



**El Colegio
de la Frontera
Norte**

Niños, niñas y adolescentes venezolanos y su proceso de
integración educativa en la ciudad fronteriza de Cúcuta,
Colombia (2015-2020)

Tesis presentada por

Eder Orlando López Castro

Para obtener el grado de
DOCTOR EN ESTUDIOS DE MIGRACIÓN

Tijuana, B. C., México
2022

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Directora de tesis: Dra. Eunice Danitza Vargas Valle

Aprobada por el jurado examinador:

1. Dra. María Dolores París Pombo, lectora interna
2. Dr. Felipe Andrés Aliaga Sáez, lector externo
3. Dra. Carolina Stefoni Espinoza, sinodal
4. Dr. Bryant Jensen, sinodal

Hay que ser duro como el metal y recto como una flecha para vencer las dificultades

(Anónimo)

La educación es el camino, es una vía que ayudaría a sensibilizar a los seres humanos hacia el mundo de la migración y, la escuela como institución, sería el recinto para enseñar a valorar, respetar, aprender y convivir con el otro, sin excluir, sin rechazar, sin discriminar y sin segregar. Las acciones que los seres humanos emprendan para integrar a un inmigrante, por muy mínimas que puedan parecer, son valiosas. Podemos actuar e implementar acciones, como nos enseña la fábula del colibrí y el incendio del bosque: El colibrí sabía que solo no podía apagar el fuego, pero tuvo la convicción de hacer su parte. De eso se trata, solo hay que reconocer de qué manera puedes ayudar a integrar a las familias y a los niños, niñas y adolescentes- NNA en las sociedades de destino. Todos los NNA migrantes o no migrantes merecen una educación que los forme para convivir en la diversidad cultural, que los forme como ciudadanos globales responsables para cambiar y transformar la sociedad que cada día se hace más compleja, pero no menos habitable.

DEDICATORIA

A Dios por el regalo de la vida y por darme la oportunidad de recorrer este camino, por guiar mis pasos, por acompañarme y permitirme con salud, tener una vida llena de buenos y malos momentos, cargados de aprendizajes y de experiencias para ser un mejor profesional.

A mis padres, por la vida, a ellos que siempre han confiado en mí, me formaron en valores y ofrecen a Dios sus oraciones para que cada día logre mis éxitos personales y académicos. Principalmente a mi madre, Haydee Castro, persona a la que amo sin medida, mi inspiración, mi ejemplo de humildad y de humanidad.

A mis cinco hermanos, Mayra y Alejandro en Venezuela, Nayreth, Kerla y Efraín actualmente inmigrantes en Perú y Colombia. A mi sobrino Blas Jesús, inteligente y curioso, que ha vivido estos dos últimos años al cuidado de su abuela porque sus padres emigraron de Venezuela. A mis verdaderos amigos, muchos de ellos dispersos en el mundo como inmigrantes. A mis familiares y amigos quienes a pesar de las adversidades siguen luchando en Venezuela,.

También quiero hacer un reconocimiento a la constancia, el esfuerzo y la perseverancia que he tenido en la escolaridad de este programa de postgrado, en El Colef y, por mi trabajo constante para escribir cada renglón de esta tesis doctoral, en tres años.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral es el resultado de un esfuerzo personal, pero también es el trabajo construido con aportes de varias personas e investigadores que participaron de manera directa e indirecta, por lo cual es oportuno agradecer su apoyo, ya que han hecho posible la culminación de esta investigación.

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo financiero, el cual me permitió llevar a cabo los estudios en el programa de Doctorado en Estudios de Migración en El Colegio de la Frontera Norte (El Colef). A El Colef, por permitirme ser parte de esta institución, así como a todas las personas que en él laboran, ya que con su apoyo hicieron de esto una magnífica experiencia.

A mi directora de tesis, la Dra. Eunice Vargas Valle, quien desde un inicio aceptó dirigir esta investigación. Quiero agradecerle por su enseñanza, su confianza y su apoyo incondicional en la asesoría, la construcción, la revisión y en las orientaciones pertinentes para cada capítulo; además de su sensibilidad y solidaridad con mis connacionales, durante el trabajo de campo.

A mi comité de tesis, la Dra. María Dolores París y el Dr. Felipe Andrés Aliaga (lectores) por su tiempo y colaboración, sus comentarios y reflexiones epistemológicas, teóricas y metodológicas para mejorar en cada momento este producto de investigación. A los Sinodales, la Dra. Carolina Stefoni y el Dr. Bryant Jensen que han dado su aporte en la revisión final de este trabajo. A todos gracias por su profesionalismo y mesura para consolidar esta tesis.

A las familias migrantes que abrieron la puerta de su hogar para contar su historia y su experiencia migratoria en Cúcuta, Colombia. A todos ellos, por mostrar la calidad humana que tiene un venezolano, a través de sus palabras, un café, incluso un almuerzo. A estas personas que se levantan cada día para crecer y demostrar que llegaron como inmigrantes a sumar con trabajo, profesiones y buenas acciones. A los estudiantes venezolanos que con sus méritos han logrado posicionarse en el cuadro de honor en los colegios participantes de este estudio, fue placentero oír sus relatos.

Al Dr. Rafael Alonso Hernández López, Coordinador del programa de Doctorado en Estudios de Migración-DEM y a la asistente del DEM Kendra Valdez por el apoyo en cada proceso vivido en El Colef. Al Dr. Alberto Hernández Hernández, por su apoyo constante, preocupación por mi salud y su disposición en toda esta etapa de formación doctoral. A la Dra. Laura Velazco Ortiz por la discusión y el debate en cada clase, su metodología y su pedagogía en la enseñanza de la investigación cualitativa para abordar los temas de la migración. A la Maestra Estela Soler por su paciencia, humildad, sensibilidad y por su dedicación para la enseñanza de inglés.

A los compañeros del DEM (todos como migrantes en Tijuana) por cada experiencia compartida, con ustedes fui aprendiendo mucho de lo que desconocía acerca del mundo de la migración. A quienes en este tiempo se convirtieron en mis amigos, Emilio López y Diana Archila, de ustedes valoro el profesionalismo y el apoyo incondicional que me han brindado. A Yanet Caicedo por motivarme para recorrer este camino juntos, desde aquel 28 de diciembre de 2018 y, por la corrección de estilo que realizó a la versión final de esta tesis.

A Dainel Chirino por haber llegado a mi vida, por su apoyo en el trabajo de campo, en mi operación y por la confianza depositada en mí. A la Dra. Raquel Álvarez de Flores, el Dr. William Mejía, la Dra. Yanis Nieto, la Dra. Anna María Moncada, la Dra. Mayra Medina, la Dra. Gudelia Rangel y el Dr. Rodolfo Cruz por confiar en mi trabajo y apoyarme en este recorrido académico. A mis amigos de siempre y otros en Tijuana: Lorena, Nancy, Andrea, Karina, Lennys, Dennys, Doris, Yazmin, Humberto, Francisco, Eryck, Yorley, Blanca, Jeinhs, Daniel, Mileidy, Oly, Edgremar, Adriana, Pedro, Betzabeth, Irene, Diana, Florimar, Ingrid, William, Ronald, Runis, Edri, Nicolas, Juan y muchos otros. A todos gracias por cada palabra de aliento y por acompañarme desde la distancia o desde muy cerca, en esta etapa profesional.

Finalmente, a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela, mi alma mater, por otorgarme el permiso para iniciar esta aventura académica en México, que hoy finalizo con mucha satisfacción.

RESUMEN

El objetivo central fue analizar el proceso de integración educativa de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) inmigrantes provenientes de Venezuela que arribaron a Colombia en el periodo 2015-2020, bajo un contexto de crisis migratoria. El estudio se centró en NNA venezolanos que, durante este periodo, ingresaron en las Instituciones Educativas del Sector Oficial (IESO) y residen en San José de Cúcuta, Colombia. Para tal fin, se usó una estrategia metodológica con enfoque mixto mediante diseño de tipo secuencial en dos fases. En la fase cuantitativa, a través del muestreo no probabilístico por conveniencia se aplicó una encuesta virtual a 453 NNA venezolanos y colombianos de básica secundaria en cinco IESO. En la fase cualitativa, se cumplieron tres etapas: veinte entrevistas semiestructuradas a familias con hijos venezolanos, cinco entrevistas a rectores, además de tres grupos de discusión con 66 docentes en tres IESO. Con la estrategia analítica cualitativa se trianguló la información y se presentaron conclusiones en la dimensión estructural, sociocultural y pedagógica en un contexto de recepción fronterizo. Algunos NNA venezolanos han podido lograr el acceso rápido al colegio, consolidar buenas relaciones sociales y alcanzar la inclusión en las aulas, mientras que otros aún están en proceso. Se requiere, en lo estructural, adecuar las políticas públicas educativas para el acceso, nivelación y permanencia de esta población, valorar los capitales de los inmigrantes y, en lo pedagógico aplicar el enfoque intercultural como eje transversal para lograr la educación inclusiva de los inmigrantes.

Palabras clave: Proceso de integración educativa, normativas, formas de capital, interacciones sociales, inclusión en el aula.

ABSTRACT

The main objective was to analyze the educational integration process of Venezuelan immigrant children and adolescents (NNA) who arrived in Colombia from 2015-2020, in the context of a migratory crisis. The study focused on Venezuelan NNAs who entered the Educational Institutions Official Sector (IESO) and reside in San José de Cucuta, Colombia during this period. For this purpose, a methodological strategy with a mixed approach was implemented through a sequential design in two phases. For the quantitative part, a virtual survey was applied to 453 Venezuelan and Colombian secondary school children and adolescents in five IESOs through a non-probabilistic convenience sampling. In the qualitative, three stages were completed: twenty semi-structured interviews to families with Venezuelan children, five interviews with deans, as well as three discussion groups with 66 teachers in three IESOs. In the qualitative analytical strategy, the information was triangulated, and conclusions were presented in the structural, sociocultural, and pedagogical dimensions in a border reception context. Some Venezuelan NNAs have been able to gain rapid access to school, consolidate good social relations, and achieve inclusion in the classroom, but others are still in the process. In the structural dimension, there is the need to adjust the educational public policies for the access, leveling and permanence of this population, as well as to assess immigrant's capitals. Pedagogically, the intercultural approach as a transversal axis is needed, so immigrants can achieve an inclusive education.

Key words: educational integration process, regulations, forms of capital, social interactions, classroom inclusion.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	2
Planteamiento del problema.....	3
Preguntas de investigación	6
Objetivos de la investigación.....	6
Justificación.....	7
Presentación de los capítulos.....	10
CAPÍTULO I.	
PERSPECTIVA TEÓRICO CONCEPTUAL. INTEGRACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA) INMIGRANTES.....	
	13
1.1 La integración social de los migrantes.....	14
1.1.1 Las etapas del proceso migratorio	14
1.1.2 Conceptos centrales para analizar la integración: Adaptación, incorporación, asimilación e inclusión.....	15
1.1.3 La integración educativa pieza clave de la integración social de los migrantes	18
1.2 El contexto de recepción y las formas de capital en la integración educativa de los inmigrantes	20
1.2.1 Teoría de la asimilación segmentada y los factores estructurales en el contexto de recepción.....	21
1.2.1.1 <i>Exclusión de membresía en el contexto de recepción</i>	25
1.2.2 La nueva teoría de la asimilación y los aportes desde las formas de capital....	28
1.2.2.1 <i>El capital humano</i>	29
1.2.2.2 <i>El capital social</i>	30
1.2.2.3 <i>El capital cultural</i>	33
1.3 Inclusión y equidad educativa: Desafíos en contextos de recepción.....	35
1.3.1 La aculturación y enculturación en la integración educativa: Factores socioculturales.....	40
1.3.2 La interculturalidad como perspectiva pedagógica ante la diversidad cultural.	42
1.4 Estudios sobre integración educativa de los migrantes: Mirada en contextos de Sudamérica, México, Estados Unidos y Europa.....	47
1.4.1 Hallazgos sobre la dimensión estructural de la integración educativa.....	47
1.4.2 Hallazgos sobre la dimensión sociocultural de la integración educativa.....	52
1.4.3 Hallazgos sobre la dimensión pedagógica para la integración educativa.....	55
1.4.4 Consideración final.....	61
1.5 Aspectos clave y esquema conceptual de la investigación.....	62
1.5.1 Pregunta general y secundaria de la investigación.....	62
1.5.2 Hipótesis de la investigación.....	63
1.5.3 Esquema conceptual.....	63
CAPÍTULO II.	
CONTEXTO DE RECEPCIÓN CON POBLACIÓN MIGRANTE VENEZOLANA: CÚCUTA EN LA FRONTERA COLOMBO VENEZOLANA.....	
	66
2.1 Escenario colombo venezolano: Dinámica en un contexto con proximidad fronteriza.....	67

2.1.1	Aspecto geográfico, histórico y sociocultural en la frontera colombo venezolana.....	67
2.1.2	Municipio San José de Cúcuta: Principal contexto de recepción fronterizo de inmigrantes Venezolanos.....	70
2.1.3	Las oleadas migratorias en un contexto Sur-Sur.....	74
2.1.3.1	<i>Migración de colombianos hacia Venezuela y otros países, y el retorno a Colombia.....</i>	74
2.1.3.2	<i>El éxodo de venezolanos en un contexto de crisis: Panorama en el origen....</i>	77
2.2	Colombia como contexto de recepción de las oleadas de inmigración venezolana.....	81
2.3	Instrumentos internacionales y nacionales para la política migratoria: Normatividad para los venezolanos en Colombia.....	84
2.3.1	Instrumentos internacionales.....	86
2.3.2	Instrumentos nacionales.....	87
2.4	Sistemas educativos en el escenario Sur- Sur para la formación de NNA. Caso Colombia y Venezuela.....	95
2.4.1	Sistema educativo de Venezuela: Origen de los migrantes.....	96
2.4.2	Sistema educativo de Colombia: Receptor de los migrantes venezolanos.....	97
2.4.3	Diferencias y semejanzas en los sistemas educativos.....	99
2.5	Los NNA migrantes en edad escolar.....	105
2.5.1	Los NNA como sujetos de derecho: Entre protección, riesgos y vulnerabilidad.....	106
2.5.2	Cifras de NNA venezolanos en el sistema educativo colombiano.....	109
2.6	Consideraciones finales.....	114
CAPÍTULO III.		
APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y ESTRATEGIA ANALÍTICA.....		
3.1	Diseño de la investigación: Mixto secuencial.....	115
3.2	Unidad de análisis.....	118
3.3	Aproximación al campo de estudio.....	118
3.4	Ajustes al diseño metodológico por pandemia Covid-19.....	119
3.5	Descripción y ubicación de las IESO participantes.....	121
3.6	Fases del diseño secuencial.....	123
3.6.1	Fase I. Cuantitativa.....	123
3.6.2	Fase II. Cualitativa.....	128
3.6.2.1	<i>Etapa 1. Entrevista semiestructurada a los rectores.....</i>	130
3.6.2.2	<i>Etapa 2. Entrevista familiar tipo semiestructurada a NNAV y sus padres, representantes o acudientes.....</i>	131
3.6.2.3	<i>Etapa 3. Grupo de discusión y taller de capacitación para docentes.....</i>	136
3.6.2.4	<i>Análisis y presentación de la fase cualitativa.....</i>	139
3.7	Validez y fiabilidad.....	140
3.8	Inconvenientes, limitaciones o sesgos durante la fase cuantitativa y cualitativa.....	141

