al. (2016) en el sentido que “el proceso de acogida e inserción de los niños, niñas y adolescentes en el centro educativo trae consigo situaciones personales de ansiedad ante lo desconocido y al enfrentar situaciones nuevas, y que en algunos casos es respondida con discriminación” (p. 903). En la investigación se encontraron narrativas como la siguiente:

A veces también por la depresión, porque hay personas que tienen depresión [...] por decir, cuando uno es nuevo uno se siente raro, porque es la primera vez que uno va a ser nuevo. Entonces... eh... personas, estudiantes empiezan a burlarse de los demás, como que ¡ay, nuevo! y empieza a decirle cosas que uno mismo se siente como triste por dentro; y por eso a ella le pasó, como ella está diciendo que le pasó así. Ella me contó que se quería tirar del balcón, y yo le dije: ¿por qué se va a tirar? pero ella dijo: A mí siempre... eh ... se están burlando de mí, me dicen es que: Aranza, Aranza, la nueva, y ella por eso se sintió así (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

Es un hecho que se relata con tristeza, pero al mismo tiempo hay un sentimiento de superación y comprensión del proceso de acogida positiva que se dio en el contexto educativo, pues esta misma niña que narra este suceso es hoy representante de su clase y tiene una posición comprensiva de los procesos de inclusión en la escuela, reconociendo que una forma de ser parte activa de estos procesos es participar en la institución para el bienestar de sus compañeros y el suyo propio.

Así, sus voces son escuchadas e incluso se permiten hablar de los temas que les gustaría que les enseñaran. Entre las asignaturas que proponen están las relacionadas con el aspecto creativo que tiene que ver con actividades deportivas como patinaje, fútbol, la defensa personal, entre otras. Estas actividades les proporcionan mayor dinamismo en su proceso escolar y desarrollo de habilidades de socialización, en sus palabras:

Música, algún instrumento, aprender arte, pero arte de aprender a dibujar de manera más profesional (Grupo focal 6 IE El Salado, comunicación personal, 21/03/2023).

En cuanto a los mensajes para los profesores, estos están asociados a sentirse más acogidos en la institución, la mayoría de los niños y niñas de las dos instituciones educativas hacen un llamado al plantel de docentes a ser más comprensivos, puesto que en ocasiones pueden recurrir al regaño para manejar alguna situación en el salón de clase. Por otro lado, sus peticiones, en general a la escuela, van encaminadas a que se trabaje sobre los comentarios de discriminación que los niños y niñas definen como comentarios ofensivos sobre su nacionalidad y, en particular, sobre el tema de la higiene personal de los estudiantes de origen venezolano. Sin embargo, encuentran en sus profesores un refugio seguro que les brinda apoyo y confianza en el proceso de aprendizaje. Algunos participantes relatan:

Yo llevo con mi profesora 3 años, yo en realidad le agradezco por soportarme tanto, porque si creo que he sido cansona con ella. Entonces, pues yo a ella la quiero mucho y la verdad he aprendido mucho de ella, y pues se lo agradezco. (Grupo focal 3 IE San Rafael, comunicación personal, 07/03/2023).

Aquí en Colombia logré aprender, fue la escuela, porque nunca pude aprender algo, pero ahora sí estoy aprendiendo. Colombia que nos dio una casa, nos dio vida, nos dio agua, comida y nos dio dinero para poder comprar nuestra propia casa. (Grupo focal 3 IE San Rafael, comunicación personal, 07/03/2023).

En otros relatos de los NNAJ entrevistados en la institución educativa El Salado, se pudo evidenciar que en general, no nombran situaciones de discriminación por su origen, al contrario, se sienten acogidos e incluso alguno de ellos explican que su forma de hablar también ha sido un proceso de adaptación, pues la forma de expresarse se acerca más a lenguaje y el acento colombiano que al venezolano. No obstante, se presentan hechos aislados que impiden la acogida en el colegio, pues en sus narrativas se menciona que es necesario un mayor acompañamiento de los niños y niñas que ingresan nuevos en

las instituciones educativas, esto se evidencia en el siguiente testimonio:

Pues como nosotros llevamos un tiempo aquí en Colombia, pues ayudar a otros que no han estado tanto tiempo a enseñarles las cosas aquí en Colombia y la manera de vivir (Grupo focal 6 IE El Salado, comunicación personal, 21/03/2023).

Por lo tanto, una de las estrategias utilizadas por los niños, las niñas y los adolescentes venezolanos de la I.E El Salado es ser una especie de padrinos de los nuevos estudiantes de su misma nacionalidad, lo que les permite aprender a interactuar en este nuevo espacio social que es la escuela. Sin embargo, los estudiantes relatan que el proceso de adaptación a un nuevo espacio en la institución educativa no sólo es difícil para el ciudadano venezolano, sino también para las personas, incluso de la misma nacionalidad, como relata uno de los participantes:

No, yo digo que, hasta cualquier persona, pues no, yo digo que no sería de discusión, eso ya es normal de cada persona cuando entra a un colegio diferente. Cada persona se va a sentir, siempre va a estar él que lo va a molestar, siempre va a estar él que lo va a acoger... entonces siempre es parte de procesos a procesos. (Grupo focal 6 IE El Salado, comunicación personal, 21/03/2023).

En definitiva, se ha evidenciado un proceso de acogida articulado en el escenario educativo, lo cual es clave para que los NNAJ migrantes venezolanos se sientan reconocidos y validados desde su ser, lo que les permite comprender los aspectos sociales del país de destino; en el caso de la escuela, posibilita la vinculación cohesionada en los escenarios académico, personal y cultural, lo que repercute positivamente en el proceso de integración y fortalecimiento de los vínculos sociales.

Integración social en el ámbito de las instituciones educativas

Para los niños, las niñas y los adolescentes de origen venezolano escolarizados en las instituciones educativas de San Rafael y El Salado, dichas instituciones se convierten en los referentes y articuladores de los procesos de integración de los estudiantes, debido a que la institución educativa se consolida como el vínculo relacional entre la familia y la comunidad, ya que,

se asume que la existencia de estrechas relaciones entre familias y escuela repercute positivamente en la integración social y educativa de los niños y jóvenes y que los resultados académicos de los estudiantes mejoran cuando la implicación de las familias en la escuela es mayor (Carrasco, et al., 2009, p.57)

Durante el desarrollo de la cartografía social los niños, niñas y adolescentes venezolanos plasmaron en los mapas la articulación entre la escuela, la familia y el barrio como un referente de los espacios de integración social, tal como se puede observar en el Figura 2.

Figura 2
Cartografía social.



Fuente: Cartografía social con NNAJ, 2023.

Los NNAJ manifiestan que las situaciones de conflicto o tensión que se generan entre los estudiantes son gestionadas por las instituciones educativas, pero con la participación de las familias y de los implicados, de tal manera, que existe un diálogo permanente entre los diferentes actores que permite a los estudiantes adquirir las capacidades dialógicas y de resolución de conflictos, algún ejemplo de esta situación es:

Y ella si le pega a la gente, y otro en el salón, y ahorcó uno en la salida y él estaba todo rojo, y pues casi lo mata, porque le subí a la profe y la profe le llama a la mamá. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023)

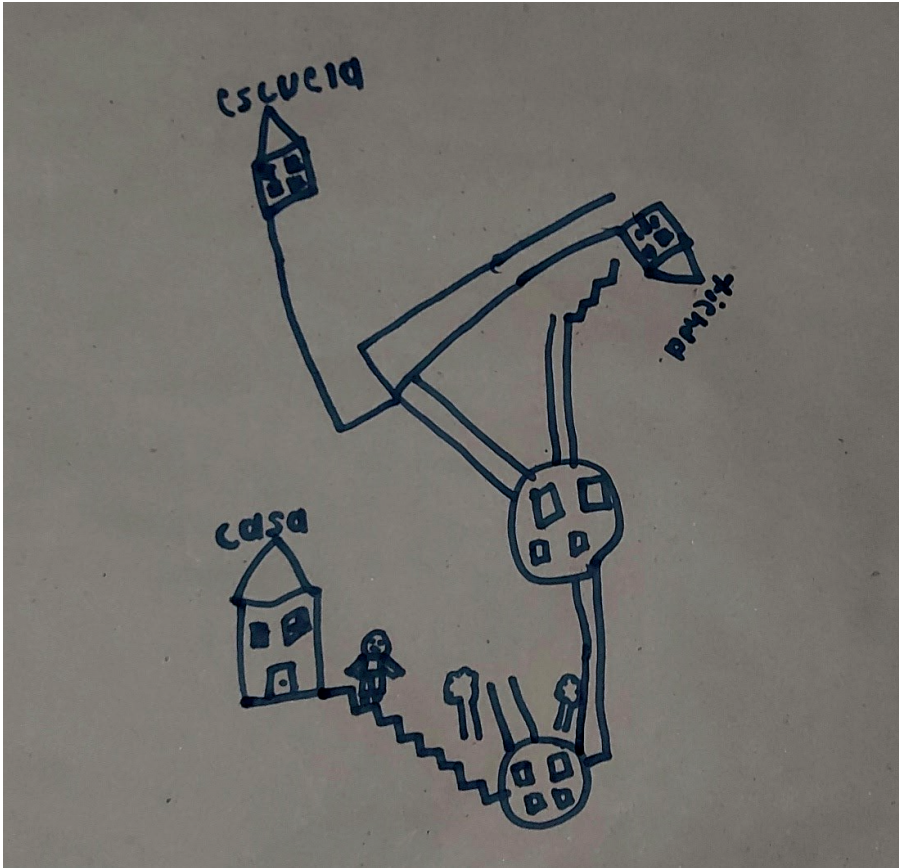
Estos relatos evidencian como las situaciones de conflicto que se viven en el entorno educativo trasciende a los ámbitos familiares y sociales, aunque la escuela es el espacio donde se genera el conflicto, también es el lugar idóneo para gestionarlo, dando la oportunidad a los docentes de tratar temas tan específicos como la xenofobia y la discriminación, siendo indispensable que los padres y madres jueguen un papel activo en estos procesos de educación y sensibilización en estos temas.

De otra parte, en las narraciones de los NNAJ se identificaron diversos aspectos relacionados con los procesos de integración social en el contexto de las instituciones de educación, ya que como indica Cabala (2000)

La nueva situación escolar que atraviesa el alumno inmigrante va a requerir de un enorme esfuerzo por parte del mismo, ya que viene no solo de una cultura distinta, sino que, va a ser educado en un sistema educativo diferente. El sentimiento que se reza en el niño va a necesitar del apoyo de los padres y maestros, figuras claves para su buen desenvolvimiento escolar (p.110)

En este sentido, y como ya se mencionó, la familia juega un papel fundamental en los procesos de integración social y educativa de los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes, que les van a permitir reconocer, comprender y adaptar elementos propios de la cultura y la sociedad de acogida a los conocimientos, las costumbres y las vivencias propias traídas desde su país de origen, contribuyendo a que la sociedad colombiana sea inclusiva y cohesiva.

Figura 3
Cartografía social.



Fuente: Cartografía social con NNAJ, 2023

Así pues, la integración de los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes, y de manera general de todos los inmigrantes en cualquier sociedad de acogida, está referida a un proceso sociocultural dinámico basado en la interdependencia, la confrontación, el intercambio, la igualdad, tal como lo expresan en sus palabras los NNAJ:

Integrarse es como, que no lo traten diferente por ninguna cosa a uno, sino que nos traten a todas las personas por igual, así seamos diferentes todos. (Grupo focal 6, comunicación personal, 21/03/2023).

Entonces, la integración es un proceso gradual en la medida que los nuevos ciudadanos empiezan a hacer parte activa de la vida económica, social, cultural y política del país de acogida, sin embargo, este proceso no significa la pérdida de la identidad y la originalidad de los inmigrantes (Carbajal, 2001). En ese marco, los discursos de los NNAJ venezolanos participantes en el estudio evidencian una serie de elementos que permiten reconocer el proceso de integración en las instituciones educativas, dichos elementos son:

1. Ser nuevo en el colegio.

El hecho de incorporarse en un contexto educativo nuevo para los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes venezolanos resulta desafiante en la medida que sienten que deben adaptarse no solo a las costumbres de sus nuevos compañeros y compañeras, sino a la forma en la cual se imparten las clases, las jornadas escolares y a los profesores. Muchas de estas situaciones son vistas por el estudiantado venezolano como un cambio favorable frente a sus procesos educativos, especialmente en cuanto a la calidad de la educación que reciben y al compromiso de los docentes, que según los mismos estudiantes trasciende lo académico, hasta ocuparse de lo personal y familiar. Sobre este tema algunos estudiantes manifiestan:

Yo siempre sacaba muy malas notas en Venezuela, y aquí saco todo excelente en mis notas, pero acá son más fácil las cosas porque los profesores las explican muy bien. (Grupo focal 6, comunicación personal, 21/03/2023).

Porque aquí en el colegio, tanto el profesor lo entiende más a uno y uno entiende más a los profesores, y no los ve como alguien por allá lejos. (Grupo focal 6, comunicación personal, 21/03/2023).

Sin embargo, también existen sentimientos de soledad y nostalgia frente a su país de origen, y especialmente frente a sus amigos y amigas que aun residen en Venezuela; uno de los participantes manifiesta:

Allá en Venezuela tenemos casa propia, entonces todos tenemos casa propia, todos los amigos y somos por ahí 40 amigos están allá, pues como todos nos criamos en el barrio, eso allá no peleamos nada, siempre era jugando y jugando. (Grupo focal 6, comunicación personal, 21/03/2023).

Al respecto de la incorporación de los niños, las niñas y los adolescentes en un ámbito educativo nuevo, autores como Grinberg y Griberg (1989) sostienen que esto,

coloca al niño en una escuela que no es solamente una sociedad más amplia, sino un ámbito en que tendrá que encontrar, fabricar o forzar un sitio propio, luchando contra condiciones en un todo adversas: ser el “nuevo”, el “intruso”, sentir que los conocimientos que puede tener “no valen” en el medio en el que está y en cambio carece de los que podrían valer, sufrir los “ritos de iniciación”, muchas veces crueles y humillantes (p. 195).

Con relación a ello, algunos estudiantes manifiestan:

Pero las profesoras dicen: ¡ay! como que no sabe leer, a usted la mamá no le enseñó o qué, y eso a uno le afecta porque uno se siente como triste por dentro, porque a veces hay niños que no saben leer bien, porque hay unos que no van a nacer leyendo o aprender a leer de una vez. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

Por lo tanto, el hecho de incorporarse a un contexto educativo diferente puede brindarle al estudiantado otras oportunidades para conocer nuevas personas y culturas, sin embargo, en algunos casos los NNAJ inmigrantes pueden sentirse aislados y discriminados debido a su nacionalidad, lo que puede afectar su autoestima y su rendimiento académico, y es aquí donde las instituciones educativas cobran un papel fundamental en los procesos de integración de los niños, las niñas y los adolescentes, en sus palabras:

Me parece todo muy bien en el colegio, pero me parece que podría haber mayor integración con los que han entrado nuevos al colegio y que aún están tardando en adaptarse dentro del colegio. (Grupo focal 6, comunicación personal, 21/03/2023).

Adicionalmente, los estudiantes reconocen que no solo la institución educativa tiene una responsabilidad frente a los procesos de integración, sino que ellos mismos pueden aportar en dicho proceso, un estudiante manifiesta:

Pues como nosotros llevamos un tiempo aquí en Colombia, pues ayudar a otros que no han estado tanto tiempo a enseñarles las cosas aquí en Colombia y la manera de vivir. (Grupo focal 6, comunicación personal, 21/03/2023).

Además, en el ámbito educativo, la adaptación de los NNAJ inmigrantes puede estar influenciada por factores tales como la discriminación, el bullying escolar y la falta de apoyo académico y cultural (Suárez-Orozco et al., 2010). Adicionalmente, los niños y las niñas inmigrantes pueden enfrentar barreras para acceder a la educación, como carecer de documentación o la falta de recursos económicos (Rumbaut, 2004), esta última puede incluso convertirse en un elemento de rechazo, ya que “la pobreza es un factor de discriminación genérico, independientemente del país de origen” (Etxeberría y Elosegui, 2010, p. 254).

2. La figura del representante de clase.

Uno de los aspectos más relevantes identificados en los grupos focales con los niños, las niñas y los adolescentes de origen venezolano tiene que ver con la importancia que adquiere la figura del representante de clase, en sus palabras:

Bueno, para mí lo más agradable que me ha sucedido es cuando en el colegio llego nueva y me empiezan a tratar, y me dicen: queremos ser amigas y cosas así. También cuando yo estaba, yo creo que es segundo, que yo era la representante y usted era la subrepresentante (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

Así pues, los NNAJ venezolanos asumen un papel de participación ante sus compañeros y los docentes, ya que a través de la figura de representante de clase pueden expresar su disposición, su voluntad e interés por los temas que los afectan a ellos y a sus compañeros. Así mismo, se evidencia que la institución educativa fomenta el derecho a la participación de los estudiantes, brindando los medios y el espacio para que esta se haga efectiva, y, además, da la oportunidad de participación a todo el estudiantado, de manera que estos puedan incidir y colaborar en las acciones y actividades de la institución educativa. Esta situación es fundamental ya que “existe una relación directa entre participación e integración sociales de la población inmigrante, en la medida en que la participación promueve y moviliza redes de relaciones” (Checa, 2004, p. 11).

Por tanto, este tipo de procesos de participación social, en los cuales los niños, las niñas y los adolescentes venezolanos toman parte de forma activa en las instituciones educativas de Envigado, les permitirá que se sientan integrados no solo en el ámbito educativo, sino en la comunidad en general, promoviendo el conocimiento y el relacionamiento con sus compañeros de clase y sus vecinos, logrando estable-

cer vínculos de confianza. Este proceso, reduce la discriminación y el aislamiento social que pueden experimentar algunos inmigrantes, y fomenta la integración efectiva de estos en la sociedad de acogida.

3. El reconocimiento de los hechos de discriminación.

Otro aspecto referido al proceso de integración del estudiantado venezolano en las instituciones educativas tiene que ver con la discriminación en el ámbito escolar, la cual según los estudiantes proviene de diferentes actores, especialmente de los compañeros de clase y del profesorado. Al respecto una estudiante manifiesta:

Tenemos una maestra, que ella prácticamente es racista, porque a una niña que era de acá, ella era de por ahí de Boyacá, y ella tiene el cuaderno desorganizado, y ya ha pasado dos, tres veces que la profesora le dijo: “usted es venezolana, porque esos cuadernos los tiene más horribles”; entonces ahí nos está diciendo que nosotros somos desorganizados.... “ustedes si son muy desaseados, es que los venezolanos”, porque ella pensaba que eran venezolanos; entonces no, de que usted parece venezolana, usted es muy desaseada... que eso lo cambie ella, porque para mí me hace muy ofensiva, porque ahí nos está diciendo desaseados y desorganizados. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

En este relato se observa como los estudiantes de origen venezolano reconocen los hechos de discriminación que sufren en las aulas, hechos que se encuentran basados en estereotipos culturales, los cuales según Rivas-Drake, et al., (2014) tienen un impacto negativo en la autoestima del estudiantado, así como en su rendimiento académico.

Es muy importante recalcar que los estudiantes participantes en la investigación se encuentran empoderados frente a los temas de xenofobia y discriminación, como se evidencia en el siguiente testimonio:

Bueno, que yo le quería decir, que no nos pueden juzgar por nuestra apariencia, ni por nada de eso, por como hablemos, de qué si no sabemos escribir, porque es que en realidad no todos somos iguales. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

Este empoderamiento resulta fundamental en los procesos de integración social de los inmigrantes en la medida que permite que estos fortalezcan sus capacidades, su confianza y el reconocimiento de su papel protagónico como grupo social en el país de acogida, lo que les permitirá a su vez impulsar cambios positivos en las situaciones que se enfrentan en su vida diaria, entre ellas la xenofobia y la discriminación.

Vale la pena mencionar que los aspectos que se identificaron frente al rechazo o la aceptación que se tiene a los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes en el ámbito de las instituciones educativas están relacionados con los prejuicios raciales y con la pobreza, la cual es un factor de discriminación generalizado para diversas poblaciones. Uno de los participantes manifiesta:

Es que ¡vea! no todos somos iguales, pues acá como allá en Venezuela son meros ladrones, no quiere decir porque otros roben, no todos van a robar, si me entiende, entonces dan una mala imagen las personas que hacen eso; entonces por eso a veces tratan de eso, por cualquier cosita lo quieren tratar a uno así. (Grupo focal 6, comunicación personal, 01/03/2023).

En este sentido, la discriminación puede perpetuar la exclusión social y la marginación de los estudiantes extranjeros, lo que puede llevar a una mayor desigualdad y a una falta de acceso a oportunidades educativas y laborales (Suárez-Orozco, et al., 2010).

4. Sentimientos de pertenencia y aceptación en la institución educativa.

Los sentimientos de pertenencia y aceptación son fundamentales para el bienestar psicosocial del estudiantado, así como para asegurar el éxito académico de los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes de origen venezolano en las instituciones educativas colombianas. Autores como Tajfel y Turner (1979) sostienen a través de la teoría de la identidad social que la pertenencia a un grupo es una necesidad humana básica y que la identificación con este puede tener un impacto positivo en la autoestima y el rendimiento académico de los y las estudiantes.

Por lo tanto, en el contexto educativo, la pertenencia se refiere a la sensación de ser parte de la comunidad escolar y de sentirse valorado y respetado por los compañeros y los docentes, esta valoración se evidencia no solo en el hecho de hacer parte de las actividades desarrolladas dentro y fuera de la institución educativa, sino en ser

elegidos como representantes de clase, lo que refuerza el sentimiento de pertenencia activa y comprometida de estos en su grupo social. Así pues, la pertenencia activa refuerza el sentido de comunidad y promueve la vinculación emocional con el grupo, lo que a su vez permite mejorar el bienestar individual y colectivo, además, Chavous et al., (2003) encontraron que la pertenencia a la comunidad escolar estaba relacionada positivamente con el bienestar emocional de los estudiantes inmigrantes.

Por su parte, la aceptación en el ámbito educativo está vinculada según los testimonios de los NNAJ participantes en el estudio, a la sensación de ser aceptado por los compañeros y los docentes, independientemente del origen cultural o étnico del estudiantado. Autores como Suárez-Orozco et al., (2010) sostienen que la aceptación por parte de los compañeros se vincula efectivamente con el rendimiento académico de los estudiantes extranjeros. Esta aceptación se refleja en el trato respetuoso y libre de prejuicios, estereotipos y discriminación hacia los estudiantes de origen venezolano. Pero, además, la aceptación significa reconocer y respetar las diferencias culturales, de género, de habilidades y de necesidades educativas especiales de los estudiantes, situación que no ha sido abordada de manera efectiva en las instituciones educativas, esto se evidencia en los siguientes testimonios:

Porque yo un día estaba con la profesora de inglés, yo iba a hacer algo de inglés, que mi profe me mandó al tablero, ella me estaba diciendo que iba a escribir, cierto; entonces ella me dijo: “Usted no sabe, de verdad usted no sabe escribir, usted no tiene buena letra, usted, ¡que dijo! usted cuando va a hablar es como muy tímida y eso a mí no me gusta”, y ya uno siente como algo raro en el pecho que a uno le dan ganas de llorar. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

Es que el profesor, está bien que él exprese las cosas que las mujeres sentimos cuando tenemos la menstruación, nosotras tenemos varias cosas que ¡aja! y él dice cosas que nos avergüenza, no sé si las otras compañeras lo sientan, pero eso da vergüenza, aunque tú tienes, que a ti te está dando el periodo, que a ti te está dando dolores extra. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

En consecuencia, es importante que las instituciones educativas trabajen para crear un ambiente inclusivo, equitativo y respetuoso para todos los estudiantes, incluidos los inmigrantes, fomentando la

pertenencia y la aceptación en el ámbito educativo, donde los docentes deben ser conscientes de su propio sesgo cultural, que se manifiesta a través de prejuicios y estereotipos hacia al estudiando extranjero, siendo necesario trabajar para crear un ambiente de respeto y valoración por la diversidad cultural y étnica de los estudiantes, ya que este es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo, donde todo el estudiantado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal. De manera general, se puede decir que la pertenencia y la aceptación son factores fundamentales en el bienestar psicosocial y el rendimiento académico de los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes.

Conclusiones

Los procesos de integración social de los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes venezolanos en las I.E San Rafael y El Salado ubicados en el municipio de Envigado, Colombia, ponen en evidencia la vinculación entre estas, el estudiantado y sus familias, en la medida en que cada uno de estos actores cumple una función en dicho proceso, así por ejemplo, las familias son la conexión de los niños y las niñas con su cultura; se constituyen como su red de apoyo y acompañamiento, además les transmiten las formas como se relacionan entre ellos. Todos estos factores influyen en los procesos de socialización en las instituciones educativas, así como en la construcción de su identidad. Por su parte, las instituciones educativas son percibidas por los estudiantes como los espacios referentes y articuladores del procesos de integración, ya que allí se consolida el vínculo relacional entre la familia y la comunidad, permitiendo hacer frente a los retos y oportunidades de mejora que les provee una cultura distinta y un sistema educativo diferente, donde el estudiantado va a requerir del apoyo de los padres, las madres y los docentes como actores claves en la integración social y educativa.