CAPÍTULO IV.	
PERFIL MIGRATORIO, SOCIODEMOGRÁFICO Y EDUCATIVO DE LOS NIÑOS NIÑAS Y ADOLESCENTES VENEZOLANOS EN BÁSICA SECUNDARIA.....	
	150
4.1	Perfil migratorio de los NNA venezolanos.....
	150
4.1.1	Tiempo de arribo a Colombia de los NNA venezolanos.....
	151
4.1.2	Razones de la migración venezolana a Colombia.....
	152
4.1.3	Documentos de los NNA venezolanos.....
	153
4.1.4	Doble nacionalidad de los NNA.....
	154
4.2	Perfil sociodemográfico de NNA y sus familias: Venezolanos y colombianos en Cúcuta.....
	155
4.2.1	Características sociodemográficas de inmigrantes y nativos.....
	155
4.2.2	Características educativas y el trabajo de las familias.....
	158
4.3	Perfil educativo de los NNA venezolanos y colombianos.....
	159
4.3.1	Información de los NNA por institución educativa, grado y edad.....
	159
4.3.2	Número de años escolares cursados por los venezolanos en Colombia.....
	161
4.3.3	Realidad escolar de los NNA venezolanos inmigrantes con relación a los nativos.....
	162
4.3.3.1	<i>Información general del acceso escolar de los NNA.....</i>
	162
4.3.3.2	<i>Implicaciones educativas en el contexto del Covid-19.....</i>
	163
4.3.3.3	<i>Valoración del aprendizaje en tiempo de Covid-19.....</i>
	164
4.3.3.4	<i>Desempeño escolar auto percibido de los NNA venezolanos con respecto a los nativos.....</i>
	165
4.4	Valoración de la inclusión en las IESO.....
	166
4.4.1	Aspectos educativos con respecto a la inclusión de los venezolanos.....
	166
4.4.2	Éxito de la integración educativa de inmigrantes y nativos en el colegio.....
	167
4.5	Consideraciones finales.....
	168
CAPÍTULO V.	
EXPERIENCIAS EN EL ACCESO A LA ESCUELA DE LOS VENEZOLANOS EN CÚCUTA: ASPECTOS ESTRUCTURALES.....	
	171
5.1	La realidad migratoria de los NNAV y familias: Trayectoria migratoria en Colombia.....
	171
5.2	Política de integración educativa para los migrantes venezolanos: Acciones o barreras para el acceso, la continuidad y la inclusión.....
	177
5.2.1	Normatividad en las IESO y documentación para el acceso escolar.....
	178
5.2.2	Revalidación y nivelación como proceso para la continuidad escolar.....
	184
5.2.3	Alianzas y oportunidades para los NNA inmigrantes venezolanos en el colegio.....
	190
5.2.4	Requerimientos para la adecuación en la política educativa para migrantes....
	195
5.3	Consideraciones finales.....
	199
CAPÍTULO VI.	
EL CAPITAL DE LOS NNA VENEZOLANOS Y SUS FAMILIAS PARA EL ACCESO, INCORPORACIÓN Y ÉXITO ESCOLAR EN EL DESTINO.....	
	204
6.1	Experiencias diversas sobre la incorporación escolar de acuerdo a los capitales disponibles para las familias.....
	204

6.1.1	Una historia de padres venezolanos con altos capitales culturales: La familia Chirino.....	206
6.1.2	Ajustando la vida, el emigrar de la ciudad al campo: La familia Colmenares...	209
6.1.3	Una experiencia de retorno: capitales bajos y el éxito escolar: La familia García.....	212
6.1.4	La escuela en casa y el bajo capital familiar para el éxito escolar: La familia Nieto.....	214
6.2	La ciudadanía y la regularización migratoria de los NNAV y las familias: Una forma de capital.....	218
6.3	Las limitaciones en el capital económico de los padres.....	222
6.4	El capital humano en las familias de los NNAV.....	227
6.5	La utilidad del capital cultural y social de los migrantes: La herencia, los vínculos y la red de apoyo de las familias y los NNAV en el destino.....	232
6.6	Consideraciones finales.....	237
CAPÍTULO VII.		
EL CAMBIO DE COLEGIO: INCLUSIÓN EN EL AULA Y LOS DESAFIOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....		242
7.1	El cambio de colegio: experiencia escolar de los inmigrantes antes y en pandemia.....	243
7.1.1	De la escuela en Venezuela al Colegio en Colombia.....	244
7.1.2	Voces de los inmigrantes: Mirada de los NNA Venezolanos.....	250
7.1.3	Necesidades de adaptación curricular y estrategias de inclusión en escenarios de migración.....	257
7.1.4	El aprendizaje escolar durante el Covid 19: Alternativas de gestión, adaptación y respuesta para NNA inmigrantes y nativos.....	262
7.2	Las relaciones socioculturales y las interacciones entre inmigrantes y nativos.	269
7.2.1	Los vínculos de amistad y compañerismo en el destino.....	270
7.2.2	Las variaciones lingüísticas en la comunicación entre inmigrantes y nativos...	272
7.2.3	La identidad y el valor sociocultural en los NNAV y su familia.....	275
7.2.4	Discriminación y xenofobia en la escuela o en la comunidad.....	278
7.3	Igualdad y equidad en la práctica educativa con enfoque intercultural.....	281
7.3.1	Construcción del aprendizaje desde la educación inclusiva: Alternativas socioeducativas para atender la diversidad cultural en contextos de migración.....	283
7.3.2	Los docentes como agentes de la interculturalidad: Experiencia y retos pedagógicos para el proceso de inclusión de los venezolanos en el aula.....	287
7.3.3	Importancia de la educación para la integración con el enfoque de educación intercultural en contextos de migración.....	294
7.4	Consideraciones finales.....	297
CONCLUSIONES GENERALES.....		304
	Los hallazgos relevantes.....	305
	Reflexiones teóricas y ruta de análisis para lograr la integración educativa.....	317
	Otras recomendaciones.....	334
BIBLIOGRAFÍA.....		336

ANEXOS.....	i
1.10.1 Registro de las fechas de entrevistas y grupos de discusión.....	i
2.10.2 Comunicación formal para secretaria de educación.....	ii
3.10.3 Comunicación formal para rectores.....	iv
4.10.4 Encuesta para NNA.....	vi
5.10.5 Entrevista a familias migrantes NNAV y padres.....	xv
6.10.6 Entrevista a rectores.....	xx
7.10.7 Cartas de consentimiento informado a NNA y padres venezolanos.....	xxiii
8.10.8 Solicitud para llenar la encuesta a padres y representantes.....	xxvi
9.10.9 Grupo de discusión y taller.....	xxvii
10.10.10 Galería fotográfica.....	xxxv
Información del autor.....	xli

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
CAPÍTULO I.	
1.1 Enfoques para la construcción de redes	32
1.2 Estrategias de aculturación según el modelo bidimensional.....	41
CAPÍTULO II.	
2.1 Colombia en el proceso de delimitación con Venezuela.....	68
2.2 Inmigrantes desde Venezuela por lugar de nacimiento.....	73
2.3 Inmigración desde Venezuela a San José de Cúcuta y otros municipios del departamento Norte de Santander.....	73
2.4 Histórico de la migración venezolana a Colombia.....	82
2.5 Medidas implementadas por el gobierno colombiano para la migración venezolana.....	90
2.6 Características del Sistema Educativo de Colombia y Venezuela.....	103
2.7 Matrícula de estudiantes migrantes venezolanos por nivel educativo en Colombia.....	110
2.8 Tipos de documentos- Extranjeros 2020 en Cúcuta.....	112
CAPÍTULO III	
3.1 Información de IESO/ Colegios públicos en Cúcuta.....	122
3.2 NNA matriculados para el año escolar 2021.....	125
3.3 NNA para el año escolar 2021 por IESO/ Completaron la encuesta.....	125
3.4 Informantes clave: Rectores de las IESO.....	130
3.5 Información de los sujetos clave NNAV.....	134
3.6 Información de los padres o representantes.....	135
3.7 Información de los actores educativos del grupo de discusión.....	137
3.8 Operacionalización de hipótesis y conceptos.....	144
3.9 Definición de las variables utilizadas en el análisis del perfil de los NNA venezolanos y sus familias. Cúcuta, 2021.....	146
3.10 Operacionalización del sistema categorial.....	148
CAPÍTULO IV	
4.1 Características sociodemográficas de inmigrantes y nativos.....	156
4.2 Características educativas y trabajo en las familias.....	158
4.3 Trabajo de los NNA.....	159
4.4 Información de los NNA por institución educativa.....	160
4.5 Información de los NNA por grado y edad.....	161
4.6 Información de acceso escolar inmigrantes y nativos.....	162
CAPÍTULO V	
5.1 Elementos esenciales en el análisis de las familias migrantes.....	173
5.2 Información educativa de los NNAV.....	187

CAPÍTULO VI

6.1	Relatos de familias en el cambio de capital económico.....	223
6.2	Nivel de estudio de los padres, representantes y acudiente de los NNAV.....	228

CAPÍTULO VII

7.1	Experiencias positivas o negativas de los NNA venezolanos en el colegio en Cúcuta.....	257
7.2	Experiencia de NNA venezolanos en Cúcuta / Covid-19 / periodo escolar (2020, junio 2021).....	265
7.3	Relatos de los NNAV con respecto a las variaciones lingüísticas.....	274

CONCLUSIONES GENERALES

1	Acciones para seguir en política pública en contextos educativos con migrantes.....	332
---	---	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
CAPÍTULO II.	
2.1 Comportamiento de la migración venezolana en Cúcuta 2015- 2019.....	83
2.2 Evolución matrícula extranjeros 2016-2020 en Cúcuta.....	111
2.3 Estudiantes extranjeros por grado en el periodo escolar 2020 en Cúcuta.....	113
CAPÍTULO IV.	
4.1 Tiempo de los NNA venezolanos en Colombia. Cúcuta, 2021.....	151
4.2 Razones por la cual migraron de Venezuela a Colombia. Cúcuta, 2021.....	152
4.3 Documentos con los que cuentan los NNA venezolanos. Cúcuta, 2021.....	153
4.4 NNA con doble nacionalidad.....	155
4.5 Número de años cursados por venezolanos en Colombia.....	161
4.6 Implicaciones educativas en el contexto del Covid-19.....	163
4.7 Valoración del aprendizaje en tiempo de Covid-19.....	164
4.8 Desempeño escolar auto percibido de los NNA.....	165
4.9 Aspectos educativos con respecto a la inclusión de los venezolanos.....	167
4.10 Grado de éxito en la integración educativa en el colegio (en escala de 1 a 5) de acuerdo a país de origen.....	168

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
CAPÍTULO I.	
1.1 Esquema conceptual para el análisis del proceso de integración educativa.....	65
CAPÍTULO II.	
2.1 Río Táchira límite hidrográfico internacional entre Colombia y Venezuela.....	69
2.2 Mapas con la ubicación geográfica del municipio San José de Cúcuta.....	71
2.3 Oleadas y retorno de migrantes colombianos.....	75
2.4 Emigración de venezolanos en diferentes oleadas.....	78
2.5 Instrumentos del Ministerio de Educación Nacional para la atención de NNA venezolanos.....	93
CAPÍTULO III.	
3.1 Esquema para la estrategia metodológica de tipo secuencial.....	117
3.2 Mapa de San José de Cúcuta con la ubicación de las IESO.....	121
CAPÍTULO V	
5.1 Origen y destino de los NNAV y las familias migrantes.....	177
5.2 Esquema de la dimensión estructural / acceso.....	203
CAPÍTULO VI	
6.1 Capitales de las familias migrantes.....	241
CAPÍTULO VII	
7.1 Dimensión sociocultural y pedagógica de la inclusión en el aula de los inmigrantes venezolanos.....	303
CONCLUSIONES GENERALES	
1 Distintos conceptos utilizados para analizar la integración educativa en el contexto de recepción.....	319
2 Dimensiones para el análisis de la integración educativa con NNA inmigrantes...	322
3 Niveles de análisis para la integración social / educativa en el contexto de recepción.....	325
4 Propuesta de reflexión teórica para la integración de NNA inmigrantes venezolanos.....	327
5 Aspectos que hacen parte de la propuesta de reflexión teórica.....	329
6 Currículo holístico integral para la integración educativa de NNA inmigrantes....	330

INTRODUCCIÓN

Los procesos migratorios han sido significativos en Latinoamérica, uno de los casos de interés es el de Colombia, donde el conflicto armado ocasionó desplazamientos internos y migración hacia países vecinos como Venezuela. Durante décadas la población colombiana emigró hacia Venezuela, sin embargo, en los últimos cinco años el fenómeno se invirtió y la emigración acelerada de venezolanos tiene como principal destino a Colombia. Esto sucedió bajo un contexto complejo, producto de factores políticos, económicos y sociales, como: la crisis política, el desempleo, la pérdida del poder adquisitivo, la devaluación, el bajo ingreso económico, el colapso social en los sistemas de salud y educación, la violencia y la poca seguridad para los ciudadanos (Reina, Meza y Ramírez, 2018).

De acuerdo con Rodríguez y Ramos (2019) la emigración creció exponencialmente “desde el cierre fronterizo más largo de la historia entre Venezuela y Colombia (del 19 agosto de 2015 al 13 de agosto de 2016)”, la cual fue el resultado del rompimiento de relaciones bilaterales por el gobierno de Venezuela y trajo como consecuencia la intensificación de los problemas sociales en la frontera. La situación social y económica se agudizó año tras año y el presidente de Venezuela, Nicolás Maduro, tildó la crisis como un complot hacia su mandato y su respuesta es poco asertiva hacia la población. En este país suramericano, se agudizaron las condiciones sociales y económicas, lo cual trajo como resultado la pérdida de la calidad de vida de la población e incluso la poca credibilidad en las instituciones públicas, puesto que no satisfacen las necesidades humanas de los venezolanos.

El caso venezolano se convirtió en una de las cinco migraciones más visibles en el Siglo XXI (Rodríguez y Ramos, 2019, p.547). Las cifras muestran el aumento de la emigración venezolana en los últimos cinco años. Se estima que 48.714 venezolanos residían en Colombia en 2015 (Freitez, 2019), para septiembre de 2019, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de Colombia, presentó que la cifra ascendió a 1.641.000 venezolanos, es decir a un 3,4 por ciento de la población (Sulbarán, en prensa, febrero 2020), y en abril de 2020, la cifra llegó a 1.788.380 venezolanos (Migración Colombia, 2020). No obstante, las estimaciones siguen siendo imprecisas por la migración sin registro institucional (Rodríguez y

Ramos, 2019, p.548) y por el retorno reciente a Colombia de los venezolanos provenientes de Perú y Ecuador, además de los que han salido del territorio colombiano, a partir de las consecuencias socioeconómicas y sanitarias generadas por la pandemia Covid-19 durante el segundo y tercer trimestre del 2020.

La migración de venezolanos a Colombia se plantea en un contexto de crisis humanitaria (Freitez, 2019), por la exacerbación de la pobreza y la magnitud del éxodo, que tiene implicaciones tanto en la sociedad de origen como en la de destino. De acuerdo con el Banco Central de Venezuela y el Fondo Monetario Internacional, el crecimiento del PIB en este país cayó entre 2013 y 2017 (de 1,20 por ciento a -15 por ciento), y respectivamente se sumergió en el endeudamiento externo y la hiperinflación más exorbitante de la historia (Gandini, Lozano y Prieto, 2019). Freitez señala que en la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (LA ENCOVI) 2019-2020, la pobreza aumentó (de 41 por ciento a 91 por ciento) en Venezuela de 2014 a 2018; además, la población venezolana ha perdido en promedio 3.5 años de esperanza de vida desde 2017 y, quienes han nacido en el período 2015-2020 vivirán 3,7 años menos, según lo pronosticado en la proyección oficial (ENCOVI, 2021).

En materia educativa, la realidad en Venezuela se caracteriza por la pérdida de capital humano producto de la emigración de profesores y personal calificado, la imposibilidad de las instituciones para prestar el servicio educativo por la falta de agua, energía y materiales para la enseñanza (Rodríguez y Ramos, 2019). Además, han surgido conflictos sociales como protestas, huelgas y la falta de alimentos destinados a los programas escolares, así como la escasez en el hogar (Freitez, 2019).

Se puede decir que, aunado a lo anterior, es posible que se haya desmejorado la calidad de formación escolar por la ideologización de los contenidos, argumento que impulsa a una parte de los migrantes a salir de Venezuela (Rodríguez y Ramos, 2019). Los movimientos migratorios han propiciado el descenso en la cobertura y la asistencia escolar en este país, lo cual se ha agudizado con la llegada del Covid-19. De acuerdo con LA ENCOVI 2018, la cobertura educativa de la población de 3 a 24 años cayó entre 2015 y 2017 en Venezuela (de 78 por ciento a 71 por ciento) y, empeoro en los últimos tres años (ENCOVI, 2019).