De otro lado, en el proceso de integración se observan diferentes aspectos que deben ser tenidos en cuenta por parte de los docentes y el personal administrativo para asegurar una adecuada integración y cohesión social; el primero de ellos tiene que ver con el desconocimiento que tienen los niños, las niñas y los adolescentes venezolanos tanto de la cultura como del ámbito educativo en Colombia, lo cual les puede originar sentimientos de aislamiento y soledad, así como ser víctimas de hechos de discriminación, lo que puede afectar su autoestima y rendimiento académico. Además, los niños y las niñas deben ser acogidos reconociendo sus fortalezas y oportunidades de mejora, estas últimas deben ser mitigadas a través de acciones académicas y culturales propiciadas por las instituciones educativas.

Otro aspecto importante es la participación de los niños, las niñas y los adolescentes venezolanos en las instituciones educativas de Envigado, lo cual promueve su integración no solo en el ámbito educativo sino en la comunidad en general. Además, la participación en escenarios como el de representante de clase, fomenta el sentido de pertenencia y apropiación dentro del grupo social y consolida el empoderamiento sobre su identidad como venezolanos, esto permite reducir la discriminación y el aislamiento social que pueden experimentar algunos inmigrantes, además fomenta la integración efectiva de estos en la sociedad de acogida.

Por su parte, los docentes deben ser conscientes de su propio sesgo cultural, siendo necesario evitar todo tipo de expresiones cargadas de prejuicios y estereotipos sociales que puedan generar hechos de discriminación, de tal manera que se pueda crear un ambiente de respeto y valoración por la diversidad cultural y étnica de los estudiantes, ya que esta es esencial para consolidar un contexto de aprendizaje inclusivo y equitativo.

Recomendaciones

Fortalecer un ambiente educativo inclusivo y diverso. Es importante que las instituciones educativas trabajen para crear un ambiente inclusivo y respetuoso para los estudiantes inmigrantes, fomentando la pertenencia y la aceptación. Esto puede incluir programas de apoyo psicosocial y cultural, así como actividades y eventos que promuevan la diversidad y la inclusión en la comunidad escolar. Además, los maestros deben ser conscientes de su propio sesgo cultural y trabajar para crear un ambiente de respeto y valoración por la diversidad cultural y étnica de los estudiantes de origen extranjero.

Brindar apoyo psicosocial y cultural. Es necesario que las instituciones educativas brinden apoyo psicosocial y cultural a los estudiantes inmigrantes venezolanos, para que puedan adaptarse al nuevo ambiente educativo y cultural. Esto puede incluir clases de nivelación y de refuerzo escolar, así como actividades y eventos sociales, culturales y deportivos que fomenten la inclusión y la valoración de la diversidad cultural.

Promover la inclusión y el respeto. Las instituciones educativas deben trabajar para crear un ambiente inclusivo y respetuoso para los estudiantes inmigrantes venezolanos, fomentando la diversidad y la inclusión en la comunidad escolar. Esto puede incluir programas de educación intercultural, así como actividades y eventos que promuevan la valoración de la diversidad cultural.

Sensibilizar a los docentes y el estudiantado. Es fundamental que los docentes y los estudiantes sean conscientes de las necesidades y los desafíos que enfrentan los estudiantes inmigrantes venezolanos, para que puedan brindarles el apoyo y la comprensión necesarios, para tal fin deben diseñarse y ejecutarse programas de sensibilización y capacitación en diversidad cultural e interculturalidad.

Facilitar el acceso a recursos. Las instituciones educativas pueden facilitar el acceso a recursos para los estudiantes inmigrantes venezolanos como asesoría legal, servicios de apoyo psicosocial y de salud, programas de alimentación escolar, útiles escolares, uniformes, entre otros, que permitan eliminar las barreras para el acceso a la educación y mejorar el bienestar de los estudiantes y sus familias.

Fomentar la participación familiar. Las familias de los estudiantes inmigrantes venezolanos deben involucrarse en la educación de sus hijos, para que puedan apoyarlos en el proceso de adaptación al contexto educativo colombiano y fomentar su éxito académico, y, por ende, su integración social, evitando a toda costa la posibilidad de abandono de los estudios. Las instituciones educativas pueden fomentar la participación de las familias mediante programas de educación para padres y eventos familiares.

Consolidar los espacios de participación del estudiantado. Estos espacios permiten el empoderamiento de los estudiantes extranjeros a través de su participación activa en ellos, de manera que se promueva el conocimiento y el relacionamiento con sus compañeros de clase y sus vecinos, logrando establecer vínculos de confianza, que a su vez reducen la discriminación y el aislamiento social que pueden experimentar algunos inmigrantes, y fomenta la integración efectiva de estos en la sociedad de acogida.

REFERENCIAS

- Arrellano, R., Sanhueza, S., García, L., Muñoz, R., y Norambuena, C. (2016). La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes. *Investigación Cualitativa en Educación*, 1:900-9009.
- Basteiner, A., y Dassetto, F. (1993). *Inmigration et espace Public. La controverse de l'intégration*. París, Francia: L'harmattan.
- Besalú, X. (2011). ¿Cómo "Defenderse" del alumnado extranjero? En F. J. G. Castaño y Silvia Carrasco Pons (Ed.), *Población inmigrantes y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (pp. 81–92). Secretaria General Técnica: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Cabala, S. (2000). Estudio sobre la integración de los niños procedentes de la migración escolarizados en Madrid capital. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2): 107-147
- Carbajal, M. (2001). Adaptación...integración en las inmigrantes latinoamericanas clandestinas en Suiza: paradojas y contradicciones. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(17).
- Carrasco, Silvia, Pámies, J., y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación* 20(1): 55-78.
- Casales, C, P. (2015-2016). *La integración de los alumnos inmigrantes en primaria*. (Trabajo de grado en educación primaria). Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia.

- Cernadas, P. C., García, L., & Salas, A. G. (2014). Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. *REMHU: Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, 22, 9-28.
- Chavous, T. M., Rivas-Drake, D., Smalls, C., Griffin, T., y Cogburn, C. (2008). Gender matters, too: The influences of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among African American adolescents. *Developmental psychology*, 44(3), 637.
- Checa, F. (2004). *Inmigración y derechos humanos: la integración como participación social*. Icaria: España.
- Cuéllar, L., Ramírez, V., & Suárez, N. (2020). Xenofobia y discriminación en estudiantes inmigrantes en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 43-56.
- Díaz, A., Rodríguez, J., & Rodríguez, C. (2019). Xenofobia en estudiantes de colegios públicos y privados de Bogotá. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(1), 37-52.
- Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in Immigrant Integration*. European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER).
- Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16:235-263.
- Fernández, J. A., & Orozco, K. L. (2018). Migración venezolana en Colombia: retos en salud pública. *Salud UIS*, 50(1), 6-7.
- García, K (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.05>
- Grinberg, L. y Griberg, R. (1989). *psicoanálisis de la migración y del exilio*. Alianza Editorial: España.

- Gutiérrez, N. J., & Medina N. C. (2021). Migración venezolana en Colombia y su impacto en la educación. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10901/20376>.
- Herrera, H. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. *Pappers: Revista de Sociología*, 43, 71-76.
- Jaramillo de Certain, L. (2014). Guía básica sobre educación infantil en Colombia. Universidad del Norte.
- Louidor, W. E. (2018). La migración forzada venezolana a Colombia (2015-2018): de una revisión documental a los esbozos de un análisis coyuntural y estructural.
- Medina, R. (2016). La integración sociocultural: una visión del inmigrante latinoamericano residente en Cataluña. *Revista Polis*, 12 (2): 141-175.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2024). *Informe de migrantes venezolanos en Colombia en febrero de 2024*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/informe-de-migrantes-venezolanos-en-colombia-en-febrero>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2017). Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives. UNESCO.
- Ortega, J. D. R., & Pérez, E. M. (2020). Procesos de adaptación social de estudiantes adolescentes migrantes venezolanos a través de la inclusión académica al sistema educativo colombiano en básica secundaria. *Delectus*, 3(1), 83-93.
- Palaudàrias, J. (2007). La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración. En M. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 81-89). Barcelona, España: GRAÓ.

- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes Venezolanos [R4V]. (2021). *Atención educativa de los niños, niñas, adolescentes y adultos migrantes venezolana en Colombia y análisis de brechas: Documento de identificación.*
- Rivas-Drake, D., Seaton, E. K., Markstrom, C., Quintana, S., Syed, M., Lee, R. M., Schwartz, S. J., Umaña-Taylor, A. J., French, S., Yip, T., & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group (2014). Ethnic and racial identity in adolescence: implications for psychosocial, academic, and health outcomes. *Child development*, 85(1): 40–57. <https://doi.org/10.1111/cdev.12200>
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International migration review*, 38(3), 1160-1205.
- Saavedra, R. A., Henríquez, S. S., Yomary, L. G., Pérez, E. M., y Carrasco, C. N. (2016). La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes. CIAIQ2016, 1.
- Shukla, S. (2015). The Importance of Education in the Integration of Immigrants. *Journal of International Migration and Integration*, 16(2), 239–251. <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0346-1>
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K, y Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Revista Migraciones*, 12: 9-41.
- Suárez-Orozco, C., Onaga, M., & de Lardemelle, C. (2010). Promoting Academic Engagement Among Immigrant Adolescents Through School-Family-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400103>
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., y Todorova, I. (2010). *Learning a new land: Immigrant students in American society.* Harvard University Press.

- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*, 33(47), 74.
- Torres, C., Saiz, J., & Romera, E. M. (2018). Bullying y ciberbullying en estudiantes inmigrantes y autóctonos de educación secundaria en España. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 251-257.
- Vallet, L., y Caille, J. (1999). Migration and integration in France. Academic careers of immigrants children in lower and upper secondary school. ESF Conference European societies or European society? Migrations and inter-ethnic relations in Europe, Obernai, 23-28 de septiembre.
- Vázquez, O (2001). *Acción intercultural y trabajo social. Cuadernos de Trabajo Social*, (14), 29-43.

Migración, cohesión social y diversidad: aproximaciones desde el campo educativo en la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo de Dosquebradas, Colombia

*Yuliana Patiño Gómez
Felipe Aliaga Sáez
Diego Apolo Buenaño*

Introducción

En los últimos años, Colombia se constituye como uno de los principales países receptores en Sur América de la reciente ola migratoria proveniente de Venezuela, a pesar que para el año 2022 este flujo migratorio se reduce al 58.69 %, continúa en el ranking de principales países de acogida [Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, Boletín anual](2019- 2022) registrando un total de 2.896.748 migrantes venezolanos en Colombia, [UAEMC, Distribución de Venezolanas(os) Colombia, Diciembre] (2022). En medio de un panorama que carece de políticas públicas migratorias, con respecto a la educación, los entes gubernamentales y desde cada administración local establecen disposiciones y unen esfuerzos con programas e instituciones que buscan fortalecer la gobernanza migratoria y la normatividad, como lo son la circular N° 7 del 2 de febrero de 2016, (MEN, 2016), y la sanción de la Ley 2136 del 2021, que procura el acceso al sistema educativo, en el marco de la garantía de derechos para los niños, niñas y adolescentes en edad escolar; si bien aún en la actualidad esta normativa no responde a la satisfacción de las necesidades que conlleva el fenómeno migratorio, es un avance y logro colectivo de los diferentes actores, puesto que encamina investigaciones, intervenciones académicas y/o sociales que va más allá de la normativa y contemple la educación escenario e institución social en el que emergen, se reproducen o transforman los fenómenos sociales latentes.

El fenómeno migratorio aumenta cada año a nivel mundial, además presenta una variedad de países de origen y destino según lo muestra el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas [ONU DAES] (2017). No obstante, la magnitud de la migración, el origen y los destinos, obedecen a diferentes causas que van desde búsqueda de oportunidades laborales, académicas y reunificaciones familiares hasta situaciones de conflicto, violencia, crisis económicas y sociales de tipo estructural.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2017) define a la migración como “un fenómeno por el que algunas personas dejan su lugar de residencia para establecerse en otro país o región” (p. 4) a su vez diferencia entre inmigración y emigración, así, “se llama emigración a la salida de personas de su país de origen e inmigración a la entrada de personas en un país receptor” (p. 5)

Continuando con lo anterior, Colombia se ha configurado como país de origen y en menor proporción de destino. Según el Boletín Anual de Estadísticas de Flujos Migratorios [UAEMC] (2019) se puede observar que la cifra de salida siempre es superior a la de entrada. En la actualidad se evidencia un fenómeno migratorio significativo proveniente de un país vecino, Venezuela. Según el informe sobre la movilidad humana venezolana publicado por la Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y El Caribe [CPAL] durante el año 2018, “el mayor porcentaje de venezolanos manifestaron migrar para otros países de América Latina, principalmente Colombia y Perú. Colombia, por la cercanía con Venezuela y por las propias dinámicas transfronterizas (...) así el 37.5% de los migrantes arriban a Colombia, seguido por un 36.8% que se dirigen hacia Perú” (Bermúdez et al. 2018, p. 17). Configurando de esta manera un escenario de análisis sobre las condiciones en que se generan estos movimientos.