Planteamiento del problema

San José de Cúcuta es uno de los municipios con mayor recepción de inmigrantes venezolanos en Colombia y es uno de los contextos con una dinámica muy activa por su condición de ciudad fronteriza. Este municipio, capital del departamento Norte de Santander, concentraba a un 11,3 por ciento de los 571.651 migrantes venezolanos que residían en viviendas y que se encontraban distribuidos en las trece principales ciudades a nivel nacional (Datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares -GEIH, 2018 en Proyecto Migración Venezuela, 2019). Este porcentaje, aunque se pueda considerar bajo repercute notablemente en los aspectos sociales y económicos, por casos como el acceso al empleo, bastante limitado en una entidad que históricamente mantuvo el flujo comercial entre ambos países.

Para efectos de esta investigación es importante destacar, entre los aspectos sociales que, a nivel de acceso y permanencia en el Sistema Educativo Colombiano, la matrícula de estudiantes venezolanos en Cúcuta creció de 75 NNA en el 2016 a 13.445 NNA en 2020 , equivalente al 10.1 por ciento del total, donde 120.033 NNA son colombianos. Un 62,5 por ciento de los NNA venezolanos cuentan con el Número Establecido por la Secretaria de Educación NES y un 30,2 por ciento con la Tarjeta de Movilidad Fronteriza TMF (Mejía, 2020). Del total mencionado, 3.073 NNA venezolanos se encontraban distribuidos en 57 Instituciones Educativas del Sistema Oficial (IESO) de 6to a 9no grado.

La cantidad de estudiantes venezolanos en esta zona de frontera refleja la búsqueda de una mejor educación, razón importante para la migración venezolana hacia Colombia. Con base en una encuesta realizada por el Observatorio del Proyecto Migración Venezuela en septiembre de 2018 a 1.500 migrantes venezolanos mayores de 18 años residentes en Cúcuta, se encuentra que una de las cuatro principales razones que conllevaron a su migración es “no hay educación y futuro para sus hijos”. Es decir, los padres escogieron a Colombia como destino para atender las necesidades educativas de sus hijos, a pesar de que el proceso de acceso a la educación en Colombia es complejo. La misma encuesta, muestra que solo para uno de cada 10 encuestados es fácil acceder a la educación (10,9 %) y el mayor porcentaje (41,6 %) encuentra que es difícil o muy difícil. Además, 70,5 por ciento de los encuestados en Cúcuta manifestaron que sus hijos

no se encuentran estudiando. Entre las razones para no continuar estudios se encuentran la insuficiencia de ingresos (64,5 %) y la falta de documentación (25,8 %) (Proyecto Migración Venezuela, 2019, p.2,3,6 y 7). Estas limitaciones afectan la formación de los NNA quienes interrumpen su prosecución o no acceden al sistema de educación oficial.

A diferencia de Venezuela, donde la educación en el sistema público es subsidiada por el Estado, en Colombia la educación requiere inversiones de las familias, puesto que implica costos de matrícula y dotación (Proyecto Migración Venezuela, 2019). Estos costos son difíciles de cubrir por los venezolanos, quienes tienden a vivir en contextos de inestabilidad económica y desintegración familiar en Colombia. Esta realidad se complementa con la dificultad de acceso a la documentación, posiblemente asociados a: discriminación hacia los migrantes por parte de las IESO, poca capacidad en la prestación del servicio educativo y/o falta de conocimiento de los padres sobre las medidas y requisitos para el ingreso escolar adoptadas por el Estado colombiano.

Debido al creciente número de NNA que han llegado a tierras colombianas de forma irregular, el gobierno de Colombia puso en rigor el Decreto 1288 de 2018 (Diario Oficial de la República de Colombia, 2018). Este acuerdo garantiza el derecho a la educación gratuita de los NNA venezolanos en educación primaria, básica secundaria y media, así se encuentren en condición administrativa irregular, en términos de estatus migratorio. No obstante, algunas de las IESO pudieron hacer caso omiso a la normativa o los padres no contaban con la información adecuada acerca de la documentación requerida para gestionar la inscripción escolar. Es de resaltar que la posibilidad de acceso se logra al poseer la Tarjeta de Movilidad Fronteriza para venezolanos (TMF), el Permiso Especial de Permanencia educativo (PEP) para quienes tienen pasaporte sellado, o el Número Establecido por la Secretaría de Educación (NES) para NNA en situación irregular. Es decir, el gobierno colombiano ha regulado lo relacionado con trámites a fin de garantizar el derecho a la educación, en especial, al acceso.

El regular la situación de permanencia es prioritario, se conoce que al carecer de documentación regulatoria en el país se pone en riesgo la continuidad escolar de los NNA venezolanos en la transición de noveno grado al nivel técnico o diversificado (Grado 10 y 11), porque no existe

una política para el ingreso escolar de los migrantes en situación irregular en lo que a estos niveles se refiere.

Los NNA entre 9 a 14 años presentan cambios en su estado físico, mental, emocional y social, lo cual pudiera incidir en el proceso de adaptación en Colombia. Esta situación puede representar un factor de abandono o desmotivación para acceder al sistema educativo e incluso a mayor edad de los niños y niñas existe la probabilidad que opten por un trabajo informal para obtener ingresos con el fin de comprar alimentos y contribuir con la satisfacción de necesidades del hogar, y si bien este trabajo pudiera contribuir en el pago de su educación, pudiera también ser un factor de riesgo para dejar por completo los estudios.

Al reconocer la realidad socioeducativa que viven los NNA en Venezuela y la crisis sociopolítica en que se encuentra este país. Este estudio ha centrado su interés en la población de NNA venezolanos en edad escolar quienes obligados por la crisis humanitaria dejaron su país de origen para arribar a una nueva escuela y afrontar las implicaciones que tiene el proceso de integración en cuanto al acceso a un nuevo sistema educativo, entablar mecanismos de interacción social y cultural con los nativos e iniciar su trayectoria escolar en una nueva comunidad educativa de acogida. Por las razones expuestas es importante estudiar la situación de los NNA para conocer sus perfiles migratorios, la incorporación en la escuela y las condiciones de vulnerabilidad a las cuales estuvieron sometidos en su proceso de integración.

Tanto los inmigrantes como la sociedad receptora tienen un papel importante para alcanzar la integración y garantizar la cohesión social, por lo que al no lograr efectivamente el proceso pueden presentarse diferentes barreras que llevarían al abandono escolar de los NNA inmigrantes venezolanos en las IESO, a nivel de básica secundaria en Cúcuta.

Por el interés que representa esta investigación, se considera que la integración educativa de los inmigrantes es multidimensional y puede abordarse desde tres dimensiones de análisis, tales como: la estructural, la sociocultural y la pedagógica. La dimensión estructural comprende el estudio del marco normativo, la toma de decisiones que se puede considerar, según los derechos de los migrantes, así como la seguridad y la oportunidad de acceso a la educación de los NNA.

En este último punto interfieren los capitales familiares o individuales que los padres y los NNA pueden usar para su inserción escolar y adaptación. La dimensión sociocultural se refiere a los recursos culturales y simbólicos que forman parte del proceso de las interacciones sociales en la escuela como la lengua, modismos, jergas, creencias, costumbres, valores e identidad de los nacionales e inmigrantes que permite comprender los procesos de aculturación y enculturación para la integración en la sociedad receptora, así como los factores asociados a la discriminación y la xenofobia. Por último, la dimensión pedagógica abarca principalmente la recepción escolar y las acciones de inclusión aplicadas en las instituciones educativas donde confluyen poblaciones con diversidad cultural.

De acuerdo con los planteamientos realizados se formulan las siguientes preguntas de la investigación:

1. ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes en edad escolar, procedentes de Venezuela que ingresaron entre los años 2015 y 2020, a las Instituciones Educativas del Sector Oficial a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta, Norte de Santander Colombia?
- 1.1. ¿Cuáles son los factores enmarcados en las dimensiones estructural, sociocultural y pedagógica que influyen en el proceso de integración educativa?

En correspondencia con las interrogantes se plantean como objetivos de la investigación, los que a continuación se exponen:

General: Analizar el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos en edad escolar que ingresaron entre 2015 y 2020 a las Instituciones Educativas del Sector Oficial IESO a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Específicos:

1. Describir el perfil migratorio, sociodemográfico y educativo de los NNA inmigrantes venezolanos en las IESO de básica secundaria.

2. Caracterizar los factores estructurales (política educativa, normatividad y aplicación de la normativa) que facilitan o limitan el acceso a los servicios educativos de los NNA inmigrantes venezolanos entre el 2015 y 2020.
3. Analizar los capitales que tienen las familias y los NNA venezolanos para el proceso de integración educativa.
4. Explicar los factores socioculturales y la acción pedagógica de inclusión que han desarrollado los docentes en el aula con los NNA inmigrantes venezolanos que ingresaron a las IESO de Cúcuta para el proceso de integración educativa durante el periodo 2015 y 2020.

Con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación relacionados a un fenómeno de reciente data para Colombia, se analizan dimensiones e indicadores y se profundiza en ejes temáticos, a partir de fuentes de información primaria. Una ventaja que tiene este estudio es que implementa el enfoque mixto con diseño secuencial, con herramientas y técnicas de corte cuantitativo y cualitativo de manera independiente (Creswell & Plano, 2011). El trabajo de campo se desarrolló en dos fases. En la primera, se aplicaron 453 encuestas virtuales (formulario de Google) a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia tanto a los estudiantes venezolanos y los colombianos en cinco IESO (Colegios). En la segunda, se profundizó en el reconocimiento del proceso de integración educativa con el uso de varias herramientas cualitativas (Ivankova, Creswell y Stick, 2006) a través de tres etapas: 20 entrevistas semiestructuras a las familias con padres inmigrantes y retornados y a los NNA venezolanos; entrevistas a cinco rectores de las IESO; así como tres grupos de discusión con el apoyo de talleres dirigido a 64 docentes en tres colegios públicos de Cúcuta. Toda la información e insumos recopilados han sido validados con procedimientos de triangulación para el análisis y comprensión de la realidad social de los NNA inmigrantes en su proceso de integración educativa en Colombia.

Justificación

Ante los retos que implican las migraciones de NNA, los sistemas educativos tienen la obligación de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y “no dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2019, p.11). De ahí, la importancia de comprender y observar el trabajo realizado por Colombia como país receptor de población de los NNA venezolanos, en riesgo de exclusión de las oportunidades educativas debido a la dimensión y el perfil de los flujos migratorios y a las dificultades para su integración social.

Al ser la emigración de Venezuela a Colombia tanto individual como familiar (Gandini *et al.*, 2019, p.15) y, de hecho, registrarse por motivos escolares (Freitez, 2019), es necesario reflexionar acerca de las medidas implementadas por Colombia para apoyar el proceso de formación escolar de NNA venezolanos. Algunos países como España ya tienen experiencias educativas y avances al respecto, pero otros como Colombia han dado respuesta con medidas excepcionales de atención, tal como lo plantean Gandini *et al.* (2019), las cuales no aseguran un proceso de integración. Por ello, es necesario la identificación de las acciones ejercidas a corto, mediano y/o largo plazo, desde los factores estructurales, socioculturales y pedagógicos respecto al fenómeno social en mención.

Este estudio contribuye, en general, a la discusión sobre la inclusión y la cohesión social de los NNA inmigrantes en el escenario de la emigración venezolana, de migración Sur-Sur, y en particular, a la discusión en materia de integración educativa de estos sujetos. Además, la investigación genera algunas ideas como aporte a las propuestas de políticas públicas en integración social y educativa generadas a partir de la participación local de actores clave en estos procesos y en contextos específicos de recepción en Colombia (Bauloz, Vathi y Acosta, 2019, pp.223-224). Este estudio aporta a la comprensión de las razones relacionadas con los procesos de acomodación, inclusión e integración social de los migrantes en contextos de crisis humanitaria.

La investigación se respalda teóricamente en argumentos, de orden interdisciplinario que permiten interpretar la realidad del fenómeno. A través de la sociología se busca examinar las formas de organización, interacción social en los sistemas de sociedades receptoras, además del papel de las instituciones (sector educativo) para la atención de la población inmigrante. A través de la pedagogía, se busca estudiar la recepción en el aula y los procesos de enseñanza y

aprendizaje con el enfoque de interculturalidad, equidad y diversidad de los sistemas educativos. Y finalmente, con la política educativa del país, conocer los mecanismos de atención y recepción escolar para la infancia y adolescencia inmigrante venezolana, así como los capitales y los modos de incorporación de las familias de venezolanos y retornados colombianos con hijos venezolanos en Cúcuta, capital del departamento Norte de Santander, ubicada en un espacio fronterizo con activa movilidad, en donde convergen cotidianamente ciudadanos venezolanos y colombianos, existe una historia, hay vínculos de vecindad y una realidad escolar con potencial interés para abordar.

Es importante destacar que, en atención al problema planteado, en los aportes de investigaciones previas hay poca información en lo referente a la integración educativa de los inmigrantes en este contexto. Por este motivo se acudió a la revisión de estudios de las ciencias sociales en el campo de la integración educativa en otros países de América Latina, España, Estados Unidos y, en otros escenarios de Colombia, en especial en contextos fronterizos.

Las discusiones teóricas se fundamentan en posicionamientos epistémicos y metodológicos a fin de argumentar el estudio de la integración educativa a partir de tres dimensiones: la primera referida a estudios de la dimensión estructural con temas relacionados a el acceso, políticas educativas, sistema educativo y derecho a la educación de los migrantes; la segunda responde a la discusión de los factores socioculturales, el idioma y las variaciones lingüísticas, la cultura y las relaciones que intervienen en contextos con diversidad; y la tercera incorpora los temas asociados a la pedagogía con el enfoque de la interculturalidad. Tales dimensiones representan un referente para comprender la esfera del proceso de integración educativa en distintas áreas geográficas como España, Chile, Uruguay, Colombia, México y Estados Unidos.

Los sistemas educativos en contextos de recepción de migrantes han realizado esfuerzos por integrar y garantizar el acceso a la educación de los NNA. La alta densidad de población extranjera que ha ingresado a los sistemas educativos en la última década forma parte de la discusión para la integración de los migrantes en las escuelas (Stefoni, Acosta, Gaymer y Casa-Cordero, 2010; De la Torre Díaz, 2011; *Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020; Da Silva Ramos, Barreto dos Santos y Gómes, 2020). Asimismo, las investigaciones con

estudiantes transnacionales o de retorno que llegan a México con experiencias educativas en EE.UU., han generado aportes para reconocer diferentes situaciones con respecto al acceso y los obstáculos que enfrentan los NNA en su ingreso a la educación (Hamann y Zúñiga, 2011; González, Griego, Martínez y Montoya, 2012; Zúñiga, 2013; García y Burgueño, 2017; Loya, 2017; Vargas, 2018; Vargas y Camacho, 2019).

En la dimensión sociocultural se encuentran aspectos relacionados con el idioma, las interacciones sociales, los valores culturales, la diversidad, entre otros. Cada tema ha sido analizado por diferentes autores como aporte al estudio de la integración de los migrantes en el destino. Autores como Poblete (2006), Vargas y Lugo (2012), Arrona Altamirano (2012), González *et al.*, (2012), Román y Carrillo (2017) tienen en común estudios para reflexionar la realidad social de los migrantes en su interacción sociocultural con las comunidades escolares de acogida.

Los resultados en la dimensión pedagógica, se enfocan en tres direcciones: la primera donde se reconoce la importancia de la educación intercultural como vía para superar las limitaciones en la práctica educativa de los inmigrantes dentro de las escuelas (García-Yepes, 2017); la segunda con respecto a las necesidades institucionales para la capacitación y formación de docentes, directivos y coordinadores hacia la atención de la migración; y la tercera refiere a la adaptación curricular y los resultados educativos de los inmigrantes en su trayectoria escolar (Poblete, 2006; Sánchez y Hamann, 2016; Chamorro, 2020).

Como parte del cumplimiento a los objetivos de la investigación, la tesis se encuentra estructurada en siete capítulos: El primer capítulo refiere al marco teórico- conceptual organizado en cinco subapartados: el primero, fundamenta la integración educativa en el marco de la integración social de los inmigrantes; el segundo, ayuda a comprender el contexto de recepción y la mediación de las formas de capital; el tercero, conceptualiza la dimensión pedagógica en el marco de la educación inclusiva de los migrantes, con el enfoque de interculturalidad; el cuarto, enfatiza el estado del arte; y el quinto, conlleva a los supuestos de la investigación y a la propuesta del esquema conceptual.

En el segundo capítulo, se presenta el marco contextual para describir el escenario colombo-venezolano, en el entramado de los cambios y la nueva dinámica de movilidad fronteriza, las oleadas migratorias dadas por el contexto de crisis venezolana y los instrumentos internacionales y nacionales de la política migratoria colombiana para el acceso a la educación de los NNA, así como las características del sistema educativo venezolano y colombiano en un escenario Sur-Sur.

En el tercer capítulo, se encuentra la estrategia metodológica del diseño mixto, de tipo secuencial. Se detalla el procedimiento utilizado durante el trabajo de campo y las herramientas implementadas para cada fase de la investigación (cuantitativa y cualitativa), se describe la unidad de análisis y se presentan los cuadros de operacionalización de conceptos y de categorías. En lo cuantitativo se detalla la aplicación de una encuesta virtual (Formulario de Google), mientras que, en lo cualitativo se explican las tres etapas ejecutadas con: entrevistas semiestructuradas a rectores y a familias con NNA venezolanos, y grupos de discusión con docentes en tres IESO.

En el cuarto capítulo, se encuentra la caracterización del perfil migratorio, sociodemográfico y educativo de los NNA venezolanos en básica secundaria. A través de la estadística descriptiva se presentan los resultados de algunas variables como: tiempo de llegada, razones por las que migraron, doble nacionalidad, edad, género, entre otras; que permitieron hacer algunas comparaciones de los NNA inmigrantes con respecto a los estudiantes nativos.

En el quinto capítulo, se incluye la dimensión estructural de la integración educativa de la niñez migrante. Se aborda el acceso a las Instituciones Educativas del Sistema Oficial (IESO) de los estudiantes inmigrantes y los aspectos que influyen en éste caso, cómo es el antecedente migratorio, la regularización, la normatividad escolar, los requerimientos educativos, los mecanismos de atención y beneficios que lograron recibir los NNA venezolanos durante la incorporación al sistema social de acogida, y los aportes para la adecuación de la política educativa.

En el sexto capítulo, se refiere al capital humano, económico, social, y cultural que, de manera individual y familiar poseen los inmigrantes para facilitar la integración educativa de los NNA venezolanos, en este, se analizan dos momentos: primero, el capital que traen los migrantes desde el origen; y segundo, el capital de los inmigrantes en el destino. En los hallazgos, la mediación de estos capitales ha permitido comprender el proceso de incorporación e inclusión de los padres e hijos a nivel social y educativo, y conocer los casos con éxito escolar de los venezolanos.

En el séptimo capítulo, se aborda la interpretación de los resultados encontrados desde las prácticas pedagógicas con NNA inmigrantes y su recepción en el aula. Aquí se analiza la importancia de la educación inclusiva en un contexto fronterizo con activa dinámica migratoria, las oportunidades y desafíos en el marco de la interculturalidad, la diversidad y la inclusión en el aula desde la equidad y la igualdad de oportunidades para todos, así como las interacciones entre migrantes y nativos que han permitido la adaptación, la convivencia escolar o las expresiones de rechazo y xenofobia. Además, se incluyen los relatos de los docentes y las voces de los estudiantes venezolanos en atención al cambio de colegio.

Finalmente, la tesis concluye con algunas reflexiones generales por cada objetivo planteado y otras recomendaciones en aras de dar aportes que contribuyan al análisis del proceso de integración educativa desde las dimensiones propuestas. Primero, se señalan las necesidades en materia de política pública educativa con la participación de actores educativos en un escenario de frontera, que en los últimos cinco años implementa medidas especiales para la atención educativa de los venezolanos, en un contexto Sur-Sur. Segundo, se plantean lineamientos para la atención de población inmigrante desde el enfoque de la interculturalidad para la educación inclusiva en el aula. Por último, se incorporan las referencias de los autores que fundamentan la investigación y los anexos que soportan el trabajo de campo realizado durante los meses de febrero a agosto de 2021.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA TEÓRICO CONCEPTUAL. INTEGRACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA) INMIGRANTES

El fenómeno migratorio internacional es un hecho social que requiere ser estudiado desde su naturaleza multifacética. La migración es una acción colectiva que se origina en el cambio social y que afecta a toda la sociedad, tanto en las áreas de salida como en las de llegada. Es una acción que genera cambios trascendentales para la reflexión y el análisis de la movilidad humana global, regional e interna en la estructura social (Castles y Miller, 2004, p.33-34). Debido a su complejidad, en su análisis pueden intervenir diversas disciplinas que contribuyen a comprender la realidad de los inmigrantes desde varios niveles de análisis (González, 2001, p.7-8).

En este capítulo se presentan los principales conceptos y teorías que permiten comprender la integración social, y en particular la integración educativa, como un proceso que se desarrolla con la llegada de los NNA en los países de destino. Además, se realiza una revisión de los hallazgos útiles para entender la complejidad de este fenómeno en distintos contextos. Este capítulo, se organizó en cuatro apartados, en los cuales: 1) se explican las etapas y los conceptos claves de la integración social de los migrantes; 2) se describen las teorías que permiten identificar los aspectos que deben ser considerados en los contextos de recepción como los factores estructurales y las formas de capital; 3) se detallan la dimensión sociocultural en términos de aculturación y enculturación en la integración; y lo pedagógico desde la recepción escolar, la inclusión y la equidad de oportunidades, que incluye el enfoque de la educación intercultural como desafío para atender a los migrantes en el destino; 4) se hace un esbozo de los hallazgos encontrados acerca de la integración educativa de los migrantes en contextos de Sudamérica, México, Estados Unidos y Europa; finalmente, se presenta la hipótesis de la investigación y la explicación del esquema conceptual.

1.1 La integración social de los migrantes

En este primer apartado, se presentan perspectivas o enfoques teóricos de la integración social que pueden ayudar a abordar la integración educativa de los migrantes venezolanos en Colombia. Primero, se detallan las etapas del proceso migratorio que afrontan los migrantes; segundo, se describen los conceptos a partir de los cuales se ha abordado la integración de los migrantes en el destino; tercero, se explica cómo la integración educativa es parte central de la inserción social de tipo estructural para el proceso de integración de los inmigrantes en los países de destino.

1.1.1 Las etapas del proceso migratorio

En el estudio de la migración, un individuo que se separa de su lugar de origen para ir al de destino puede ser analizado en cada una de las etapas que como individuo afronta entre los dos momentos que ocurren al movilizarse “desarraigo y trasplante” (Tizón, San José, Salamero, Pellejero, Díaz-Munguira y Atxotegi, 1983). Estas etapas son la preparación, el acto migratorio, el asentamiento y la integración. De las etapas mencionadas, se profundizará en el asentamiento (momento de adaptación en el que se ajustan los modos de vida del inmigrante y comunidad receptora) y en la integración (proceso complejo a nivel psicológico y psicosocial, que requiere de tiempo y acomodación).

En las dos últimas etapas descritas, los contextos de recepción son fundamentales para el análisis de la migración internacional, los cuales pueden propiciar la adaptación de los modos de vida de quien llega y de la comunidad receptora (Tizón, Atxotegi, San José, Sainz, Pellejero y Salamero, 1986; Micolta, 2005). Durante el trasplante hacia el lugar de destino, el proceso de integración implica acomodación y adaptación en varios aspectos: en primer lugar, las nuevas condiciones de vida; segundo, la aceptación progresiva y voluntariamente de las instituciones sociales y políticas, las normas, los valores y la lengua de la sociedad receptora; y, el establecimiento de relaciones sociales y/o personales con los autóctonos en el destino y no solo con otros inmigrados (Tizón, *et al.*, 1983). En el momento del de trasplante, se conectan procesos psicológicos y para la adaptación, por ello deben desarrollarse de manera recíproca

vínculos entre los migrantes y las comunidades receptoras. La meta sería que se lograra la inclusión y la cohesión social a partir de los retos, las novedades y las oportunidades que brinda el encuentro entre los migrantes y las comunidades de acogida (OIM, 2019b).

El éxito de la integración como etapa final del proceso migratorio corresponde en parte a las medidas de inclusión de los países de destino, las actitudes de las comunidades de acogida, así como su receptividad hacia los migrantes y, por otra parte, al desenvolvimiento de los migrantes, su capital y su manera de insertarse al sistema social. Los migrantes durante su transición pueden aprender una nueva cultura, otras costumbres, valores sociales u otra lengua. Sin embargo, la inclusión debería respetar las diferencias culturales y no condicionar el acceso a derechos a la aculturación. En las migraciones de este nuevo siglo, la diversificación de los orígenes geográficos, socioeconómicos y culturales, además de las razones por las que migran, constituyen un mayor desafío para la integración social (Portes y Böröcz, 1998; OIM, 2019b).

1.1.2 Conceptos centrales para analizar la integración: Adaptación, incorporación, asimilación e inclusión

Existe una compleja conceptualización de la “integración” dentro de los estudios de la migración, que abarca la amplia discusión desde el ámbito de la política pública, así como desde la academia (González-Rábago, 2014, p.195). Además, el concepto se aplica a diversos marcos de acción en los contextos de recepción: los derechos ciudadanos, el mercado de trabajo, la escuela y el espacio de asentamiento (Delgado, 2007). Por ello, al utilizar este concepto no puede limitarse a una visión unidireccional.

El concepto de integración tiene distintas nociones cognadas como: adaptación, incorporación, asimilación e inclusión. Sin embargo, las definiciones varían y no se utilizan como sinónimos (Lindo, 2005), son alternativas de conceptos que se utilizan para explicar el proceso en el destino. En primer lugar, para Castles, Korac, Vasta & Vertovec (2002), la adaptación es el “intento selectivo y con frecuencia consciente de modificar ciertos aspectos de la propia práctica cultural para ajustarla a las normas y valores de la sociedad de acogida”. En este nivel del proceso de integración, es posible que los inmigrantes terminen aceptando ciertos patrones

establecidos en los contextos de acogida. En segundo lugar, la incorporación, para Castles *et al.* (2002) es “el proceso global por el que los recién llegados pasan a ser parte de una sociedad. Se considera que esta expresión evita las implicaciones normativas de otros términos, como la asimilación, la integración y la inserción” (p.117), este concepto puede ser implementado para estudios comparativos al ser referido a “modos de incorporación”. A su vez, estos autores consideran que la incorporación es un concepto usado en la esfera política para la integración de los migrantes y se concibe:

En un sistema de gobierno, es decir, el acceso a los derechos y privilegios (incluidos los de la ciudadanía), la participación en las estructuras jurídicas, organizativas y políticas de una sociedad, y las medidas políticas que la favorecen (como el fomento de la pertenencia a consejos de trabajo y sindicatos, el apoyo a la creación de asociaciones étnicas, el establecimiento de foros de consulta, etc.) (p.117).

En tercer lugar, la asimilación es un “enfoque normativo unidireccional de la integración, en virtud del cual un grupo étnico o social —por lo general, una minoría— adopta las prácticas culturales de otro, normalmente el grupo étnico o social mayoritario” (OIM, 2019a, p.12). No obstante, este concepto tiene sus matices de acuerdo con las teorías clásicas, las teorías de la asimilación segmentada y la nueva teoría de la asimilación. El concepto citado sobre la asimilación tiene su explicación histórica, desde las teorías clásicas, a partir de la experiencia vivida por los migrantes internacionales en los países desarrollados, al incorporar el idioma, las tradiciones, la costumbre, los valores y los comportamientos del grupo mayoritario. La teoría de la asimilación segmentada y la nueva teoría de la asimilación serán descritas en el punto número 2 de este capítulo.

Por último, conviene citar a LA OIM (2019b) para definir la integración como:

Proceso bidireccional de adaptación mutua de los migrantes y las sociedades en que viven, por el que los migrantes se incorporan en la vida social, económica, cultural y política de la comunidad de acogida. Entraña un conjunto de responsabilidades comunes para los migrantes y las comunidades, e incorpora otros conceptos conexos, como la inclusión social y la cohesión social (p.106).

En este sentido, a diferencia de todas las alternativas de conceptos descritos, la integración implica un cambio en los valores, las normas y el comportamiento tanto de quienes han llegado como de la sociedad receptora (Castles *et al.*, 2002, p.116), es decir, con la integración se incluyen diferentes elementos esenciales para valorar la diversidad.

A diferencia de la “asimilación”, la "integración" de inmigrantes es un concepto adecuado e implementado en Europa tanto para la teoría y la investigación empírica como para la comunicación con la política, los medios y el público en general (Heckmann, 2006, p.6). De acuerdo con este autor, las teorías refrendadas como “asimilación”, probablemente en la actualidad serían defendidas por sus mentores como "integración”, puesto que, con el tiempo, se esperaría la disminución o eventual ausencia de formas de diferenciación social, relacionadas con el estatus étnico o inmigrante, aunque se pudieran conservar diferencias culturales importantes.

La integración social puede darse en distintos niveles, de acuerdo con Aliaga (2020). Los inmigrantes inician un proceso de convivencia, que favorece la interacción social y cultural y que en una condición ideal de recepción puede llevar a la inclusión social. Es decir, los inmigrantes y la sociedad de acogida deben pasar por los siguientes niveles de integración que el autor plantea:

Primero, busca aumentar el entendimiento mutuo entre población local e inmigrantes, en el intercambio y convivencia en el espacio social; segundo, implica la interacción en relación a conocimientos y experiencias tipificadas (Schütz), situaciones que se presentan de forma pragmática en la vida cotidiana, tanto de los inmigrantes como de los habitantes de la sociedad de recepción; y tercero, la inclusión supone que un inmigrante alcance la integración en la sociedad con un goce efectivo de derechos, así como también bajo el cumplimiento de obligaciones, en un proceso que sea sostenido, acompañado y con el objetivo de generar mecanismos a largo plazo (p. 242-243).

A través de la inclusión sería posible el desarrollo de un proceso de participación en los diferentes sectores de la sociedad de acogida, tales como: educación, asistencia social, salud, empleo, mercado laboral, vivienda y participación cívica y política (OIM, 2019b). Según Castles *et al.* (2002), el término pone el acento en los procesos activos y conscientes, es decir, en las políticas de los organismos o empleadores públicos, así como en el papel de los propios recién

llegados. Este concepto plantea una adaptación mutua entre los migrantes y la sociedad de acogida (Bel Adell, 1994) y, el nivel del éxito va a depender de los contextos donde se encuentran los migrantes y del papel individual que desempeñen para su integración:

La integración social del inmigrante exige reflexión, pero no demora. Reflexión porque no todos desean integrarse, ni todos entienden la integración del mismo modo. Es un aprendizaje, un proceso, algo que se va descubriendo y haciendo [...] es un proceso en el que intervienen dos elementos íntima y profundamente imbricados, de tal modo que, sin la conjunción y coincidencia de voluntades no es posible (Bel Abell, 1994, p.121-122).

Se puede considerar que las acciones hacia los procesos de integración se basan en las perspectivas políticas que plantean los países en los contextos de llegada. En algunos casos las políticas propuestas por los Estados posiblemente tienen en sus objetivos un carácter más o menos lineal de la integración; lo que implica, que en estos contextos de recepción es indispensable valorar la compleja interacción en que se enmarca la cultura, la identificación y el valor por el otro, el estatus social y los patrones concretos que produzcan resultados para la forma de relación entre individuo- sociedad / inmigrante- anfitrión (Lindo, 2005, p.10).