Así mismo para el mes de Diciembre del año 2022 se registra un total de 2.896.748 personas venezolanas en el territorio colombiano, [UAEMC] (2022) de las cuales el 58,47 % cuentan con aprobación de su permiso de protección temporal y el 21,18 % se encuentra a la espera de esta aprobación, el 10,17 % han realizado el proceso de ingreso y salida del territorio nacional debidamente registrados por los puestos de control migratorio y el 10,18 % han ingresado o permanecen en el territorio nacional de forma irregular.

Estos datos llevan consigo un contexto que no es abordado con frecuencia como, por ejemplo, la escuela relacionada con el fenómeno migratorio, constituyéndose en escenario confluyente de las dinámicas sociales y los actores involucrados, donde se puede someter

a revisión y crítica esta misma sociedad y por consiguiente, desarrollar aquellas destrezas imprescindibles para participar y mejorar la comunidad de la que formamos parte (Torres, 2006).

Así, en la comunidad educativa actualmente se han involucrado diversos actores, estudiantes, docentes y familias, directa o indirectamente con este fenómeno migratorio el cual tiene implicaciones desde el escenario internacional hasta llegar al escenario regional y local, donde cabe identificar si se ha dado lugar al proceso de cohesión social según el “resultado de elementos compartidos como valores, normas consensuadas o una identidad construida a través de símbolos y ceremonias compartidas” (Solé, et al., 2011, p. 12), que surge a su vez de la confluencia de prácticas culturales diferentes -cada una con creencias, sistemas de valores y juicios de valor, con particularidades- que llegan a encontrarse en la cotidianidad del escenario social.

Si bien, la institución ha sido garante en el acceso al sistema educativo por parte de estudiantes extranjeros, hasta el momento no se ha realizado alguna indagación respecto a las dimensiones y/o formas de cohesión social que suceden al interior de la comunidad educativa, de tal manera que se promueva la integración a modo de cohesión social desde la diversidad.

Normatividad

Otro punto que emerge desde los procesos migratorios y la educación es el marco normativo y las disposiciones legales relacionadas que acogen al estudiante inmigrante en el país receptor, guardan coherencia con lo propuesto por la Organización de Naciones Unidas [ONU] en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, planteando en el artículo 26°: “la educación tendrá como objeto, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (p. 8). A continuación, se describen algunas disposiciones normativas internacionales y nacionales que abordan educación, migración y perspectiva de derechos humanos que compete a Colombia como estado parte o demandante.

Desde el panorama internacional con enfoque de derechos humanos, se encuentra la Organización de las Naciones Unidas que dispone la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) la cual es adoptada por el Estado colombiano mediante la Ley 12 de 1991 que garantiza especial cuidado, asistencia y protección a niños y niñas en el territorio nacional (Congreso de la República de Colombia, 1991)

Seguido a esto, se prohíben las peores formas de trabajo infantil y se establece la acción inmediata para su eliminación mediante el Convenio 182, específicamente en el artículo n° 7, párrafo 2 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1999), el cual indica “todo miembro deberá adoptar, teniendo en cuenta la importancia de la educación para la eliminación del trabajo infantil, medidas efectivas y en un plazo determinado” (p.3).

Mediante el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, el primero en su artículo n° 13, numeral 2, indica que “La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente” (ONU, 1966, p.5) mientras que el segundo dispone en el objetivo n° 16. “Empoderar a los migrantes y las sociedades para lograr la plena inclusión y la cohesión social” (ONU, 2018, p.26).

En un plano nacional, se encuentra la actual Constitución Política de Colombia 1991, protegiendo los derechos de los niños (Título II del capítulo 2. Artículo n° 44) una vez que evoca los derechos fundamentales e intrínsecos de los niños (Constitución Política de Colombia, 1991, p.7), e incluye los derechos del inmigrante en Colombia, (Título III del capítulo 3, artículo n° 100) el cual debe disfrutar de los mismos derechos civiles a los que acceden las personas de nacionalidad colombiana (Constitución Política de Colombia, 1991, p.37). Avanzando al Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, se plantean estrategias para atender la realidad migratoria, además de la formulación de una política migratoria integral y acorde al contexto actual (Departamento Nacional de Planeación, 2017, p. 26).

Continuando con la protección de la niñez, el Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006 en su artículo n° 4 incluye a los niños, niñas y los adolescentes extranjeros que se encuentren en el territorio nacional, además en el artículo n° 42, señala la obligación especial de la institución educativa de respetar y fomentar la expresión y conocimiento de diversas culturas extranjeras como también organizar actividades culturales extracurriculares (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Abordando el tema educativo, se aprueba el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015, en su artículo 2.3.3.3.4.1.2, sobre la validación de estudios por grados para estudiantes inmigrantes mediante evaluaciones o actividades académicas y que de forma transitoria, “de haber realizado estudios en otro país y no haber cursado uno o varios grados anteriores, o los certificados de estudios no se encuentren debidamente legalizados” (Presidencia de

la República de Colombia y Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 86).

Se encuentra el Ministerio de Educación Nacional [MEN] quien emite la Circular n° 45 del 16 de septiembre de 2015, priorizando y generando estrategias para la atención en el sistema educativo a población en edad escolar movilizadas desde la República de Venezuela. (MEN, 2015), un año después se emite la Circular n° 7 del 2 de febrero de 2016, brindando nuevas orientaciones para la asignación de cupos, ubicación del grado de los estudiantes y recepción de documentos (MEN, 2016).

Recientemente, se encuentra el documento 3950 del 23 de noviembre 2018, emitido por el Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], donde indica estrategias para la atención de la migración desde Venezuela, presenta tres líneas de acción, identificación y movilidad de la oferta educativa, mejora en los procesos de convalidación de grados y títulos y la adaptación académica y socioemocional de los estudiantes migrantes (CONPES, 2018).

Por lo anterior, para efectos teóricos de este estudio se toma el referente de integración desde aportes de Solé et al. (2011) al ser una alternativa de interacción en pie de igualdad, que procura relación bilateral y congruencia con la diversidad. También entendida en términos socioculturales, la cual apunta a la adopción paulatina, voluntaria y libre de las normas, costumbres, valores, e incluso de la lengua de la sociedad receptora la cual favorece prácticas, acciones o actitudes que afianzan la cohesión social.

Por lo tanto, es fundamental entender que, en el contexto educativo, las normas aceptadas hacen parte de la cultura de la sociedad receptora y de este modo se garantiza que desde la escuela se transmitan los valores compartidos a las nuevas generaciones, reproducidos inicialmente en la familia y luego fortalecidos en la institución educativa. Así, se inhiben o estimulan determinados comportamientos que procuren una buena convivencia además de ser reconocidos y valorados socialmente (Varela et al., 2011). De tal forma, como lo plantean Martínez y Pérez (2001) los estudiantes deben responder a los comportamientos deseados socialmente frente a las normas y límites para favorecer su proceso de integración, puesto que las normas permiten el entendimiento entre miembros de la comunidad educativa y el desarrollo del proyecto educativo.

Así, la institución educativa es uno de los escenarios donde el capital social se reproduce a través de los actos de intercambio, desarrollan-

do el sentido de pertenencia a un grupo, consolidando la identidad colectiva compartida y afianzando el reconocimiento hacia sí mismo y entre pares como lo indica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2007). Esta pertenencia al grupo concentra y multiplica el capital social, sin embargo, al establecerse un grupo no necesariamente se está buscando algún objetivo de forma consciente (Bourdieu, 2000), puesto que los beneficios derivados de la pertenencia se reflejan en el intercambio, la identidad y el reconocimiento que son entrelazados por la solidaridad.

Ahora bien, la existencia de vínculos y nexos recíprocos supone interacción, que según Coleman (1990) como se citó en Vargas (2002), es una forma más amplia del capital social:

El capital social no es un sustantivo sino un adjetivo, que se puede predicar de una variedad de sujetos. Basado en esta definición, Coleman identifica varias formas de capital social: las obligaciones y las expectativas, que se refieren al intercambio de favores, más o menos formal; el empleo de amigos y conocidos como fuentes de información; las normas, sean internas al individuo o fundadas en un sistema de incentivos y sanciones; las relaciones de autoridad y las organizaciones (p. 74).

Así, el capital social se produce y reproduce a través de elementos materiales o simbólicos, a manera de regalos mutuos, visitas, intercambio de favores e información, entre otros, facilitando alcanzar logros o conseguir objetivos. Así mismo, la calidad, intensidad y diversidad de los vínculos favorecen el proceso de integración al garantizar el acceso a bienes y recursos más o menos tangibles, además de promover una red de apoyo más amplia conformada por estudiantes de diferentes lugares de procedencia (Godenau, et al., 2015; Diz-Casal et al., 2020).

Así también lo propone Bourdieu (2000) a partir de los vínculos o nexos recíprocos se conforma la red de apoyo, con el fin de generar conexiones útiles y duraderas que aseguren la consecución y reproducción de capital social, ésta se institucionaliza a través de la familia, parientes cercanos y otras redes sociales más o menos informales que se tejen en los barrios, organizaciones o instituciones.

Es de esta manera, y para este estudio, que se tuvo como objetivo general: identificar la dimensión cultural y relacional de la cohesión social de/con los estudiantes inmigrantes en una escuela del municipio de Dosquebradas en Colombia, con el fin de articular propuestas hacia futuras líneas de investigación que articulen iniciativas en favor de los actores educativos.

Metodología

Esta investigación partió de un enfoque cualitativo que permite observar la interacción entre los estudiantes en el escenario educativo, la exploración de los pre-conceptos, culturas y las formas de interacción entre la comunidad receptora e inmigrante, todo esto en su contexto cotidiano (Pérez, 2007). Así mismo, este enfoque permite el uso de técnicas flexibles, interactivas y grupales, enmarcadas en la cotidianidad escolar de los estudiantes, entre ellas, grupo focal, mapa parlante, diálogo intercultural y observación participante.

El grupo focal permite seleccionar y distribuir adecuadamente las muestras, pues ayuda a la captación y constitución de grupos, procurando espontaneidad y libertad en los participantes, además evita cualquier tipo de jerarquía que pueda inhibir las formas de relación e interacción (Llopis, 2004, citado en Gómez, 2012), así mismo, la técnica privilegia el habla e indaga sobre las formas en que los individuos piensan, sienten y viven (Hamui y Varela, 2013), haciendo posible que la investigación aborde las diferentes voces, interacciones y maneras de socialización existentes entre los estudiantes.

Para este caso y teniendo en cuenta el grupo poblacional de estudiantes inmigrantes en la institución educativa, se conformaron 6 grupos focales abarcando estudiantes desde grado 5° hasta 11°, elegidos por el docente encargado; teniendo en cuenta los criterios establecidos metodológicamente para abarcar las diferentes características de la población (Gómez, 2012): 1) Número de participantes por grupo focal: 10, para un total de 6 grupos; es recomendable seleccionar un rango de entre 6 y 12 estudiantes (grupos pequeños que permitan dinámicas participativas y efectivas y a la vez lo suficientemente amplio para que emerja diferentes miradas, opiniones y perspectivas, 2) Participantes del mismo grado y la vez de grupos distintos, 3) Estudiante inmigrante o receptor según el grupo focal a conformar, 4) Diversidad de características personales y comportamentales para evitar una selección sesgada por los estudiantes destacados académicamente.

Los mapas parlantes se elaboran en dos grupos focales conformados por estudiantes inmigrantes y dos grupos focales conformados por estudiantes receptores. El diálogo intercultural se realizó en única sesión por grupo focal mixto, es decir, conformado por cinco estudiantes receptores y cinco estudiantes inmigrantes.

En cuanto el uso del mapa parlante como técnica de investigación consistió en una representación gráfica acompañada de narrativas

propias, donde los participantes manifiestan los marcos de referencia y esquemas de interpretación de las actitudes y comportamientos (Canales, 2006), a medida que permite a los estudiantes resignificar sus experiencias y las formas en que han apropiado el contexto escolar, familiar y social.

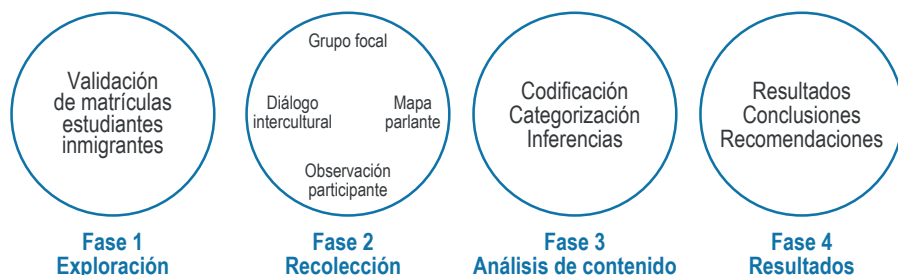
Por su parte, el diálogo intercultural para la investigación se implementa como técnica; durante la fase de recolección de información es entendido con mayor amplitud desde la argumentación teórica, puesto que permite el encuentro e intercambio a partir de la diferencia, un mecanismo de diversidad que, mediante el respeto mutuo, convergencias, intercambio en la igualdad, crea ámbitos de encuentro, contribuyendo al enriquecimiento de la cultura de todos (Godenzzi, 2005).

Para terminar, se acude a la observación participante a manera de técnica que sirve de apoyo para la recolección de información en el desarrollo de los grupos focales, permitiendo observar e interactuar lo suficientemente cerca para lograr un entendimiento completo de las actividades sin ser parte del grupo de estudiantes, manteniendo el carácter ético de la investigación en la medida que los participantes conocen sobre la observación y registro realizado (Kawulich, 2005).

Fases de investigación

La investigación se desarrolló en 4 fases: exploración, recolección, análisis y resultados, las cuales se describen brevemente a continuación.

Figura 1
Fases de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Migración y diversidad en el escenario educativo

Tras indagar la variable de integración, el análisis identifica que desde la dimensión cultural los indicadores normas (límites, disciplina, convivencia), valores compartidos, lengua (jerga, términos desconocidos) y participación bilateral son favorables para la construcción de cohesión social de/con estudiantes inmigrantes, a través de la interacción e intercambio entre pares, la dinámica propia de la institución educativa y la cercanía cultural entre Colombia y Venezuela siendo países latinoamericanos, elementos que aportan a la reproducción y valoración social de dichos aspectos culturales.

Los estudiantes inmigrantes y receptores consideran que la mayoría de las normas de la institución educativa son de fácil cumplimiento y, por tanto, están familiarizados con ellas, esto indica que la escuela cumple su rol de institución social al reforzar las normas requeridas y aceptadas culturalmente por la sociedad receptora.

Sin embargo, en las situaciones que generan dificultad para acatar algunas normas que transgreden límites, afectan la disciplina o la convivencia; los estudiantes inmigrantes refieren un previo proceso de reflexión sobre posibles consecuencias antes de actuar entre ellas: baja de calificaciones, llamados de atención o sanciones disciplinarias por parte de autoridades de la institución educativa, “no agredir porque te puede poner en una situación de enfado, soy calmado y siempre pienso en la situación” (estudiante inmigrante, grupo focal #4, 06 marzo 2020), respondiendo así adecuadamente a la inhibición o estímulo de determinados comportamientos (Varela, et al., 2011) que les serán reconocidos y valorados socialmente al tiempo que les generan beneficios individuales y colectivos en el proyecto educativo.

Cabe destacar que la institución educativa se encarga de transmitir y reproducir los valores compartidos a través de normas y límites importantes para los estudiantes en la vida escolar, desde Schwartz (como se citó en Gutiérrez y Urzúa, 2019) estos se pueden definir mixtos y según su tipología pueden ser individuales o colectivos; requieren de ambas esferas para su desarrollo y al mismo tiempo aportan al bienestar y beneficio de las mismas. Así, la autonomía y la responsabilidad son valores individuales que favorecen capacidades propias en los estudiantes, la adaptación, autosuficiencia u orientación al logro, que a su vez requieren del colectivo para forjarse y promover comportamientos o actitudes deseadas socialmente; otros valores encontrados son la honestidad, el respeto y la tolerancia se categorizan dentro

de los colectivos, una vez que se orientan hacia el bienestar del grupo favoreciendo la convivencia, al tiempo que los estudiantes obtienen beneficios a partir de ellos.

Así por ejemplo, los valores como tolerancia, paz, amor y confianza se identifican mixtos y pertenecen al tipo -universalismo-; los cuales están encaminados al bienestar y protección de todos prevaleciendo en estudiantes de grados 5°, 6° y 7°; mientras otros valores: bondad, compartir, solidaridad, y lealtad son de tipo “benevolencia” con tendencia colectiva encaminados a preservar y reforzar el bienestar de las personas cercanas, aquí los estudiantes consideran la importancia desde un “deber ser” pero enfatizando en la dificultad para vivenciarlos en la cotidianidad.

Además, entre los estudiantes inmigrantes en torno a la bandera de su país de origen, emerge un valor colectivo de tipo “tradición” que implica un compromiso con ideas o características culturales (Gutiérrez y Urzúa, 2019). Al respecto, al indicador de valores compartidos se dan puntos de encuentro entre estudiantes inmigrantes y receptores que favorecen la integración, la convivencia escolar, el bienestar y la obtención de logros individuales y colectivos, mientras la institución educativa se consolida escenario reproductor de estos valores.

Al mismo tiempo, los estudiantes validan en la lengua (jerga y términos desconocidos) similitudes y diferencias culturales en las que se encuentran palabras polisémicas y sinónimas para hacer referencia a los juegos, comidas y otras expresiones usadas en la vida cotidiana, “los ingredientes de la bandeja paisa, arroz, frijol, carne, ensalada y el pabellón criollo tiene arroz, caraota negra, tajada y carne desmechada, la caraota es como un frijol” (estudiante inmigrante, grupo focal #3, 04 marzo 2020).

Así, la lengua es una característica cultural compartida desde el idioma español en la que existen diferencias de jerga, términos desconocidos, acento y entonación que varían de acuerdo al lugar de origen de los estudiantes, “mi mejor amiga viene de Venezuela, a veces hay palabras con significados muy diferentes, pero no afecta la relación” (estudiante receptor, grupo focal # 5, 03 marzo 2020), la participación en el sistema educativo desde múltiples espacios y actividades de la vida escolar permite entre pares la interpenetración e intercambio en un contexto de diversidad (Solé, et al., 2011), lo cual no sucede con la misma fluidez entre estudiantes y docentes puesto que su interacción se basa en temas y espacios académicos formales.

El contexto escolar a modo de escenario para la participación bilateral y el sentido de pertenencia al grupo ofrece actividades académicas, extraescolares y recreativas con amplia participación de estudiantes inmigrantes, quienes coinciden en sentirse parte del grupo escolar y de la institución educativa; así se identifica el sentido bidireccional posibilitando el proceso de integración y cohesión social entre estudiantes inmigrantes y receptores, convirtiéndose en un espacio continuo, dinámico y de doble vía (Cachón, 2008) que permite la reproducción del capital social a la vez que consolida el sentido de pertenencia al grupo a través de situaciones que favorecen la confianza, identidad colectiva compartida y el reconocimiento hacia sí mismo y entre pares (CEPAL, 2007).

Particularmente, entre algunos estudiantes inmigrantes que incrementan semejanzas a partir del país de origen, surge con naturalidad y espontaneidad lo que podría considerarse un endogrupo (Peris y Agut, 2007), el cual fortalece el sentido de pertenencia a través de la bandera siendo un símbolo de valor compartido, "la bandera para nosotros es como para ustedes el himno nacional, es algo primordial y que vayamos donde vayamos... siempre va a ser nuestro país, estemos aquí, allá, más lejos" (estudiante inmigrante grupo focal #1, 02 marzo 2020).

Otros indicadores: conocimiento de la historia local e institucional, negociación y acuerdos en la resolución de conflictos, copresencia y uso de espacios públicos o comunes y reconocimiento de derechos mutuos, presentan avances hacia la integración desde la dinámica propia de la vida escolar, sin embargo, son afectados por condiciones del contexto local, regional y nacional (la reproducción de discursos xenófobos, las ineficientes disposiciones de instituciones estatales, las problemáticas sociales y económicas de la sociedad receptora, entre otros) sobrepasando la institución educativa, lo cual no limita su condición de escenario social que da lugar a acciones y estrategias pedagógicas reflexivas que aporten a la transformación social en el contexto próximo.

Según Cachón (2008) entre los principios básicos del proceso de integración se encuentra el conocimiento de la historia local e institucional de la sociedad receptora, este último se observa favorable en cuanto los estudiantes inmigrantes tienen conocimiento sobre la institución educativa y la dinámica, lo contrario sucede respecto al contexto nacional, regional y local incluso para los estudiantes receptores quienes fundamentan su conocimiento en percepciones de pares y vecinos del contexto inmediato, aun cuando algunos sucesos históricos han sido abordados a través de espacios académicos.

Lo anterior, implica que desde la dimensión cultural se requiere mayor integración de situaciones históricas y de contexto de la sociedad receptora y de origen, propiciando espacios de intercambio de información, evocación, añoranza y conocimiento compartido en doble vía, de tal forma que los “no lugares” se conviertan en “un lugar” con sentido de identidad, relaciones e historia (Vera et al., 2008) de/con los estudiantes inmigrantes.

Por otro lado, el indicador de ‘Negociación y acuerdos en la resolución de conflictos’ implica remitirse a los conflictos mismos, asociados por los estudiantes a situaciones problema marcadas por agresiones verbales y físicas, que se presentan entre estudiantes receptores y en ocasiones involucra docentes; dejando al margen estudiantes inmigrantes o situaciones movilizadas por la condición de migrante, por lo tanto, no es posible identificar las negociaciones y acuerdos entre estudiantes que involucren estudiantes inmigrantes.

El conflicto es un elemento inherente a las relaciones sociales que aporta a la integración cuando la negociación y resolución favorecen a ambas partes. Los estudiantes inmigrantes manifiestan situaciones de agresión que sucedieron en la institución educativa del lugar de origen, mientras en el contexto actual, dichas situaciones suceden fuera de la institución, “uno se va para la cancha relajado y llegan esos fastidiosos empiezan a montársela a uno, a botarle el balón a uno, está jugando normal y dicen que la cancha les pertenece a ellos” (estudiante inmigrante, grupo focal # 4, 06 marzo 2020) sin logro en las negociaciones y acuerdos, en cambio se han presentado episodios xenófobos que dejan la situación a favor de la sociedad receptora generando pérdida para la población inmigrante (Esser, 1993, p.13, citado en Solé, et al., 2011), a partir de esto la institución educativa receptora funciona según el espacio social regulador de situaciones problema, que prohíbe y evita cualquier tipo de agresión de/con estudiantes inmigrantes a partir del uso de normas y sanciones establecidas en el manual de convivencia, que configuran límites en la relación con el otro, favoreciendo la asimilación de las reglas de juego consolidando un entorno de protección en la institución educativa.

La negociación y los acuerdos se interrelacionan con la copresencia y uso de espacios públicos o comunes puesto que son espacios y acciones sociales que los estudiantes inmigrantes y receptores definen respecto el uso de áreas públicas o comunes (Herrera, 1994); Para nuestro caso, el 52 % del total de los estudiantes con quienes se realizó la actividad de mapa parlante, señaló la zona de cafetería como un lugar de encuentro y el 10 % de los estudiantes tanto migrantes como receptores expresan que estar en esta zona depende del

poder adquisitivo y no de un acuerdo o negociación, teniendo en cuenta esto, se observa que los estudiantes en etapa de niñez coinciden en el disfrute de lugares específicos dentro de la institución educativa para actividades académicas y de esparcimiento, y en una menor proporción el lugar de la cafetería.

Los estudiantes receptores adolescentes tienen mayor disfrute de los lugares de esparcimiento, deciden no usar otros espacios de acuerdo a sus preferencias o gustos, por su parte, los estudiantes inmigrantes evitan el uso de algunos lugares acatando las restricciones institucionales, al tiempo que tienen menor disfrute de los lugares de esparcimiento afectando en mayor o menor medida la coexistencia, acceso y presencia simultánea de/con estudiantes inmigrantes, especialmente en grados de secundaria.