1.1.3 La integración educativa pieza clave de la integración social de los migrantes

Para Heckmann (2006) “la integración social se entiende como la inclusión de los migrantes en las instituciones centrales de la sociedad receptora con la integración estructural, cultural, interactiva e identificativa como dimensiones de ese proceso” (p.1). El autor hace referencia a la valoración de las formas de diferenciación social relacionadas con el estatus étnico o inmigrante e indica que a través de la integración social se pueden mitigar los conflictos en las agrupaciones sociales de las sociedades de destino, y así avanzar hacia la cohesión social con los inmigrantes. Considerado como proceso, el concepto de integración indica, por un lado, el fortalecimiento de las relaciones dentro de un sistema social, y por otro, la relación de otros actores o grupos con un sistema social existente y sus instituciones centrales. Si este proceso tiene éxito, hablamos de una sociedad o un sistema social como "integrada o integrado".

De acuerdo al estudio del *European forum for migration studies*, la integración social se ha clasificado en cuatro dimensiones (Esser, 2004; Heckmann, 2006): a) la estructural o de

colocación, que implica la adquisición de los derechos sociales de la sociedad receptora, los cuales a su vez brindan la oportunidad para establecer relaciones sociales relevantes y ganar capital cultural y social; b) la cultural, que consiste en la transmisión y adquisición de conocimientos y estándares culturales; c) la interactiva, vinculada a la formación de relaciones y redes; y d) la de identificación, que consiste en la integración a nivel cognitivo y emocional por parte de los migrantes.

La integración educativa se ubica en la dimensión “de colocación” de la integración social, ya que el sistema educativo es una de las instituciones centrales de la sociedad receptora (Heckmann, 2006, p.3) y puede ser un espacio para la integración en las otras dimensiones. Las escuelas como instituciones dentro de la estructura del sistema social tienen un papel fundamental para la atención de los NNA en su carácter formativo. La educación debe propiciar el diálogo y el encuentro entre los diferentes grupos sociales que conviven en las instituciones educativas.

El acceso a la educación primaria y secundaria, como derecho humano fundamental, forma parte de las acciones y de los mecanismos de gestión para la cohesión social de los migrantes. La integración educativa depende del compromiso del Estado y las políticas educativas para lograr la escolarización de todos los NNA, de manera que el migrante pueda gozar de sus derechos como ciudadanos y los beneficios de los servicios educativos de la comunidad receptora.

La población de NNA independiente de su condición migratoria o la falta de documentación deben tener acceso al sistema educativo (OIM, 2019b). Es necesario enunciar y acogerse al principio de la no discriminación como pilar central hacia la inclusión en los contextos de origen y recepción. Los estados deberían comprometerse con una enseñanza adaptada a sus necesidades, que permita resultados académicos favorables (OIM, 2019b). Además, en los contextos receptores, se deben aprovechar las instituciones educativas por su rol social fundamental, como un espacio integrador para la construcción de relaciones, redes de apoyo y para las diversas formas de socialización (García-Yepes, 2017).

Debido a las múltiples dimensiones de la integración y al conceptualizar la integración social como un proceso de aprendizaje y socialización, Heckmann (2006) señala que todo aprendizaje requiere tiempo. El proceso de integración social es en gran medida una función del tiempo con respecto a la adaptación que logran los migrantes en las condiciones de la nueva sociedad. El tiempo que necesitan los migrantes y la sociedad receptora para su integración corresponde con la velocidad de adaptación de los migrantes a la nueva sociedad y las oportunidades que la sociedad de acogida brinde para este proceso.

En este orden, son importantes también los planteamientos de Heckmann (2006) al señalar los determinantes del proceso de integración social, en este caso de la integración educativa, desde un enfoque multinivel: a nivel macro, las políticas focalizadas o indirectas; a nivel meso, el papel de las organizaciones, las instituciones, las redes y los mercados; y a nivel micro, por un lado, los motivos y necesidades de los migrantes y su proyecto migratorio, y por otro, cómo ven los nativos a los migrantes, por ejemplo, como amenaza, mano de obra o semejantes. Para ahondar más en estos determinantes se incorporan las teorías que refieren al estudio de la migración en el contexto de recepción.

1.2 El contexto de recepción y las formas de capital en la integración educativa de los inmigrantes

El tema de la integración social de los inmigrantes ha sido desarrollado y ha sentado sus bases desde diferentes perspectivas analíticas y múltiples dimensiones a partir de discusiones académicas y políticas en EE.UU. Los planteamientos de las teorías de asimilación han demostrado que en la esfera de la integración deben valorarse las implicaciones y desafíos que enfrentan las sociedades de destino, al igual que, las estrategias que los inmigrantes desarrollan para ser incorporados en el sistema social que los acoge (Alarcón, Escala y Odgers, 2012). En el contexto de recepción, las sociedades de acogida inicialmente dimensionan su campo de acción desde la acción pública y política para atender y gestionar la inmigración en la dinámica de un sistema social.

En este apartado se rescatan varios aportes teóricos. Por una parte, se explica la perspectiva de la asimilación segmentada, enfatizando las políticas migratorias receptoras o discrepantes como parte de los modos de incorporación para el éxito o no de la asimilación (Portes y Zhou, 1993). Por otra parte, se detalla la propuesta de la nueva teoría de la asimilación que incorpora lo institucional, las redes y las formas de capital en el análisis de la integración de los migrantes (Bourdieu, 1986; Alba & Nee, 2003). Estas formas de capital incluyen lo abordado a partir del capital humano, económico, social y cultural: primero, son un punto de partida para comprender cómo los recursos con los que cuentan los migrantes les posibilitan superar algunas de las barreras del contexto de recepción; y segundo, cómo los migrantes traen consigo recursos que les permiten tener una base para vincularse en la sociedad de destino y desarrollar estrategias colectivas o individuales para tal fin.

1.2.1 Teoría de la asimilación segmentada y los factores estructurales en el contexto de recepción

La teoría de la asimilación segmentada indica que la adaptación de los migrantes no es necesariamente lineal y automática (Portes y Zhou, 1993), puesto que depende de los modos de incorporación que caracterizan el contexto de recepción. Estos modos de incorporación están definidos por: las leyes y marcos normativos de la “política migratoria” en el país receptor en apoyo a la inmigración y la integración; los prejuicios de la sociedad receptora; y las redes sociales de los migrantes. Por tal motivo, es fundamental tener en consideración las políticas de gobierno, los elementos culturales y los valores de la comunidad receptora donde el inmigrante busca incorporarse en determinado tiempo y espacio (Portes y Zhou, 1993). De no existir una política de integración para los migrantes, se podrían producir barreras políticas, culturales y sociales.

En cada contexto los migrantes enfrentan barreras culturales y sociales que se encuentran en ciertos segmentos en la sociedad de destino. Portes y Böröcz (1998, p.55-58) reflexionan sobre el efecto que tiene la “imagen teórica” de la integración del inmigrante entre los nativos. En ciertos contextos, hay baja receptividad, se observa con malos ojos la llegada de inmigrantes, realidad que se combina con prejuicios en la población nativa y esto lleva a decisiones de clandestinidad por parte de la población inmigrante. En otros contextos, cuando la sociedad

receptora permite la inmigración, no hay estereotipos y los contextos pueden alcanzar la igualdad de oportunidades. Y finalmente, los contextos donde se ofrece asistencia activa tanto legal como material, por parte de los gobiernos de acogida, que sería donde se ofrece una recepción pública favorable para los inmigrantes. Los autores consideran que raramente existen contextos de recepción perfectamente imparciales.

De acuerdo con Portes y Zhou (1993) tanto la movilidad ascendente como la descendente pueden ocurrir en el proceso de integración. La movilidad descendente se presenta cuando los inmigrantes no logran con éxito la integración, por ejemplo, cuando pierden el acceso a las oportunidades laborales y a las posibilidades académicas, lo cual impediría que ellos se ubiquen en el estatus social o estilo de vida de los nativos. A partir de la experiencia en los EE.UU., se logran explicar los elementos que hacen parte de este proceso.

Entre las razones que influyen para que la movilidad descendente ocurra, se encuentran las limitaciones y dinámicas sociales en los lugares de destino (barrios, zonas urbanas, zonas rurales) donde se han asentado los migrantes. Por ejemplo, los problemas por condiciones de pobreza pueden llevar a los migrantes al empleo informal o a actividades ilícitas que hacen parte de la delincuencia organizada en los barrios. Además, en algunos contextos de recepción estos grupos organizados pueden involucrar a los NNA en problemas sociales como el uso y tráfico las drogas, la trata, el secuestro y la pornografía infantil.

Hay tres características de los recién llegados o del contexto de recepción que pueden hacerlos vulnerables a la asimilación descendente de los inmigrantes: el primero es el fenotipo-color, el segundo es la ubicación en la escalera social o de clase y el tercero es la ausencia de escaleras de movilidad en los grupos sociales (Portes y Zhou, 1993). Dependiendo de estas variables los recién llegados podrían tener distintas oportunidades de integración en los lugares de destino, ya que se desarrollan procesos de discriminación hacia los inmigrantes indígenas y afrodescendientes, de otra nacionalidad, de bajo estrato social y con dificultades para escalar socialmente debido a los limitados recursos económicos y culturales con los que cuentan. Además, las redes sociales son fundamentales. Los migrantes con redes fuertes en el destino pueden tener una mejor oportunidad de movilidad educativa y económica mediante el uso del

capital material y social que las comunidades ponen a su disposición en el país receptor (Portes y Zhou, 1993). En caso contrario, al estar limitados de redes y capitales los migrantes enfrentan mayores desafíos para incorporar a los hijos en el proceso educativo, situación que puede tener como consecuencia el abandono escolar, marginación y conflictividad en el destino.

Algunos conceptos como prejuicio, discriminación, estereotipo, estigma y racismo se convierten en factores que influyen en las relaciones sociales de los migrantes con la sociedad de recepción (Arriaga Martínez, 2009). En estos contextos es muy usual que las poblaciones en las sociedades de acogida manifiesten prejuicios como parte de una valoración negativa por la llegada de los migrantes. El prejuicio es construido sobre la base de un elemento cognitivo “estereotipo” corresponde a acciones que la sociedad manifiesta cuando encuentra en los inmigrantes diferencias que salen de la referencia que tienen de los patrones conocidos en su grupo social.

Por lo general en casi todas las culturas es posible identificar prejuicios y discriminación. “La discriminación es el comportamiento que se deriva del prejuicio, negando derechos y oportunidades a los grupos que son objeto de la discriminación, y se sustenta en el sentimiento de superioridad y autoafirmación de un grupo sobre otro” (INADI, 2016, p.10). En especial hacia los migrantes porque es usual que las diferencias encontradas por parte de los nativos las conviertan en desigualdad. También es posible encontrar que los estereotipos son parte de lo que escuchan los nativos a través de cadenas que en ocasiones no son contrastadas con información válida, lo que termina por generar una imagen negativa generalizada de los migrantes.

Para LA OIM (2016), la xenofobia no tiene una definición aceptada en el ámbito internacional. Sin embargo, hace referencia a un proceso de hostilidad hacia los extranjeros, la cual se relaciona con actitudes discriminatorias que condicionan la convivencia y las relaciones sociales entre los nativos y de quienes migran. En algunos contextos estereotipos como: los migrantes son culpables del desempleo, los migrantes tienen mayor cantidad de ayudas sociales que los nacionales, forman parte de la imagen creada por los nativos. Sin embargo, es necesario que se puedan combatir estas brechas, combatir la desigualdad, y en los Estados, se requiere plantear

políticas públicas tendientes a visibilizar al colectivo migrante como sujeto de derechos (INADI, 2016, p.16).

En cuanto a la política migratoria es importante plantearse dos puntos de interés: primero, reflexionar en los factores que determinan las políticas migratorias (las agendas ocultas), en la cual sería oportuno revisar sí, los países receptores buscan políticas para integrar, segmentar o excluir (Castles, 2006). Segundo, considerar los desafíos de los migrantes y, si las políticas migratorias tienen un enfoque “securitario”, entendiendo la migración como un problema de seguridad antes que como consecuencia de procesos estructurales de exclusión (Ceriani, 2011).

Doménech (2013) argumenta que las políticas de “control con rostro humano” persiguen la misma finalidad de las políticas abiertamente restrictivas, ya que solo enmarcan los discursos por los derechos humanos como fuente de legitimación, y no su aplicación en beneficio de la integración de los migrantes. Comprender esta noción en la política de control es entender la acción de los Estados y de los organismos supranacionales para controlar los flujos migratorios internacionales en el marco de la gobernabilidad migratoria. Dicha gobernabilidad migratoria para Doménech no supone una vía alternativa a los problemas de securitización de la migración, sino que responde al momento histórico del capitalismo global. El autor señala que las políticas de control con rostro humano se encuentran incorporadas en la gestión global para el control de las migraciones, en las cuales los Estados continúan con las formas de regulación que afecta a los migrantes. Estas formas de regulación que implementan los Estados pueden ser restrictivas, coercitivas y punitivas (p.2- 3).

Doménech (2013) establece que la política ubica a los inmigrantes en un proceso de legitimidad de acuerdo con las perspectivas e intereses del Estado, lo cual tiene consecuencias negativas o positivas para los inmigrantes. Lo que implica que en algunos contextos “la irregularidad migratoria” y los “programas de regularización” en los Estados persisten anclados en posicionamientos estatocéntricos que no contribuyen en superar la división entre nacionales y extranjeros. Por tanto, es necesario fortalecer la voluntad, imaginación y creatividad política para repensar los escenarios nacionales y establecer políticas para la integración de los

inmigrantes, rescatando la contribución económica y el enriquecimiento cultural que pueden aportar en los lugares de acogida.

En este orden, la integración es un proceso que debe ser auspiciado y promovido desde los poderes públicos. Como argumenta García Cívico (2011), la integración social del inmigrante se favorecería por la aplicación de ciertos principios en la promoción de la integración como clave para la política de inmigración: a) el carácter valioso (frente a la visión instrumental, educación a “mano de obra”, “utilidad” en función de coyunturas laborales, necesidades demográficas en los países de acogida); b) la inclusión como reverso de la exclusión en su carácter integral, holístico y complejo; c) el proceso bidireccional de la integración (inmigrante/sociedad de acogida) a favor de la interculturalidad; y d) el principio asimétrico en la sociedad de acogida que tiene una responsabilidad con respecto a las estrategias de inclusión (p.72-73). De ser aplicados estos principios se lograrían resultados positivos en materia migratoria, puesto que se encontrarían mecanismos normativos que reconozcan la diversidad y el trabajo bidireccional mediante el compromiso tanto de los inmigrantes como de la sociedad de acogida.

1.2.1.1 Exclusión de membresía en el contexto de recepción

Entre los elementos a considerar en la integración social de los migrantes se encuentran el de la membresía social y la ciudadanía como parte de las barreras estructurales. La membresía es una condición que se establece para incorporar a los inmigrantes en el destino y, puede ser de manera formal o informal (Jiménez, 2011, p.11). Todo proceso de integración depende de la membresía formal en el destino. Por ejemplo: los inmigrantes para adquirir derechos a la educación primaria y secundaria, educación universitaria, salud y mercado laboral calificado requieren de la documentación que avale la regularidad o legalidad de la estancia migratoria. La participación informal incluye la pertenencia a asociaciones de la ciudad natal y el activismo político. Sin embargo, para Bean, Brown & Bachmeier (2015), la membresía se convierte en un mecanismo de exclusión, un requisito necesario para lograr la integración social, aunque no suficiente.

La exclusión según Castles *et al.* (2002, p.118) puede referirse a “la denegación del acceso a ciertos derechos, recursos o prestaciones que normalmente se consideran parte de la pertenencia

a una determinada sociedad”. Por ejemplo, las sociedades receptoras pueden requerir a los migrantes cierta documentación para hacer uso de los servicios o entrar al mercado laboral formal, que puede generar exclusión para quienes han llegado de manera irregular. A esto Bean *et al.* (2015) refieren al enfatizar explícitamente que la exclusión de membresía social resulta del estado de migración no autorizada, y produce fuerzas negativas sobre las perspectivas de movilidad de los migrantes y sus descendientes, lo que ocasiona una barrera estructural para la integración.