En relación con el indicador 'Reconocimiento de derechos mutuos', los estudiantes establecen las similitudes entre especie humana que los hace sujetos de derechos, aludiendo a la igualdad para garantizar el acceso a trabajo, salud y educación, "debemos respetar a todos por igual, vengan del país de donde vengan" (estudiante receptor, grupo focal # 2, 03 marzo 2020). Además, consideran que la institución educativa es el escenario garante del derecho a la educación, pero fuera de ella las instituciones a cargo del Estado carecen de condiciones necesarias para el acceso a servicios públicos (Solé et al., 2011), violentado el acceso a trabajo y salud de algunos integrantes de la sociedad receptora y en mayor medida de las personas inmigrantes en situación irregular, ampliando las condiciones de vulnerabilidad.

Por último, se identifica que los indicadores costumbres (juegos, música, comida) y reconocimiento de la diferencia desfavorecen la integración cultural de/con estudiantes inmigrantes. El primero tiende a la aculturación en un proceso de adopción inequívoca de las costumbres de la sociedad receptora y el segundo, invisibiliza las características diferenciadoras que dan lugar a la diversidad cultural tras la ausencia de auto-reconocimiento y co-reconocimiento entre estudiantes.

Así pues, en la cotidianidad de la vida escolar se presentan de manera espontánea algunas costumbres o usos débiles (Haro, 2010) representados en juegos, comidas, celebraciones o fiestas que tienen previa construcción cargada de significados, valores y saberes culturales, "profe nosotros jugamos a la papa se quema" (estudiante inmigrante, grupo focal #1, 02 marzo 2020), por otro lado las costumbres preestablecidas a la llegada de los estudiantes inmigrantes, "- me gusta más el tingo tango, -¿cierto?" (Estudiantes receptores, grupo

focal # 6, 04 marzo 2020).

Las costumbres relacionadas con juegos y comidas dejan entre ver un proceso de aculturación una vez que los estudiantes inmigrantes adoptan lo que se propone desde la sociedad receptora, mientras las costumbres de celebraciones son poco usadas.

El juego se configura vinculante y punto de partida para superar la aculturación cuando se direccionan iniciativas desde la institución educativa, por ejemplo, el diálogo intercultural, es una puesta en común entre los estudiantes a través de las similitudes o diferencias “- lleva en Colombia es la ere o tocadito en Venezuela, - ponchado en Colombia es como fusilado en Venezuela” (estudiantes inmigrantes y receptores, grupo focal #7, 04 marzo 2020), tendientes a la asimilación e incluso en un contexto más próximo e intencionado puede aproximarse al proceso de integración.

Respecto la costumbre de la comida, las formas de apropiación por parte de los estudiantes son un elemento sociocultural que responde también a las necesidades de adaptación, disponibilidad y acceso a determinados alimentos y recursos (Contreras y Gracia, 2014); por último, se considera el “ámbito fiestero como un elemento que permitiría un con-juego interétnico e intercultural” (Panqueba, 2015, p.26), siendo un activador de las relaciones en la comunidad educativa que moviliza en los estudiantes evocaciones personales, colectivas y culturales.

En cuanto al indicador ‘Reconocimiento de la diferencia’ los estudiantes aluden a características individuales de sus pares y desde el prejuicio hacia estudiantes inmigrantes, al asociar las temáticas relacionadas con población migrante a situación problema:

“En mi salón somos dos venezolanos y cuando llegaron preguntando quienes son venezolanos levantamos la mano dos compañeros y todos se quedaron mirándonos y empezaron a hablar muy bajito y yo me puse bravo por eso, porque discriminan a las personas si somos iguales todos (estudiante inmigrante, grupo focal # 1, 02 marzo 2020)”

Esto deja al margen el reconocimiento de las características diferenciadoras desde la dimensión cultural; indicando la necesidad de estrategias intencionadas que lleven al co-reconocimiento y auto-reconocimiento cultural entre pares, es el caso del diálogo intercultural, una dinámica que promueve el intercambio y reconocimiento (Godenzi, et al., 2005) de situaciones cotidianas en las que los estudiantes se

interesan por conocer las opiniones, creencias y criterios sobre determinada situación.

Por su parte la institución educativa conforme escenario social debe encaminarse hacia el reconocimiento de la diversidad cultural (Galio-to, 2007), con el ánimo de promover procesos académicos que favorezcan el desempeño escolar y la integración de/con estudiantes inmigrantes.

Vínculos e intercambio entre estudiantes inmigrantes y receptores

Para identificar la dimensión relacional de la cohesión social, se determinaron las relaciones de capital social de/con estudiantes inmigrantes en la institución educativa estudiando los indicadores sobre sentido de pertenencia al grupo, vínculos o nexos recíprocos, diversidad de vínculos, intercambio de favores, fuentes de información y confianza que favorecen la construcción, reproducción y mantenimiento del capital social.

Así, la construcción del capital social entre estudiantes sucede en el proceso de relación e interacción cotidiana de la vida escolar, a partir de elementos compartidos que determinan actitudes y comportamientos orientados al sentido de pertenencia a un grupo (Bourdieu, 2000), el cual se materializa cuando se obtienen recursos sociales que permiten sentirse y ser parte de la institución educativa, el grado específico que cursa, participar en actividades extra clase u otras formas vinculantes por afinidad y afectos, los grupos de amigos o compañeros.

Los vínculos o nexos recíprocos, indicador favorable de integración denotan que los estudiantes han construido capital social entre pares, a través de relaciones movilizadas por afectos, afinidades en características personales, uso del tiempo libre y sentido de protección, “-mi mejor amigo es colombiano, él siempre me apoya” (estudiantes inmigrantes, grupo focal #1, 02 marzo 2020), “-Con mis amigos juego y me divierto, -es una venezolana muy buena estudiante (estudiantes receptores, grupo focal # 2, 03 marzo 2020).

Dichas relaciones entre estudiantes trascienden los vínculos familiares y sociales que se establecen por la coincidencia del lugar de origen, consolidando relaciones intergrupales (Godenau, et al., 2015) que contribuyen a la diversidad de vínculos entre estudiantes inmigrantes y receptores, a través de actividades de aprendizaje o esparcimiento, involucrando diferentes jornadas académicas, grados esco-

lares y en algunos casos otras instituciones educativas.

Continuando con lo anterior, los estudiantes consideran que el intercambio de favores y las fuentes de información son interacciones que se dan en doble vía y de forma recíproca con amigos, compañeros, algunos docentes y miembros de la familia (Vargas, 2002). Por su parte el intercambio de favores genera beneficios dependiendo de la confianza, las cualidades aprehensibles en el otro y el juicio de valor que el estudiante hace frente al favor concedido o recibido, “-depende del favor y si es amigo mío sí, - sí es muy creído o me cae mal no hago el favor” (estudiante inmigrantes y receptores, grupo focal # 3, 04 marzo 2020), luego, las fuentes de información hacen parte del intercambio entre pares siendo un elemento intangible que reproduce el capital social a través de personas cercanas, facilitando alcanzar logros o resolver situaciones de la vida escolar.

La confianza guarda interdependencia con otros indicadores de la dimensión relacional, vínculos, intercambio y red de apoyo, que afianzan la confianza personal (amigos, compañeros, docentes, familiares) desde la cercanía y conocimiento del otro favoreciendo la comunicación y relación mutua que reproducen capital social. De igual forma, la confianza institucionalizada (Vargas, 2002) se interrelaciona con indicadores de la dimensión cultural, normas, participación y valores compartidos, frente a esto los estudiantes manifiestan: “nos sentimos seguros y acompañados en el colegio” (estudiante inmigrante, grupo focal #2, 03 marzo 2020).

Por el contrario, aunque presentan avances para la construcción del capital social, se hallan algunos elementos desfavorables en los indicadores solidaridad mutua, calidad o intensidad de vínculos, red de apoyo y entornos o relaciones que dan protección (Ver Tabla 4. Indicadores de la variable capital social).

La solidaridad mutua es definida por la disposición de servicio y generosidad hacia el otro a través de la ayuda mutua, la solidaridad intra-grupo es movilizada por vínculos personales basados en afinidad y afectos, aunque es poco recurrente en sus relaciones, “soy solidario con algunos compañeros, depende de la confianza y que sean amigos, a veces han sido buenos conmigo” (estudiante receptor, grupo focal # 3, 04 marzo 2020), por otro lado, la solidaridad entre diferentes grupos que componen la institución educativa, es decir, intergrupo, “es más difusa, más costosa y más frágil, y cuesta más de perpetuar en el tiempo” (Orduna, 2012, p.52) sin embargo, los estudiantes generan empatía a partir de la experiencia migratoria de familiares cercanos, “por ejemplo mi mamá vive en Chile y ella se fue pero-

no porque ella quiso si no por la situación económica y cosas así” (estudiante receptor, grupo focal # 6, 04 marzo 2020), puesto que reconocen algunos riesgos que enfrenta la población inmigrante, tales como explotación laboral y discriminación.

Respecto a calidad o intensidad de vínculos, los estudiantes ven favorable e importante para la vida escolar, pues se fortalecen las relaciones interpersonales entre pares generando tejido social y nexos significativos, sin embargo, los vínculos entre estudiantes y algunos directivos y/o docentes se ven afectados según la apreciación de los estudiantes acerca de un trato inadecuado desde algunas figuras de autoridad en la institución educativa, “nos regañan, habla feo, pregunta por todo, porque fuimos, habla muy fuerte con voz alta, como su derecho el habla, o sea fuerte” -“hay que saber decir las cosas”(estudiantes inmigrantes, grupo focal #4, 06 marzo 2020).

La red de apoyo con la que cuentan los estudiantes involucra lugares, personas e intercambios materiales o simbólicos desde lo formal e informal (Bourdieu, 2000). Es decir, la red informal se configura a partir de la confianza entre amigos, compañeros, algunos docentes y miembros de la familia, permitiendo tejer redes útiles y duraderas; la red formal, constituida por actores específicos de la institución educativa carece de confianza entre los estudiantes, para quienes el área de psicología no hace parte de dicha red por falta de confidencialidad y efectividad, “uno acude a este lugar porque se quiere desahogar o pedir un consejo pero lo que hacen es llamar a la coordinación, a los padres, le ponen a uno más problemas encima” (estudiante inmigrante, grupo focal # 5, 03 marzo 2020).

A partir de la confianza, la institución educativa tiene dos funciones, la primera como garante del derecho a la educación de los niños y niñas y la segunda como proveedor de docentes empáticos; dando lugar a entornos o relaciones que generan protección, mediante la relación con los docentes o con sus pares, los estudiantes fortalecen vínculos que les proveen seguridad y los protegen en situaciones de crisis o conflicto generando beneficios que reducen condiciones de vulnerabilidad, algunos estudiantes expresan que en espacios fuera de la institución experimentan situaciones hostiles, y confirman algunas expresiones positivas dentro de la institución educativa, tales como:

“Me siento seguro en el lugar de clase porque está la profe” “Me siento seguro en el salón”, “Lugar seguro el salón porque son familia, lugar no seguro, la calle y el patio de los grandes, porque ellos son malos y nos quitan la merienda, la calle: roban, matan, hurtan”, “me siento segura cuando estoy con mi grupo de

amigos”, “Salón seguro, baño inseguro. Cancha inseguro. Profesores y amigos seguros, coordinación seguro”, “Seguro con la profe porque no me hacen nada, no seguro fuera del salón porque me pegan”, “Seguro: aulas coordinación sala de profesores, no seguro: patio central zona verde (virgen) baños. Razón: me siento seguro en estos lugares ya que hay una supervisión mayor, no me siento seguro en estos lugares ya que hay poca vigilancia”, “personas seguras mis amigos”.

Se percibe que los estudiantes sienten mayor seguridad al estar en la institución educativa, al tener adultos y personas a las que acudir, ya que cuando mencionan los lugares fuera de la institución refieren situaciones donde sus pares tienen ciertos comportamientos de abuso ya sea por su condición de migrante o por su situación económica, específicamente en la cancha de fútbol fuera de la supervisión de adultos.

Es así como se percibe que la institución está equipada con personal humano que garantiza un grado alto de seguridad, confianza y acompañamiento a los estudiantes, sin importar su condición social; el espacio es regulado por los docentes desde el rol de autoridad y supervisión, convirtiéndose en una relación que brinda protección, pero fuera de la institución educativa las actitudes xenófobas no pueden ser contrarrestadas con el respaldo y cuidado de las figuras de autoridad, generando inseguridad en los estudiantes inmigrantes.