En el marco de las membresías, las políticas de inmigración que establecen los países pueden determinar la posibilidad de obtener permisos de protección temporal, permisos de residencia o la ciudadanía, donde en algunas oportunidades, los migrantes son excluidos o “discriminados” por razones ideológicas o racistas.

La ciudadanía es importante tanto como un ámbito de derechos que permiten el acceso a la residencia legal y otorgan derechos de movilidad, laborales y sociales. Como en el ámbito de la pertenencia y la participación, y lo que es más importante, las cuestiones de quién puede pertenecer (Erel y Ryan, 2019, p.256).

Un ejemplo para el caso de España es expuesto por Guizardi (2014), donde se plantea la dificultad de acceso a la ciudadanía/nacionalidad por parte de los migrantes, reincide en la construcción de relaciones de exclusión que reproducen los patrones del nacionalismo moderno, situación que se materializa a partir de dos mecanismos básicos:

- a.) La dificultad de acceso a la concesión de la ciudadanía/ nacionalidad. La ciudadanía referente a los derechos económicos, individuales, sociales y culturales, y que también concede el permiso de participación política en el sistema representativo, equivale en muchos países a la nacionalidad (p.58).
- b.) La concesión de ciudadanía parciales- desvinculación del derecho al trabajo y al consumo de los derechos políticos, estatales, cívicos. Este punto refiere al tiempo que se prolonga al extranjero bajo la condición de residente, que imputa un estatus de permanencia parcial, concediendo el derecho a trabajo en jornada integral, acceso a servicios de salud y educación, pero excluido el ejercicio de la representación y participación política (p.61).

Para Guizardi, en algunos países la concesión de la ciudadanía puede estar representada por la nacionalidad. Por ejemplo, puede suceder cuando esta concesión se presenta en contextos donde la población de inmigrantes configura lazos familiares, de consanguinidad, que se han generado

a raíz de la proximidad entre países y que podría estar valorado a partir de los referentes históricos propios de la dinámica migratoria que han vivido. Esto conlleva a que las familias de migrantes soliciten la nacionalidad (naturalización) en el país que les recibe y de esta manera garantizar los derechos. Por tanto, “la doble nacionalidad es reconocida como una laguna legal que existe dentro de las legislaciones internas de cada Estado y que es producida por la distinta regulación que existe en materia de nacionalidad” (Santos, 2009, p.1). Tener la doble nacionalidad puede dar la posibilidad a que los inmigrantes se incorporen con más facilidad al sistema social y educativo en el país de acogida.

El acceso a los derechos que brinda la residencia legal o la ciudadanía/ nacionalidad puede variar en cada contexto de recepción mediante la implementación de políticas que impliquen acciones con alternativas de inclusión o exclusión para la población inmigrante. Para Arendt (2006) la fórmula de pensar el derecho a los derechos no solo sirve para justificar el acceso a pertenecer a una comunidad política existente en un Estado/ Nación, lo cual es de gran utilidad. Esto no corresponde solamente al hecho de lograr la ciudadanía, sino corresponde a reflexionar en la manera en cómo se accede a la ciudadanía y al conjunto de procedimiento para ese acceso, es decir, lo que deben enfrentar las personas para obtenerla, en especial para los hijos de los inmigrantes que nacen en los países de acogida y donde el reconocimiento de la nacionalidad solo se otorga cuando corresponde a vínculos de sangre con nativos. Por ejemplo, gran parte de los inmigrantes no cumplen estos requisitos, lo que conlleva a que sus hijos queden en riesgo de apatridia o ya sean apátridas (Ávila, Rodríguez y de los Santos Olivo, 2020). Para el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (EL ACNUR), esta situación puede imposibilitar el acceso a la escuela, trabajo, salud, derechos civiles. En el caso educativo, hay países que permiten el acceso a los NNA a la escuela, pero no a la obtención de títulos, por la falta de documentos que acrediten la identidad.

Otro aspecto que corresponde a los migrantes es que la ciudadanía se convierte en una forma de capital para acceder a derechos y al mercado laboral en el destino (Bauder, 2008). Según Bauder, la ciudadanía es una forma de capital, es un mecanismo de distinción entre los migrantes y los nativos. Para este autor los migrantes se convierten en subciudadanos. Esta distinción del capital que extiende de la teoría de Bourdieu, la hace para explicar que la ciudadanía desde su

perspectiva es una forma de capital producida estratégicamente, que se manifiesta tanto en aspectos formales (legales e institucionales) como informales (practicados y culturales). En ambos aspectos de la ciudadanía pueden hacer que la mano de obra migrante (fuerza laboral) sea más vulnerable que la de los nativos. Esta situación, a menudo, lleva a los migrantes hacia el mercado laboral secundario, de poca remuneración, o hacia la economía informal. Los migrantes incluso caen en la subvaloración de su capital cultural (Bauder, 2003), la explotación y la exclusión. Además, en el lugar de destino los no ciudadanos pueden verse marcados a través de la segmentación por género, nacionalidad, sexualidad, entre otros. Estas diferencias entre migrantes y nativos terminan por institucionalizarse lo que conlleva a reproducir la desigualdad y el privilegio.

1.2.2 La nueva teoría de la asimilación y los aportes desde las formas de capital

Desde nuevos enfoques institucionalistas y el contexto estadounidense, Alba y Nee (2003) contribuyen al análisis del proceso de asimilación de los migrantes proponiendo una teoría que incluye el estudio de las causas distales que se componen por los arreglos institucionales, la intervención del Estado, las normas, las empresas y el mercado laboral; las redes sociales y los mecanismos de interacción a nivel individual (familia / parentela / amigos) y a nivel social (grupos de co-étnicos/ connacionales / conocidos); y las causas próximas donde se establecen las formas de capital que intervienen en la asimilación / integración social en el destino. La propuesta se concentra en estudiar los mecanismos que operan a nivel individual, del grupo primario, y a nivel institucional, que afectan las trayectorias en el proceso de integración de los inmigrantes y sus descendientes.

En la nueva teoría de la asimilación Alba y Nee (2003) plantean que los capitales son fundamentales en los proceso de la integración, cada individuo posee capitales con los que cuenta para establecerse en la sociedad de acogida. En este particular los propios capitales van a ser mediadores entre las estructuras y la posibilidad de movilidad y adaptación de los migrantes en los lugares de destino. Para Alba y Nee la asimilación, no es un concepto estático, sino que se transforma en la medida en que lo hace la inmigración de una diversidad de grupos étnicos y raciales y la misma sociedad de acogida, que tiende a la convergencia. Por tanto, las

formas de capital (humano, económico, social y cultural), el contexto institucional y las redes en un tiempo histórico y espacio específicos van a contribuir en el análisis de la asimilación.

De acuerdo con Bourdieu (1986) el campo de acción que se analice en la sociedad receptora puede visualizarse en tres formas fundamentales del capital:

Como capital económico, puede estar constituido por los factores de producción “tierra, fábricas y trabajo” y los bienes económicos por “ingresos, bienes materiales y el patrimonio, que es inmediato y directamente convertible en dinero y puede institucionalizarse en forma de derechos de propiedad; como capital cultural, que es convertible, en determinadas condiciones, en capital económico y puede institucionalizarse en forma de calificaciones educativas; y como capital social, constituido por obligaciones sociales (“conexiones”), que es convertible, en determinadas condiciones, en capital económico y puede institucionalizarse en forma de título nobiliario (p.135-136).

Desde el enfoque bourdieusiano estos capitales son parte de los bienes valiosos, escasos y susceptibles de ser acumulados en la sociedad como físicos e intangibles. Cada uno de los capitales pueden ser analizados en las sociedades de acogida para entender la lógica del capital acumulativo que pueden tener los migrantes durante su llegada o que van adquiriendo en el proceso de adaptación, por ello para aquellos migrantes que poseen mayor capital las posibilidades de integración van a ser mayores y posiblemente de manera más rápida, mientras que aquellos que tengan limitadas opciones de capital tienen que desarrollar mayor esfuerzo para aumentarlo. En este proceso de asimilación, el estudio del capital puede poner en evidencia las desigualdades que tienen los migrantes al llegar a otro país. Lo que implica que los migrantes deban desarrollar acciones, estrategias, alianzas o negociaciones que les permita conservar su capital, acrecentarlo o subvertirlo.

1.2.2.1 El capital humano

Entre los capitales para el análisis de los migrantes, se encuentra el capital humano como componente esencial para el éxito de los migrantes en la sociedad de acogida. Este capital corresponde directamente a elementos personales de los individuos que se van adquiriendo durante la vida, la formación educativa y el trabajo. Para Coleman (1988) el capital humano es manifestado a través de habilidades y capacidades para actuar de manera diferente en la

sociedad. Este capital se obtiene con los logros educativos, la experiencia laboral y sus capacidades lingüísticas. El capital humano se encuentra relacionando directamente con el tildé económico (Alba y Nee, 2003). Su concepto se entiende a partir de los conocimientos y las experiencias que poseen los inmigrantes que influyen en el rendimiento laboral o productividad, pueden ser analizados desde lo micro: mediante cursos de formación recibidos- ocupacional o profesional y, a nivel macro por los Estados en el gasto público que invierten en educación (Hernández y Tovar, 2005, p.344).

1.2.2.2 El capital social

Este capital hace referencia a las instituciones, las relaciones y las normas que conforman las interacciones sociales en una sociedad, las cuales pueden ser estudiadas en atención a calidad, cantidad y con respecto a los mecanismos desarrollados para mantenerlas en el tiempo. De acuerdo con Bourdieu (1986, p.148) el capital social, corresponde a esos hechos como un conjunto de recursos actuales y potenciales relacionados con la posesión de una red de relaciones institucionalizadas que conforman la cantidad de interacciones dentro de una sociedad, estas relaciones que pueden ser de familiaridad y reconocimiento mutuo, pueden mantenerse y ser reforzadas a través de intercambios, correspondientes a un individuo o grupo, en virtud a la suma de los capitales y poderes que la red permite movilizar (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.82). Para Bourdieu el volumen del capital social puede aumentar de acuerdo con la red de conexiones que se establezcan, tanto económica, cultural o simbólica, estos capitales están interrelacionados y su interrelación puede explicar los cambios estructurales y la forma como funciona el mundo social.

Para Coleman (1988), los recursos con los que se cuentan en el capital social son: las redes sociales de parentesco, comunitarias, de organizaciones sociales (son determinantes para la capacidad de decisión y actuación del individuo); b) las normas sociales- de voluntariedad, altruismo; y c) los vínculos de confianza social- posibilitan la cooperación. Durston plantea que el éxito entre las instituciones del capital social puede trabajarse desde la confianza, la reciprocidad y la cooperación (Durston, 2002, p.17). Estas redes sociales se pueden fortalecer y debilitar con el tiempo, pueden cambiar para diferentes segmentos de los inmigrantes, de la

comunidad y, por lo tanto, puede tener efectos dispares sobre su incorporación (Hagan, 1998). Dentro de una red se puede encontrar una diferenciación con respecto al encaje relacional, es decir, a la expectativa de reciprocidad y al encaje estructural cuando se forma parte de una red o estructura más amplia (Portes, 2005, p.29).

Un punto que vale la pena remarcar es que el capital social de los inmigrantes puede reforzarse en el destino a través de la adhesión a la comunidad de acogida y la participación en ciertos espacios sociales, donde las membresías y las credenciales que se obtengan formarían parte de los recursos para su incorporación. Para Bourdieu (1986) el capital social puede transformarse en capital económico y ese capital económico ocurre también con un costo de capital social. Algunos de los migrantes pueden lograr establecer redes con personas ubicadas en posiciones económicas y políticas que favorecen la incorporación, mientras otros migrantes a través de los recursos que posee y de los vínculos que establece fuera de la red de migrantes pobres logran incorporarse a la sociedad de destino. Esta última forma de establecer vínculos especialmente débiles comúnmente corresponde a la realidad que estos viven. Es importante destacar que la convertibilidad de las formas de capital que plantea Bourdieu permite comprender que las redes sociales o los vínculos que establecen los migrantes no representan capital social, sino corresponden a la relación total de recursos que pueden poseer para el proceso de incorporación. Por lo general, la experiencia vivida por los migrantes los lleva a establecer red con connacionales o nativos no ubicados con buen estatus o con alto posicionamiento social. En el Cuadro 1.1, se incorpora el enfoque para la construcción de redes con los aportes de Portes (1999) desde las funciones básicas del capital social y Granovetter (1973) con el establecimiento de vínculos fuertes o débiles. Estas por lo general son las redes de apoyo que logran establecer los migrantes en el lugar de acogida.

Las redes familiares y de amigos proveen información que le ayuda a los migrantes a ubicarse en los lugares de asentamiento. Portes y Böröcz (1998) mencionan que, durante la migración laboral, las redes que conectan individuos y grupos distribuidos en diferentes lugares optimizan las oportunidades económicas. Sin embargo, los migrantes llegan a lugares donde la inestabilidad y el desempleo están presentes hasta en la población nativa. La escasa oferta de empleo no contribuye a mejorar su capital económico, lo que en ocasiones no responde a las

necesidades ni a las aspiraciones que ellos tienen. Los trabajos de los padres casi siempre corresponden a las redes familiares y de amigos que establecen, por ejemplo, desde empleos domésticos hasta trabajos informales. Algunas veces con el capital social que tienen los migrantes implementan estrategias para aprovechar las posibilidades en el destino y así generar oportunidades para el cambio (Bauder, 2008, p.339). Hay familias que se quedan en el país de acogida a pesar de sus condiciones de precariedad porque sus hijos logran el acceso a la educación y con el poco ingreso que reciben resuelven las necesidades del día.

Cuadro 1.1. **Enfoques para la construcción de redes**

Tipo de Redes			
Autor (año)		Granovetter (1973)	Portes (1999)
Aporte	Vínculos fuertes	Son aquellas relaciones íntimas de más esfuerzo, dedicación afectiva, seguridad, confianza emocional, requiere más tiempo y la información que circula es directa y uniforme, no es innovadora.	Redes de parentesco Redes familiares inmediatas: padres, hijos, abuelos, pareja y hermanos. Esta proporciona vivienda, facilitan el reagrupamiento familiar, contactos para conseguir trabajo, brindar apoyo económico, emocional y psicosocial. Lazos de solidaridad y reciprocidad.
			Red familiar extensa: primos, tíos, sobrinos, entre otros.
	Vínculos débiles	Son relaciones de baja fuerza y son distantes. Permiten la generación y propagación de las redes, a pesar de que, se requiere menos tiempo de entrega. Son generadoras de empleo, etc. permite al actor ingresar a nuevos campos de integración y obtener nueva información (habilidades).	Redes extrafamiliares Red de amistad: beneficios como auspicios migratorios, estrategias de sobrevivencia, adaptación, conducto de contactos de información, aumento de los recursos en el lugar de origen y destino, medios que sirven como sostén, para enfrentar la ausencia de individuos que se quedan en el lugar de origen.
			Red vecinal: proporcionan al inmigrante apoyo en la búsqueda de trabajo, apoyo económico directo e indirecto, como un recurso que surge mediante la solidaridad comunitaria y a través de ellas, se establecen relaciones basadas en la cordialidad y ayuda mutua. Red institucional: apoyan en el proceso de adaptación en la sociedad receptora, por medio de diferentes recursos como ayudas económicas, psicológicas, espiritual, emocional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes de Portes, 1999 y Granovetter, 1973 (2021).

Por otra parte, los migrantes logran apoyo en redes institucionales que les colaboran para establecer conexiones con otras organizaciones. Algunas de estas redes dan valor e importancia social al capital cultural que tienen las familias, lo que les permite establecer relaciones comunitarias a través de la creación de proyectos que favorecen a los inmigrantes y los nativos. Las redes débiles a las cuáles se incorporan las familias, no siempre contribuyen en la mejora del capital económico en el destino, pero si contribuyen en ofrecer información para el reconocimiento de las instituciones educativas donde los migrantes buscan cupo para sus hijos. También sirven para ofrecer apoyo en procesos de capacitación y emprendimiento, y así mejorar sus condiciones y la calidad de vida familiar. Un ejemplo de cómo la participación en ciertos espacios sociales amplía las redes en el destino, lo plantean Erel y Ryan (2019), cuando señalan que en un contexto de recepción las madres a través de los cuidados de sus hijos lograban establecer redes que contribuían a su capital cultural y social, en la medida que lograban vínculos institucionales en la escuela de acogida durante el proceso de integración.