Conclusiones y recomendaciones

Aprendizaje en doble vía, es un punto de partida para fomentar la disciplina y convivencia escolar entre los estudiantes, actividades grupales donde estos mismos reconozcan que aprendemos el uno del otro y que la migración aporta nuevos conocimientos, ya sea a partir de juegos, dinámicas de clase o actividades, donde identifiquen las diferencias de jerga que implican términos o palabras desconocidas; fortalece las relaciones entre estudiantes migrantes y receptores. La cohesión social en la institución educativa se beneficia a través de la interacción e intercambio recíproco y bidireccional de elementos materiales y/o simbólicos que construye el capital social, al tiempo que se consolidan vínculos establecidos a través de la diversidad y/o asimilación cultural, no obstante, la confianza personal e institucionalizada es una condición indispensable y permanente en las relaciones entre estudiantes; lo cual permite la interacción cultural a través de la participación en actividades de aprendizaje y uso del tiempo libre siendo continua, dinámica y en doble vía de/con estudiantes inmi-

grantes, además condicionada por valores mixtos, individuales o colectivos que facilitan la cohesión social, siempre que se promueva el reconocimiento en múltiples vías fomentando y fortaleciendo la integración y el capital social en la institución educativa.

Integrar a la semana deportiva, actividades de tiempo libre o culturales, algunos deportes o juegos que los estudiantes practicaban en su lugar de origen, pidiendo que expliquen las normas y reglas, así mismo los estudiantes receptores explican las reglas y normas que también conocen o creen que se pueden adecuar; fomentamos la participación continua, dinámica y en doble vía de/con estudiantes inmigrantes en la institución educativa, al tiempo que reproduce valores mixtos, individuales o colectivos, como recursos sociales que benefician el proceso de integración y capital social brindando al estudiante herramientas para desarrollar la capacidad de asumir límites, alcanzar logros, obtener protección y resolver situaciones cotidianas; por su parte los beneficios colectivos permiten preservar el bienestar del grupo, favorecer la convivencia escolar y afianzar ideas validadas socialmente.

Así, la proximidad de los estudiantes (al margen de su diversidad) al sistema educativo propone la participación en actividades de aprendizaje y uso del tiempo libre, dando lugar a relaciones e intercambios que constituyen el capital social y desarrollan el sentido de pertenencia. Los estudiantes inmigrantes han logrado amplia participación realizando “doble esfuerzo”; el primero dirigido a la obtención de logros académicos asumidos desde la aculturación y el segundo, apropiando la experiencia migratoria a partir de la asimilación para alcanzar logros sociales; lo anterior, evita la exclusión de espacios institucionales, afianza el sentido de pertenencia a la sociedad receptora permitiendo avances hacia el proceso de cohesión social.

De este modo, el contexto escolar se configura entorno de protección que genera confianza institucionalizada una vez que garantiza comportamientos o actitudes deseadas a través de las normas requeridas, las cuales resultan familiares y de fácil cumplimiento para los estudiantes inmigrantes, quienes tienen claridad y reflexionan sobre las posibles consecuencias al transgredir los límites establecidos haciendo efectiva la inhibición y estímulo de comportamientos.

Contrario al entorno de protección que constituye la institución educativa, fuera de ella existen situaciones que ponen en riesgo la cohesión social, una vez que emergen rasgos xenófobos donde se involucra la familia receptora y el contexto local, actitudes movilizadas alrededor de condiciones de seguridad alterada por la delincuencia común, la

oferta/demanda del mercado laboral y el uso de espacios recreativos públicos, que precisan la necesidad de superar y resolver conflictos (Solé et al., 2011), en cuanto al uso de los espacios públicos, algunos estudiantes comparten experiencias cotidianas donde se evidencia prejuicios e ideas sin fundamento, especialmente sobre la condición social de irregular y económica que convierte en “sospechosos” a la población migrante generando rechazo y discriminación (Cisneros, 2001), este rechazo aumenta de forma recíproca al desencadenar emociones y reacciones en las personas inmigrantes tensionando aún más la relación (Cotofleac, 2003).

Esta xenofobia fundada en el lugar de origen se incrementa con la condición social desfavorable (Rosa, 2017), así lo expresa un estudiante inmigrante cuando un compañero receptor le reprocha el poder adquisitivo para comprar ropa, lo cual indica que la dificultad en los accesos, oportunidades e insatisfacción de necesidades, refuerza los prejuicios de la sociedad receptora que vinculan migración con privaciones de recursos básicos. A pesar de esto, los estudiantes conciben la población migrante sujetos de derechos fundamentales, reconociendo el derecho a la educación, trabajo, seguridad social, vivienda y salud; adicional, manifiestan la dificultad que genera la condición de migrante irregular para acceder o exigir la protección y garantía de los derechos, razón por la cual se incrementan los factores de vulnerabilidad acentuados por la condición de no-ciudadano.

En cuanto a la cotidianidad de la vida escolar desde un contexto de diversidad, facilita las relaciones intergrupales (estudiantes inmigrantes y receptores) a través de la interacción e intercambio recíproco y bidireccional de elementos materiales y/o simbólicos que aportan a la construcción de actitudes y comportamientos que dan forma a la identidad colectiva compartida, para lo cual es indispensable la confianza personal (Vargas, 2002) en la medida que favorece la comunicación y las relaciones orientadas por afinidad y afectos entre pares, que afirma los vínculos y posteriormente la red de apoyo; además, se considera a los docentes fuentes de información asequibles y seguras dependiendo de la confianza personal que perciben los estudiantes.

Paralelamente, se establecen vínculos entre estudiantes que trascienden el contexto familiar y el lugar de origen aun con las características diferenciadoras propias de la diversidad cultural, estableciendo semejanzas entre países vecinos que suscitan la asimilación cultural con miras a la integración. Particularmente, del encuentro entre estudiantes inmigrantes surge la remembranza sobre vivencias en sus lugares de origen, las cuales desencadenan un sentimiento compartido de añoranza que los vincula a través de las semejanzas y, por

tanto, consolidan valores colectivos a partir de tradiciones y/o símbolos patrios.

La coexistencia en el espacio institucional da lugar al reconocimiento en múltiples vías, es decir, el reconocimiento sobre sí mismo, hacia el otro y entre pares, a partir de las cualidades, juicios de valor sobre actitudes o comportamientos que determinan la cercanía y conocimiento del otro, si bien las características individuales entre estudiantes se distinguen a partir de las relaciones cotidianas, no sucede lo mismo en términos de diversidad cultural a la cual se incorporan nuevos matices a través del fenómeno migratorio.

El reconocimiento de la diferencia compete a todos los actores institucionales incluyendo los docentes, quienes desde su rol y relación cotidiana deben contemplar la experiencia migratoria de los estudiantes y las necesidades académicas y sociales que se desprenden de ella para así diseñar e implementar estrategias que faciliten el proceso de integración de/con estudiantes inmigrantes para una sana convivencia escolar.

En este sentido, la labor de la educación trasciende más allá del entorno físico de la institución educativa, las relaciones a su alrededor competen y afectan directa o indirectamente la población estudiantil, la gestión unificada entre psicoorientador, diferentes entidades gubernamentales (como la Fiscalía, Migración Colombia, ICBF, Casa de la Cultura, biblioteca municipal, universidades locales), el trabajo en conjunto de proyectos donde interactúa la comunidad en general, fomentar las escuelas para padres, incluir el sector productivo, ediles, representante de la comuna, madres comunitarias, es un punto de partida para impactar de forma positiva el entorno de los estudiantes.

Es recomendable focalizar las familias que requieren mayor sensibilización frente al tema migratorio; mediante trabajo colaborativo identificar expresiones y abordarlas de forma pedagógica, teniendo en cuenta que algunos rasgos xenófobos expresados por los estudiantes responden a reproducción de conductas que vienen del hogar, del barrio y/o contenido audiovisual, así mismo replicar dichas actividades pedagógicas en las aulas de clase.

Crear desde la escuela para padres una red de apoyo puede significar mayor confianza en sí mismo, diseñar talleres en los que se plantee un proyecto de vida a partir de sus capacidades y habilidades, abordar el tema desde el núcleo familiar tanto en la familia receptora como migrante es fundamental para el apoyo familiar y la sana convivencia en el entorno escolar.

Diseñar actividades de sensibilización involucrando a los padres de familia, donde se solidaricen e identifiquen el rol como padres, compartan sentimientos y experiencias, un ejemplo puede ser: en parejas, uno dibuja al otro, al tiempo su compañero le cuenta respondiendo a algunas preguntas que el docente quiera dirigir de acuerdo a la necesidad y contexto, estas pueden ser: *¿Nombre de su hijo?, ¿en qué grado está su hijo?, ¿cuál es el mayor valor y habilidad de su hijo?, ¿cómo se siente en su rol de padre o madre?, ¿cuál ha sido la mayor dificultad que ha tenido en su rol de padre o madre?*

Al finalizar cambian de rol; quien dibujó ahora responde a las preguntas y el otro padre de familia dibuja, se socializa la finalidad de esta actividad explicando la solidaridad y comprensión entre padres de familia.

Podemos también pedir a los padres de familia que intercambien los dibujos y realicen mejoras a estos, permitiendo abordar temas como el apoyo entre padres de familia y pares, la importancia de la comunicación asertiva y llegar a acuerdos con algunas reglas de familia.

Diseñar, crear, modificar de forma lúdica estas actividades de acuerdo al contexto logran sensibilizar e integrar a los padres de familia en un proyecto en común que unifique, consolide como grupo y lleve a eliminar las acciones xenófobas dentro y fuera de las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2018). Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/CONF.231/3>
- Bermúdez, Y., Mazuera, R., Albornoz, N., y Morffe, M. (2018). Informe sobre la movilidad humana venezolana. Recuperado de <http://cpalsocial.org/documentos/570.pdf>
- Bourdieu, P., (2000). Las formas del capital social. Capital económico, capital cultural y capital social. En A. García. (Ed.), Poder, derecho y clases sociales (pp. 131-164). España: Desclée de Brouwer
- Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y Sociedad*, 45(1), 205-235
- Canales, C., (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Introducción a los Oficios. (Vol. 1, pág. 406). Recuperado de <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-eron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Cisneros, I. (2001). Intolerancia cultural: racismo, nacionalismo, xenofobia. *Perfiles Latinoamericanos: Revista de La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. 18, 177–189.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007). Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2812-cohesion-social-inclusion-sentido-pertenencia-america-latina-caribe>

- Congreso de la República de Colombia. (1991). Convención internacional sobre los derechos de los niños. Recuperado de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/573203/887553/Ley+12+de+1991+%28Ratifica+Convencio%CC%81n+sobre+derechos%29.pdf/d8642517-7fac-486b-a5b4-a5b70600dd3e>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Código de la infancia y la adolescencia*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Contreras, J., y Gracia, M. (2014). Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas. *Investigaciones Sociales*. 11(19), 387–392. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/is.v11i19.8073>
- Cotofleac, V. (2003). Autoctonía y xenofobia. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*. 30.
- Diz-Casal, J., Aliaga, F., & Apolo, D. (2020). La inclusión vista desde el profesorado, el grupo de pares y la experiencia de las actrices principales. En Leiva, J. y Terrón, A. (ed.). *La inclusión vista desde el profesorado, el grupo de pares y la experiencia de las actrices principales (1er)*, (55-65). Dykinson..
- Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015*. Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2017). *International migrant stock*. Recuperado de <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates17.asp>
- Departamento Nacional de Planeación. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). CONPES 3950 del 23 de Noviembre 2018. Consejo Nacional de Política Económica y Social. Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela. Bogotá. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3950.pdf>
- Francisco, J., Palacios, E., Andrés Martínez, W., Ardila, H. V., Darío, R., Parada, E., José, M., Díaz, O., González Montoya, P., Camilo, J., Garzón, G., Leidy, M., Katherine, J., Fera, C., Torres, C., Andrés, R. O., & Cano, V. Recuperado de: <https://unidad-administrativa-especial-migracion->