1.2.2.3 El Capital cultural

En el enfoque bourdieusiano el autor contó con los procesos más sociológicos de la sociedad y se centró en la herencia de la condición de la clase social. Para Bourdieu el capital cultural no solo es más abarcador, sino es más crítico y va más allá del capital humano. El capital cultural es parte de la reproducción de las clases sociales, y tiene que ver con la herencia de un *habitus* que se logra con un conjunto de disposiciones interiorizadas que informa las percepciones, los sentimientos y las acciones de las personas. Este capital corresponde con todo tipo de recursos culturales que constituyen a la clase en sí, desde la apreciación artística, el hábito de la lectura, las formas de consumo cultural, entre otras. La cultura es un recurso determinado desde temprana edad, se forma con modelos reforzados desde el hogar y la escuela. La cultura puede estar determinada por las habilidades de los padres, los hábitos y los modelos en los grupos sociales donde pertenece el individuo. En este sentido, el papel intergeneracional es indispensable para la transmisión del lenguaje, valores, identidad y costumbres.

Para Bourdieu (1986), el capital cultural puede existir en tres formas:

En el estado encarnado, es decir, en forma de disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo (cultivación); en el estado objetivado, en forma de bienes culturales (imágenes, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etc.), que son la huella o realización de teorías o críticas de estas teorías, problemáticas, etc.; y en el estado institucionalizado, forma de objetivación que hay que apartar porque, como se verá en el caso de las titulaciones educativas, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que se presume garantizar (p.136).

Los migrantes desde sus grupos familiares tienen relación con el estado incorporado, objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 1986). Para Bourdieu, el capital cultural considera las calificaciones intelectuales que producen el sistema escolar y las familias. Esto principalmente incluye todas las competencias y habilidades que tienen tanto los padres como los hijos inmigrantes, es decir, se valora aquellas habilidades que han sido heredadas o adquiridas (Bourdieu y Passeron, 1996) y también transmitidas a través de las familias dentro de un campo. Ese capital cultural adquirido en el origen, en las familias de migrantes a veces llega a ser subvalorado, razón por la cual, estas implementan estrategias que les permitan conseguir su participación en la escuela, el trabajo, la comunidad y en las organizaciones en el destino.

Estas formas planteadas por Bourdieu pueden entenderse en la realidad de las sociedades de acogida, las cuales requieren de tiempo durante el nivel de adaptación. Un ejemplo se observa con la adaptación de migrantes mexicanos como un proceso de adquisición de capital cultural, lo que implica la reconfiguración de elementos fundamentales en la comunicación, tanto al interior de la población migrante, así como en la comunidad receptora en los Estados Unidos (Aguilar, 2011). Por tanto, durante las interacciones sociales los inmigrantes puedan ir adquiriendo competencias culturales relacionadas con tradiciones, música, baile, formas de expresión de los nativos. Estas formas de acercamiento en lugares de acogida no implican que los migrantes deban renunciar a su herencia cultural, esto es un proceso donde el inmigrante puede ir generando aprendizajes, sin perder la riqueza cultural y la identidad hacia su país de origen. A su vez, el inmigrante puede buscar oportunidades educativas en centros de formación con el fin de lograr credenciales educativas en la sociedad de destino. Estas credenciales pueden ser para adquirir las habilidades en el idioma o para competencias profesionales que contribuyan al éxito escolar y social en el proceso de su integración.

A nivel del proceso de integración, tres de los conceptos que tienen relevancia para reflexionar en el éxito escolar de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes corresponden a los que aporta Bourdieu (1986): el campo, el capital cultural y el *habitus*. En un contexto con población migrante reflexionar en esto resulta oportuno porque a través de la práctica se reconoce el espacio educativo (colegios) donde acceden los estudiantes para establecer interacciones sociales y demostrar habilidades, el aprendizaje práctico, lo aprendido en el seno familiar, y de la participación en eventos escolares y en actividades extracurriculares. Todo resulta con mayor valor cuando quienes migran logran movilizar sus capitales, activarlos y mediar con estos en el contexto de acogida.

1.3 Inclusión y equidad educativa: Desafíos en contextos de recepción

La realidad que enfrentan los migrantes y su adaptación en los países de destino son puntos de partida para reflexionar en el papel de las instituciones de socialización básica, en este caso, la escuela como un espacio que debería propiciar la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias socioculturales para su vinculación en el destino. En este sentido, la formación educativa en las escuelas puede ser un instrumento para el cumplimiento de los derechos, el reconocimiento a la diversidad y la inclusión de los inmigrantes.

La meta de la inclusión es lograr una educación equitativa para todos (López, 2018) la cual favorecería procesos de integración, justicia y cohesión social, y disiparía las desigualdades de origen ligadas al capital humano, el capital social y el capital cultural de los inmigrantes. Desde esta perspectiva, la educación es una herramienta que facilita la integración en las estructuras sociales, se considera un bien común, con beneficios tanto para el individuo como para la comunidad de acogida (Santibáñez, Maiztegui, Chahrokh, Michalowski, Strasser y Wolf, 2005).

La equidad educativa abarca cuatro puntos importantes para la reflexión. Estos han sido planteados como “niveles diferentes”, o como “principios de igualdad” que van de lo particular hasta complejizarse (Marchesi y Martín, 1998; Santibáñez *et al.*, 2005; Marchesi y Martín, 2014):

a.- *“Igualdad de oportunidades / Igualdad formal / Derechos reconocidos en la ley:* en un nivel básico, la equidad se describe como la necesidad de garantizar que todas las personas tengan la posibilidad de elegir cualquier opción dentro del sistema educativo.

b.- *Igualdad de acceso / Acceso real a la escuela:* desde este punto de vista, el objetivo es garantizar el acceso real a todos los alumnos, pasando por todos los procesos de selección cubiertos que existan.

c.- *Igualdad de trato dentro del sistema educativo / Modelos y medidas educativas:* incorpora el desarrollo de un currículo común e integrado que intenta superar las diferencias y desigualdades entre los centros educativos.

d.- *Igualdad de los resultados obtenidos:* en este último y más exigente apartado, la equidad se entiende como la igualdad de los resultados educativos de los alumnos de diferentes situaciones sociales, culturales y de género. En otras palabras, no se trata de lograr la homogeneidad de los resultados, sino de asegurar que las diferencias no se deben a factores sociales o culturales” [Trad. Propia].

En atención a la igualdad formal, primer nivel, es necesario crear marcos normativos que permitan y faciliten la inserción educativa de los migrantes en los países de acogida. En cuanto a la igualdad de acceso, segundo nivel, es fundamental tener en cuenta los factores estructurales establecidos por el país receptor y las instituciones educativas de la región, que faciliten el ingreso al estudiante en la inclusión a las actividades académicas y su interacción en el aula. Independientemente de las condiciones (socioeconómicas y culturales, incluso personales) que presente los NNA como inmigrantes, todos tienen derecho a una educación de calidad.

Con relación a la igualdad del tratamiento educativo, tercer nivel, es fundamental la oferta educativa que sea similar para los inmigrantes en cuanto a: recursos disponibles, docentes, contenidos, tiempo de enseñanza, y estrategia pedagógica (enseñanza y aprendizaje) para adquirir e interiorizar competencias interculturales que la institución educativa permita desarrollar o fortalecer.

Para Santibáñez *et al.*, (2005) en el marco de la igualdad de oportunidades “la educación equitativa constituye uno de los instrumentos más importantes para la transmisión de contenidos, actitudes y habilidades que facilitan la integración en una estructura social” (p.70), es decir, facilitan la “integración social”. Sin embargo, los autores hacen mención del debate que se genera al interior de las instituciones educativas, especialmente en aquellas con presencia de población migrante o “minorías étnicas” que requieren programas que faciliten el aprendizaje para la construcción de puentes hacia la comunidad de acogida. En circunstancias en que se advierten condiciones que restan posibilidades a los estudiantes inmigrantes, paradójicamente

la escuela constituye la opción real para incluirlos (Franco, 2017, p.710). En este sentido, la escuela es un espacio necesario para trabajar: primero, programas de nivelación o revalidación donde se reconozca el aprendizaje adquirido por el inmigrante; segundo, el desarrollo de planes o proyectos institucionales o de aula en los cuales se involucre a la población inmigrante con la realidad del contexto local donde se encuentra el colegio; y tercero, donde se fortalezca el rendimiento escolar y se evite el rezago estudiantil.

Por ello, es importante adaptar el currículo para vincular los contenidos y las estrategias de aprendizaje a las necesidades de la población inmigrante, por ejemplo, en cursos y programas relacionados con ciencias sociales y ciudadanía, donde los NNA tienen su formación en el país de origen (cultura, identidad, pertenencia) y requieren formación en esta temática en el país de acogida. Lo idóneo sería poder representar la diversidad cultural desde el currículo escolar, así se podrían fomentar proyectos con intenciones comunes basadas en la igualdad de oportunidades (Chamseddine Habib Allah, 2015). Para Chamseddine Habib Allah (2015, p.77) las competencias interculturales no solamente deben dar importancia a la diversidad cultural sino también debería incluir la dimensión afectiva de valores de cercanía y respeto hacia el alumnado migrante y su familia.

En contextos de crisis humanitaria, las instituciones educativas en los lugares de destino enfrentan otros retos y desafíos, puesto que es necesario buscar e implementar, ante la emergencia, mecanismos de incorporación e inclusión educativa de población inmigrante en condiciones de vulnerabilidad o con rasgos característicos específicos. El reto se encuentra en alcanzar, mediante políticas excepcionales y prerrogativas, la inclusión de NNA que provienen de éxodos masivos y en condiciones de pobreza, y que requieren especial atención en cuanto a derechos, aceptación cultural, niveles de conocimiento y formación educativa.

En el caso de la migración, la pobreza es un factor clave o limitante para la integración educativa de los NNA, especialmente entre aquellos que tienen la obligación de contribuir al ingreso familiar. En investigaciones previas en otros contextos fronterizos, se ha documentado que la incorporación al sistema educativo de NNA migrantes puede variar de acuerdo con el estrato socioeconómico, puesto que la solvencia económica de la familia puede permitirles a los niños

insertarse en redes sociales más amplias y en escuelas donde se fomente la inclusión para los migrantes (Vargas y Camacho, 2019, p.233).

Por otra parte, la incorporación en la institución educativa implica la confrontación de una serie de aspectos que van desde las formas de relacionarse y aprender hasta las expresiones culturales y lingüísticas, las identidades y las distintas maneras de ver la realidad social de los migrantes (García y Burgueño, 2017, p.237). Esas expresiones culturales en algunos casos se convierten en las barreras culturales de la integración escolar.

En las instituciones se deben reconocer estos aspectos de las variaciones lingüísticas, principalmente por los factores asociados a lo geográfico, sociocultural e histórico. Cada hablante tiene su forma de emplear la lengua y estas pueden variar de acuerdo con las circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación de quienes la emplean. Los estudiantes y sus familias de acuerdo a estos factores pueden tener variaciones lingüísticas que los distingue en el país o en los países: entre dialectos o variedades diatópicas (origen geográfico); variaciones diastráticas (formación cultural) y las jergas o lenguas especiales según la edad y profesión (Centro Virtual Cervantes, s/f; Silva de Marco, s/f). Estos aspectos son clave para comprender las interrelaciones entre los nativos e inmigrantes para reconocer al “Otro”, no solo a través de diferencias sino de la riqueza cultural que posee.

Las diferencias curriculares también forman parte de los aspectos que se necesitan atender al hablar de integración educativa. Los estudiantes en cada país tienen una formación curricular diferente, por ello, al momento de incorporar el currículo como aspecto de análisis se hace para que las instituciones no solo tengan en cuenta la base curricular que plantea el sistema educativo del país, sino para que a través de la práctica los docentes incluyan en el currículo oculto los elementos contextuales de la realidad. Esto puede verse como un problema por parte de los maestros y no como una oportunidad de reforzar ciertos aspectos del currículo o aprender del conocimiento del alumno migrante (Padilla, 2008). Sin embargo, Torres Santomé (2016) expresa que el conocimiento formal que se lleva en las aulas es producido por los seres humanos quienes son falibles, tienen intereses propios, prejuicios, sesgos y manías que influyen en el trabajo en el aula. En la práctica esto puede resultar positivo o negativo cuando el docente

facilita la formación educativa de los inmigrantes. Por ello, el 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). No solo como un aprendizaje fragmentado en asignaturas académicas con diferentes realidades sino en un espacio de aprendizaje formal donde el estudiante se encuentre con la diversidad para el diálogo de saberes y comparta las experiencias escolares con nativos e inmigrantes de diferentes nacionalidades.

Los responsables de las políticas educativas se enfrentan a la difícil tarea de transformar la diversidad cultural en un activo para todos los interesados, ya sean alumnos inmigrantes o nativos, profesores o padres (Santibáñez *et al.*, 2005, p.67). Por ello, en el proceso de integración son importantes los momentos con prácticas de interculturalidad a partir de la socialización, el intercambio y las interrelaciones que se desarrollan dentro del aula, puesto que estrategias bajo el enfoque de educación intercultural pueden contribuir a reforzar las interrelaciones socioeducativas y la inclusión de NNA. De ahí, el trabajo y la responsabilidad del docente es fundamental en como él/ella aborde el currículo y lo lleve a la práctica durante los momentos de aprendizaje en el aula. En la educación inclusiva el docente debería abonar esfuerzos por una educación equitativa y de calidad, en marco de buscar sociedades integradoras, equilibradas, democráticas, justas y en paz (Álvarez, 2017; López, 2018).

La integración a la escuela “es una meta deseable y positiva” es uno de los ámbitos donde la integración de los inmigrantes en las sociedades de acogida podrá desarrollarse en la medida en que cada contexto de recepción tenga en consideración una agenda de atención especial para la población migrante, en la cual se establezcan mecanismos de atención compensatoria (Delgado, 2007, p.46). Los mecanismos de atención especial que se consoliden positivos desde los contextos locales serán iniciativas para proyectar el trabajo con población de inmigrantes. Un trabajo en el que se incorpore y fomente el pluralismo cultural positivo en el intercambio de los saberes, las formas de vida e intereses que vinculen a los nativos con los inmigrantes.

1.3.1 La aculturación y enculturación en la integración educativa: Factores socioculturales

Para comprender los factores socioculturales en el proceso de integración educativa de los inmigrantes se tiene en consideración la cultura, como eje central, esta corresponde a los valores sociales, religiosos e intelectuales presentes en la sociedad. Cada país tiene su riqueza cultural, por ello, es importante conocer las características de los grupos culturales de los inmigrantes y no migrantes. De acuerdo con Berry (2001) hay dos amplias áreas de contribución potencial de la psicología: la aculturación y las relaciones intergrupales, ambas son fundamentales para el análisis de las características del grupo y el contacto entre los grupos en la sociedad de destino. Por ejemplo, “la intersección de estos temas crea un espacio intercultural, dentro del cual los miembros de ambos grupos desarrollan sus fronteras culturales y relaciones sociales” (Berry, 2001, p. 615).

En los contextos educativos el abordaje de este tema ayuda a comprender los niveles de aculturación en la realidad socioeducativa en el destino. A nivel educativo las características de los grupos culturales nativos e inmigrantes entran en contacto y establecen relaciones, comunicación y acercamiento, del cual resultan cambios relevantes en el proceso de aculturación, en el colegio o en la comunidad. Por ejemplo, Berry (2003) plantea que: primero, a nivel grupal una cultura A entra en conexión con una cultura B o viceversa, las cuales pueden tener cambios para A y B; segundo, también plantea que a nivel individual se analiza la aculturación psicológica, individuos en culturas A y B, cambios en el comportamiento y estrés de aculturación. Para Berry, sería analizar la aculturación en: adaptación, individuos en culturas A y B, cambios psicológicos y reconocimiento socioculturales, a partir de las interacciones.