- colombia.micolombiadigital.gov.cBoletin-estadistico-flujos-migratorios_2019.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. Glosario sobre migración, asilo y refugio. Pasaporte de Humanidad: Los Derechos de Los Niños y Niñas Migrantes y Refugiados, (2017). 11 (5).*
- Godenau, D., Rinken, S., Martínez, A., & Moreno., G. (2015). La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración. 30.
- Godenzi, J.C. (2005). Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana. Tinkuy. 1, 7-14.
- Hamui, S. y Varela, R. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación En Educación Médica, Universidad Nacional Autónoma de México. 2(5), 55–60. doi:10.1016/s2007-5057(13)72683-8.
- Haro, A. (2010). Antropología de los usos sociales como constitutivos de la 'gente'. Un estudio desde Ortega. Gazeta de antropología, 26(1), 1-9.
- Herrera, E. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. Revista Papers, 43, 71-76.
- Kawulich, B (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6 (2)
- Martínez, V. y Pérez, O. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. Revista Complutense de Educación, 12(1), 295–318. doi.org/10.5209/RCED.17762
- Ministerio de Relaciones Exteriores, Migración Colombia. (2022). Boletín estadístico Anual de flujos migratorios, Recuperado de: <https://unidad-administrativa-especial-migracion-colombia.micolombiadigital.gov.cBoletin-flujos-migratorios-2022.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores, Migración Colombia. (2022). Distribución de Venezolanas(os) Colombia con corte Diciembre 2022, Recuperado de: www.migracioncolombia.gov.co.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Circular 45 del 16 de septiembre de 2015. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-353789_Circular_41_MEN_.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Circular N° 7 del 2 de febrero de 2016. Recuperado de: http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/files/circular%2007_2feb_2016.pdf
- Galioto, C. (2007). Ciudadanía intercultural y educación intercultural. El papel del aula escolar. En A. Ibarrola (Ed.) Migraciones en un contexto global. (pp. 193-215). Bilbao, España: Deusto publicaciones.
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA*, (24), 45-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124737003>
- Gutiérrez, A. y Urzúa, A. (2019). ¿Los valores culturales afectan el bienestar humano? Evidencia de informes de investigación. *Universitas Psychologica*, 18 (1), 1-12. doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.vcab
- Orduna, M. (2012). Identidad e identidades: Potencialidades para la cohesión social y territorial. Colección de Estudios Sobre Políticas Públicas Locales y Regionales de Cohesión Social, 5.
- Organización de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (1999). *Convenio 182. Sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación*. Recuperado de: https://www.oitinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/oit_2.pdf
- Panqueba, J. (2015). Patrimonios Corporales Ancestrales Del Pueblo Indígena Zenú. El Cargamento E' Casa Como Escenario Del Montucuy Entre Bailes, Juegos, Pito Atravesao Y Gaitas. *Lúdica Pedagógica*, 2(22), 21-31. [doi:10.17227/01214128.3800](https://doi.org/10.17227/01214128.3800)
- Pérez, G. (2007). Desafíos de La Investigación Cualitativa. Conferencia sobre las perspectivas de la investigación cualitativa, sus implicaciones en la educación, nuevos retos y enfoques en la investigación cualitativa. *Centro de Formación de Profesores*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.researchgate.net>

- Peris, R. y Agut, S. (2007). Evolución conceptual de la Identidad social. El retorno de los procesos emocionales. *REME*, 10 (26), 1.
- Rosa, R. (2017). Xenofobia. In *Dicionário crítico de migrações internacionais* (pp. 733–735). Editora UnB. <https://doi.org/10.7476/9788523013400.0021>
- Solé, P. C., Sordé, M. T., Serradell, P. O., Alcalde, R., Fernández, S.A., Pettroff, A., Garzón, L. (2011). Cohesión social e inmigración. *Revista internacional de sociología (RIS)*, 69(1), 9-32. Doi: 10.3989/ris.2009.09.14
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Unidad Administrativa Especial Migración Colombia. (2019). *Boletín anual de estadísticas de flujos migratorios*. Recuperado de http://migracioncolombia.gov.co/phocadownload/Bolet%C3%ADn%20Estad%C3%ADstico%20Flujos%20Migratorios%20018_032019.pdf
- Varela, R., Martínez, B., Moreno, D., y Musito, G. (2011). El contexto educativo: alumnado, profesorado y familia. En M. Terrón. (Ed.), *Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional* (pp. 10-57). Sevilla, España: Edición Digital @3.
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*. 4(6), 71–108.
- Vera, M.A., Parra, S.F., y Parra, S.R. (2008). *Los estudiantes invisibles*. Ibagué, Colombia: León gráficas.

AUTORES

Felipe Andrés Aliaga Sáez


felipealiaga@usta.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-4635-1132>

Doctor en Procesos Políticos Contemporáneos y DEA en Ciencias Políticas por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Sociólogo y licenciado en Sociología por la Universidad de Concepción, Chile. Posdoctorado por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, España. Profesor asociado en la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. Integrante del grupo Conflictos Sociales, Género y Territorios y coordinador del Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad (GEMIV) en la misma universidad.

Diego Eduardo Apolo Buenaño


diego.apolo@unae.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-1123-1483>

TEDx speaker, embajador digital Fundación Telefónica. Posdoctor Universidad de Carabobo (VE) Dr. Ciencias de la Educación/Candidato a Dr. Comunicación Universidad Nacional de La Plata (AR) Mgs. Comunicación Estratégica, Pontificia Universidad Católica de Chile (CL) Investigador Acreditado SENESCYT (EC), líneas de investigación: comunicación, educación y tecnología. Consultor en Investigación, Innovación y Desarrollo. Docente pre y posgrado. Más de 30 publicaciones de alto impacto en SCOPUS y regionales.

Angie Daniela Barrera García

abarrerag@unal.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-0994-5783>

Politóloga y estudiante de la Maestría en Gobierno Urbano de la Universidad Nacional de Colombia, con instancia de intercambio académico en l'Université Lumière Lyon 2. Integrante del Grupo de investigación Migraciones y Desplazamientos de la Universidad Nacional de Colombia.

Yohanna Castro Rodelo

yeimis.castro@uniminuto.edu

 <https://orcid.org/0000-0003-3607-7918>

Magíster en Terapia Familiar por la Universidad Pontificia Bolivariana. Trabajadora Social por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente asociada de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Programa de Trabajo Social. UNIMINUTO, sede Bello.

Silvia Liliana Ceballos Ramírez


lceballos@uco.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-8733-4967>

Magíster en Administración de la Universidad EAFIT, Colombia. Especialista en Mercadeo de la Universidad EAFIT, Colombia. Especialista en Educación Personalizada de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Profesional de Comercio Exterior de la Universidad Católica de Oriente, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación FACEA de la Universidad Católica de Oriente.

Javier Diz Casal

javierdizcasal@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1332-8905>

Doctor por la Universidad de Vigo. Psicólogo y licenciado con varias titulaciones de maestría en el ámbito psicosocioeducativo. Acreditado como mediador. Acreditado como profesor contratado doctor y profesor de universidad privada en Ciencias Sociales. Docente e Investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Alfonso X el Sabio, España. Colabora con varias universidades como la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), México, la Universidad Internacional de Valencia (VIU), España y la Universidad de Nebrija, España.

Angelo Flórez de Andrade

aflorezdeandrade@gmail.com


 <https://orcid.org/0000-0003-0411-9271>

Internacionalista de la Universidad del Rosario con maestría en Ciencia Política de la Universidad de Gotemburgo en Suecia; con estudios

doctorales en Estudios Políticos de la Universidad del Rosario. Ha sido profesor en múltiples universidades colombianas como la Santo Tomás, Pontificia Universidad Javeriana y del Rosario, así como conferencista en universidades mexicanas, kazajas y ucranianas. Ha sido investigador en temas como Política Exterior y Migraciones Internacionales.

Erik Andrea Galindo Barrios


erikgaba@unisabana.edu.co

 <https://orcid.org/0009-0002-7197-0859>

Politóloga por la Universidad de La Sabana

Luis Alejandro Guio Rojas

luis.guio@ibero.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-3444-3611>

Doctorando en Humanidades, Humanismo y Persona de la Universidad San Buenaventura, Magíster en Ciencias de la Educación de la misma universidad y licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, orientador escolar de la Secretaría de Educación del Distrito, docente investigador de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Su última publicación fue “Decolonización del cuerpo: deconstruyendo masculinidades en la escuela”.

Eder Orlando López Castro

ederge09@gmail.com


 <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-3776-1431>

Venezolano. Doctor en Estudios de Migración por el Colegio de la Frontera Norte (El Colef-Tijuana, México), investigador en temas de niñez migrante e integración educativa; magíster en Frontera e Integración por Universidad de Los Andes, Venezuela, y maestro en Educación, ambiente y desarrollo (UPEL- Venezuela). Profesor en Educación Rural por Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL- Venezuela). Miembro activo de la Red Colombo Venezolana de Movilidad Humana (RedColVen, Colombia) y la Red Latinoamericana de Estudios Fronterizos (RELATEF, México). Profesor invitado en la Universidad Autónoma de Chihuahua (México) y la Universidad de Pamplona (Colombia). Actualmente Coordinador del área de Estrategias en Comunidad de la Asociación Civil Alma Migrante (Tijuana, México). Profesor en licenciatura y postgrado en el Centro

Universitario del Pacífico- UNIPAC (México) y en Pacífico Universidad (México).

Stephanie López Villamil

slopezv@unal.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-6480-9461>

Doctora en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Integrante del grupo de investigación Migraciones y Desplazamientos de la Universidad Nacional de Colombia.

Antonia Olmos Alcaraz

antonia@ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5852-6492>

Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada (España), máster en Inserción Socio-laboral, Minorías y Territorio por la Universidad de Granada y licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Granada. Catedrática de antropología social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada.

Yuliana Patiño Gómez


yupatino@utp.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-6193-1325>

Magíster en migraciones internacionales; licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Diplomado en Science, Technology, Engineering and Mathematics ruta STEM, investigadora y docente de aula en el Departamento de La Guajira.

Jair Eduardo Restrepo Pineda

jair.restrepo@uniminuto.edu


 <https://orcid.org/0000-0002-3959-4550>

Doctor en análisis y evaluación de procesos políticos y sociales por la Universidad Carlos III de Madrid, España; magíster en cooperación al desarrollo en la especialidad de movimientos migratorios y codesarrollo por la Universidad de Valencia, España, profesor e investigador del programa de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINU-

TO) Sede Bello, e integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios Sociales (GIES) avalado por esta misma universidad.

Sergio Andrés Rodríguez Garzón


sergio.rodriguez@envigado.gov.co

 <https://orcid.org/0000-0002-4861-9086>

Estudiante de maestría en Salud Pública de la Universidad Internacional Iberoamericana de México, especialista en Sistemas de Información Geográfica de la Universidad San Buenaventura, Colombia, profesional en Gerencia de Sistemas de Información en Salud - GESIS de la Universidad de Antioquia, Colombia. Funcionario público en la Dirección de Gestión del Conocimiento de la Secretaría de Salud del Municipio de Envigado y docente de cátedra en la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia.

Carolina Serna Guzmán


csernagu@ucn.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-6201-5537>

Magíster en Salud Colectiva de la Universidad Estadual Feira de Santana-Brasil, profesional de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, Colombia. Docente tiempo completo de la Fundación Universitaria Católica del Norte, integrante del Grupo Estudios Sociales en Inclusión y Diversidad avalado por la misma universidad.

Esmée Michelle Tanis


esmee_michelle@live.nl

 <https://orcid.org/0009-0006-2967-0667>

Funcionaria pública en el Ministerio de Justicia y Seguridad del Gobierno de los Países Bajos. Maestría en Estudios de Desarrollo Internacional de la Universidad de Ámsterdam (Países Bajos) con énfasis en la integración educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en el sistema público de Bogotá. Pregrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Leiden (Países Bajos) con énfasis en la política lingüística y la revitalización de las lenguas indígenas en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Viviana Marcela Torres Carvajal

viviana.torres@ibero.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-7178-0548>

Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, docente investigadora de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Licenciada en Educación Preescolar, docente investigadora de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente rural de preescolar en la Secretaría de Educación del Distrito en Bogotá. Su más reciente publicación fue el libro “Desinstitucionalizar la escuela a través del desarrollo humano”.

INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA CON POBLACIÓN MIGRANTE

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN CON NIÑEZ VENEZOLANA EN COLOMBIA

EDITORES

FELIPE ALIAGA SÁEZ,
ANTONIA OLMOS ALCARAZ,
ANGELO FLÓREZ DE ANDRADE

AUTORES

FELIPE ALIAGA SÁEZ, ANTONIA OLMOS ALCARAZ, ANGELO FLÓREZ DE ANDRADE, JAVIER DIZ CASAL, ESMÉE TANIS, ANGIE DANIELA BARRERA GARCÍA, STEPHANIE LÓPEZ VILLAMIL, ERIK ANDREA GALINDO BARRIOS, VIVIANA MARCELA TORRES CARVAJAL, LUIS ALEJANDRO GUIO ROJAS, EDER ORLANDO LÓPEZ CASTRO, JAIR EDUARDO RESTREPO PINEDA, YOHANNA CASTRO RODELO, SERGIO ANDRÉS RODRÍGUEZ GARZÓN, CAROLINA SERNA GUZMÁN, SILVIA LILIANA CEBALLOS RAMÍREZ, YULIANA PATIÑO GÓMEZ, DIEGO APOLO BUENAÑO

ISBN: 978-607-5893-20-4



9 786075 893204