La aculturación corresponde con un proceso sociocultural, que influye de manera determinante en la personalidad de los estudiantes y familias migrantes cuando adquieren características de una cultura diferente a la suya. Los hábitos, las costumbres y tradiciones, los valores de estas culturas entre los seres humanos se ponen en constante convivencia y, en la cotidianidad del colegio o en la comunidad pueden conllevar a diferentes cambios culturales. En este estudio es importante tener en cuenta la aculturación y enculturación de los grupos de estudiantes no dominantes y su impacto en el contexto de recepción dominante. En la enculturación los

inmigrantes conservan la cultura de origen que forma parte de las normas y valores (adquiridos y formados desde la niñez, en la familia, en la escuela, y en la comunidad) que el individuo o grupo decide mantener como parte de su identidad en el lugar de recepción.

En el análisis del enfoque intercultural en la educación y la migración es fundamental comprender el proceso de cambio cultural y psicológico de los estudiantes y sus familias porque la absorción de un grupo en el otro, o con la fusión de los dos, pueden contribuir a una mezcla cultural en el colegio y en la comunidad (Berry, 2001). Cuando hay un interés, tanto de mantener la cultura original de uno, como en participar en actividades diarias (interacciones con otros grupos), la integración es la opción. Por ello, Berry plantea que una acomodación mutua es necesaria en este proceso, lo que implica la aceptación por parte de ambos grupos (dominantes y no dominantes), con la posibilidad de vivir como pueblos culturalmente diferentes dentro de la misma sociedad. De este autor se retoma que: “el éxito que pueden alcanzar los inmigrantes en los colegios puede ser posible cuando la sociedad receptora es abierta e inclusiva hacia la diversidad cultural” (p. 619). Es decir, es posible abordar y adaptar en las instituciones educativas, la aculturación para la integración.

Entre algunos aspectos relevantes que ha abordado Berry con otros investigadores se encuentra, por ejemplo, las relaciones interculturales mediante el uso del lenguaje, preferencia alimentaria, entre otros. En las estrategias de aculturación, el modelo bidimensional permite comprender la posición de la integración (véase Cuadro 1.2).

Cuadro 1.2 Estrategias de aculturación según el modelo bidimensional

		La Enculturación: Mantenimiento de la cultura y la identidad.	
		Alto	Bajo
La Aculturación: Búsqueda de relaciones entre los grupos	Alto	<i>La Integración</i>	<i>La Asimilación</i>
	Bajo	<i>La Separación</i>	<i>La Marginación</i>

Fuente: Elaborado a partir de la propuesta de Berry, 2001.

De este apartado se resalta que la estrategia de “integración” es la más viable porque los estudiantes y las familias migrantes no tendrían que abandonar su cultura de origen. En la sociedad de destino el tipo de aculturación que experimenten los inmigrantes será trascendental para su integración; aunque los nativos también tendrían cambios con la llegada de estudiantes migrantes a los colegios. Lo importante es mantener el reconocimiento del otro, especialmente para lograr la interculturalidad y su inclusión en el aula.

En la aculturación para la integración, el individuo mantiene su cultura de origen y, a la vez, es capaz de adoptar la cultura receptora. Cuando la persona afronta así el estrés aculturativo llega a una situación de identidad bicultural. Es el caso en que se responde positivamente al deseo de mantener la identidad cultural y afirmativamente al contacto intercultural. A partir del modelo de aculturación psicológica se desarrolló un estudio empírico centrado en tres elementos: a) las actitudes de aculturación, que hacen referencia a la forma en que los inmigrantes desean mantener su propia identidad y, al mismo tiempo, relacionarse con los demás grupos en la sociedad receptora; b) los cambios concretos en comportamientos o modos de vida en la nueva sociedad; y finalmente, c) el estrés de aculturación, esto es, el nivel de dificultad que experimentan las personas para afrontar la nueva situación. (Sosa, 2011, p. 317).

Para este estudio de la integración educativa en el destino, se pueden recuperar algunos aspectos abordados en la aculturación que permitan contribuir en el análisis del proceso en el que los inmigrantes adoptan los valores y prácticas culturales del contexto receptor (Cúcuta-Colombia), mientras que, con la enculturación se comprende como los inmigrantes preservan los valores y prácticas culturales de su contexto de origen (Venezuela).

1.3.2 La interculturalidad como perspectiva pedagógica ante la diversidad cultural

La interculturalidad es un término que se encuentra en construcción desde hace algunas décadas. Es un término polisémico con múltiples interpretaciones que se ajustan a los contextos donde se usa. Su proceso histórico data del Siglo XVI con el Renacimiento europeo hasta la época actual con el capitalismo tardío y ha sido objeto de estudio para la formulación de políticas públicas en atención a la diversidad cultural especialmente en el campo educativo. Su construcción histórica se debe a ideas, nociones y conceptos como: tolerancia, pluralismo y multiculturalismo. Además, de otros conceptos base como cultura, movilidad humana y diversidad cultural para aunar en el dialogo intercultural (Alavez, 2014).

La interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. Los sujetos que se identifican con la perspectiva de la interculturalidad incorporan a los pueblos indígenas originarios, los afrodescendientes, los migrantes internacionales y sus comunidades, los refugiados y los transmigrantes, entre otros. En el Siglo XXI, reconocer a todos los sujetos desde la interculturalidad, es comprender que no se debe hablar de la existencia de una cultura sino de una diversidad de culturas que conviven, convergen e interactúan en un espacio. Con la interculturalidad se comprende que ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada, todas se encuentran bajo mecanismos de interacción (Alavez, 2014).

Para Lara Guzmán (2015) posicionarse en la interculturalidad y los procesos educativos en la actualidad, implica reflexionar en torno a las discusiones teóricas que permitan visibilizar a los grupos minoritarios y dar voz a quienes han estado marginados en el mundo, a quienes son considerados diferentes. Para Lara Guzmán es indispensable establecer un “propuesta educativa intercultural que constituya bases para la (de-) y (re) construcción de la sociedad que se visualiza fragmentada, desigual y con abismos entre los que la habitan” (p.224- 226). Por ello, es necesario impulsar la interculturalidad desde el escenario educativo con acciones que respondan en condiciones de equidad hacia un mundo con sociedades cada vez más diversas.

La interculturalidad considera el diálogo entre las culturas. Para Walsh (2009) desde los años 90 la interculturalidad ha estado presente en la política pública en las reformas educativas y constitucionales. Uno de los aportes de la autora es explicar el uso y sentido contemporáneo, y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas: la referida como “Relacional”, que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas. Como “Funcional” en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural, con metas a la inclusión. Y como interculturalidad “Crítica” se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba (p.2- 4).

En este estudio se tiene en consideración el enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico- liberadora (disfuncional) que prioriza en ella la formación de ciudadanos interculturales comprometidos en la construcción de una democracia multicultural

inclusiva (Tubino, 2005). La interculturalidad crítica requiere de la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, especialmente en aquellas donde se evidencian estructuras con grupos de poder en dominio de otros.

El enfoque de la interculturalidad es una vía muy diferente a las perspectivas de aculturación y transculturación, donde lo propio se pierde o se sintetiza en el mestizaje cultural. Para Walsh (2015) “la educación ha sido uno de los campos centrales para construir y ejercer este derecho y práctica de la interculturalidad” (p.274). En este sentido, se rescatan las luchas comunitarias por la educación indígena, la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación afroecuatoriana en su trayectoria. Esta autora plantea la complejidad que tiene este proceso para el Estado en el reconocimiento de la diversidad cultural.

Para lograr la igualdad de trato y de oportunidades de aprendizaje en el sistema educativo con respeto a la diversidad cultural. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural desde el año 2001 hace referencia al respeto por los derechos humanos, al igual que los aspectos propios de la cultura a partir de los rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales, inmateriales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social (Oviedo y Gómez, 2015). Estos rasgos se representan a través de expresiones verbales- argot y acertijos populares; expresiones musicales- populares o instrumentales; expresiones corporales- danzas y representaciones escénicas; expresiones tangibles- artesanías, esculturas e indumentaria; entre otras formas de expresión cultural que caracteriza a las comunidades.

La cultura garantiza identidad, cohesión social y el desarrollo de una economía fundadas en el saber (Oviedo y Gómez, 2015). Por ello, dentro de los contextos escolares debe respetarse el derecho a la educación y a la identidad cultural. Todas las personas independientemente de su raza, color y género pueden participar en la vida cultural que elijan. En los contextos de recepción, las instituciones educativas tienen un papel fundamental para educar a los nacionales e inmigrantes hacia el respeto y los valores por la diversidad cultural en todas sus formas de expresión cultural “Es la parte viva que de manera material e inmaterial transmite el sentir de la sociedad” (Oviedo y Gómez, 2015, p.15- 16). Por tanto, estas características son importantes al momento de reconocer a las poblaciones de migrantes, puesto que cada sociedad receptora y de

origen tienen diferentes modos de vida, arte, costumbres, sistemas de valores y creencias que les identifica.

La educación intercultural es fundamental para desarrollar formas de integración cultural que contribuyan con el proceso de incorporación, adaptación o asimilación de los NNA en el sistema educativo al aplicar los principios pedagógicos de convivencia intercultural y pedagogía inclusiva basada en la confianza y en la cooperación como baluartes del aprendizaje, donde la diferencia sea vista como un valor que aporte al desarrollo educativo de los nativos y los migrantes (Leiva Olivencia, 2010, p. 178).

Para Loubet (2008) “el enfoque de educación intercultural tiene como propósito la formación de conocimientos y destrezas necesarias para que ciudadanos y ciudadanas de diversos orígenes puedan participar en una sociedad democrática y plural” (p.103). Dichos conocimientos y destrezas pueden desarrollarse durante la interacción con diferentes culturas, lo que implica establecer una actitud pedagógica a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde los actores involucrados fortalezcan sus valores ciudadanos hacia la equidad y la inclusión como formas de prevenir el racismo y la xenofobia en los contextos escolares de acogida (Leiva Olivencia, 2010; López, 2018). Para Aliaga (2020) esta inclusión en el sistema de la sociedad de acogida implica “procesos de enseñanza y aprendizaje sobre situaciones que se presentan de forma pragmática en la vida cotidiana” (p.224). Ambos procesos pedagógicos son primordiales dentro de las instituciones educativas, puesto que tienen alta incidencia para la formación académica de los NNA inmigrantes quienes pueden lograr el éxito o enfrentar dificultades durante su inclusión.

En las experiencias pedagógicas con el enfoque de interculturalidad los mecanismos de atención a los migrantes deberían focalizar prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Dichas prácticas pueden dar apertura hacia la solidaridad, el respeto, la comprensión y la tolerancia entre los grupos. La educación con enfoque intercultural es una herramienta social indispensable para el logro de la interacción social entre los individuos. A través de ella los inmigrantes pueden aprender y compartir conocimientos y habilidades que les faciliten la integración en el contexto educativo.

En la práctica escolar el rol de docente es fundamental, su trabajo como mediador del aprendizaje, como formador de valores y de ciudadanos, los convierten en pilares de la interculturalidad. Los docentes pueden ser agentes de cambio y transformación social en las escuelas. Por ello, Walsh (2005) plantea que los docentes “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” (p. 26). En el marco de la integración educativa con población migrante se requiere de la construcción de sociedades interculturales que valoren la riqueza de la diversidad.

Como parte de la apuesta de Walsh (2005) se plantean cinco fines amplios que definen la educación intercultural, tres referentes centrales y algunos criterios pedagógicos que se deben tener en cuenta en las aulas al momento de dar tratamiento a la interculturalidad.

Cinco fines amplios y generales que definen la educación intercultural: Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen. Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros. Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida (p.23).

Criterios básicos para el desarrollo y el tratamiento de la interculturalidad en el aula, tres referentes centrales: (1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias (p.27).

Entre los criterios pedagógicos se menciona: la autoestima y el reconocimiento de lo propio; los conocimientos, los saberes y las prácticas locales; la identificación y el reconocimiento de las diferencias y “la otredad”; Conocimientos y práctica de “otros”; la problemática de conflictos cultural, racismo y relaciones culturales negativas; unidad y diversidad y la comunicación, interrelación y cooperación (p.34).

Para Walsh estos requerimientos para sociedades interculturales abren camino para la supervivencia pacífica y el desarrollo del futuro de la humanidad y, son necesarios para fortalecer el trabajo de integración en las instituciones educativas. La autora plantea que la interculturalidad es un proceso que se construye desde los seres humanos, no va a venir hacia nosotros, todos los implicados deben tener la responsabilidad de construir sociedades plurales y equitativas para que realmente se tenga éxito con la educación intercultural.

1.4 Estudios sobre integración educativa de los migrantes: Mirada en contextos de Sudamérica, México, Estados Unidos y Europa

En este apartado se presenta la revisión de investigaciones empíricas sobre la integración educativa de los inmigrantes desde las visiones geográfica, antropológica, sociológica, política y cultural. Los resultados se clasifican en tres secciones: la primera vinculada a la dimensión estructural, la cual incluye los hallazgos sobre las políticas educativas, el sistema educativo y el acceso a la escuela de los inmigrantes; la segunda ligada a los factores socioculturales que intervienen en la integración educativa como el idioma, la cultura y las relaciones sociales entre los inmigrantes y los nativos; y la tercera sobre estudios educativos con el enfoque de la interculturalidad. Estas investigaciones parten de distintos abordajes metodológicos, desde encuestas hasta análisis documentales y trabajos en campo con Niños, Niñas y Adolescentes NNA, padres migrantes, y comunidades de acogida que incluyen a estudiantes, directivos y docentes. Tales estudios se desarrollaron en distintas áreas geográficas (España, Chile, Uruguay, Colombia, México y Estados Unidos) y gran parte de los documentos corresponden a contextos fronterizos, transfronterizos y transnacionales.

1.4.1 Hallazgos sobre la dimensión estructural de la integración educativa

En este apartado se sintetizan los resultados de investigaciones sobre las políticas educativas, el sistema educativo y el acceso a la escuela de los inmigrantes. Al analizar las experiencias se puede decir que cada contexto de recepción donde llegan los migrantes presenta características particulares respecto al acceso, el sistema educativo y el cumplimiento de la normatividad institucional, sin embargo, también presentan aspectos generales que nos permiten evidenciar los principales problemas en el ingreso escolar de los alumnos migrantes.

Respecto a las políticas educativas, las leyes y la reglamentación del acceso escolar es un tema ampliamente tratado. Para dar acceso educativo a los migrantes, algunos países implementan medidas prerrogativas que agilizan el acceso a la escuela y otros realizan cambios en la reglamentación. En España, Agámez (2015) muestra que la atención educativa se consagra en el artículo 27 de la constitución como un derecho inherente a todas las personas. Este país ha

implementado leyes que han contemplado a la población migrante con respecto a derechos y libertades de los extranjeros y su integración social (Ley Orgánica 4/ 2000). A su vez, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE de 1990) crea políticas educativas para evitar las desigualdades, y con la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se prioriza la accesibilidad universal a la educación lo cual convierte a la equidad en eje central del sistema educativo español (p.12- 15).

En México, Vargas (2021) realiza un estudio donde presenta acciones de política pública a favor de la integración escolar de migrantes de Estados Unidos. La autora presenta las acciones vigentes del gobierno federal (en 2018), que responden al derecho a la educación de todos los NNA (artículo 3ro constitucional), y en particular de los migrantes (el artículo 8vo., de la Ley de Migración, 2011). Entre estas acciones se encuentran: el Programa Binacional de Educación Migrante de la Secretaria de Educación Pública SEP (creado en 1982); la modificación de Acuerdo Secretarial 286 de la SEP (2015) que elimina el requisito de apostilla, logro alcanzado por el Instituto para las Mujeres en la Migración IMUMI y otras organizaciones (Jacobo, 2017); la modificación a Ley General de Educación (2017); la promoción de servicios Instituto Nacional de Educación para Adultos INEA y la difusión de oferta de SEP en puntos de repatriación.

Con lo anterior, es importante mencionar que un obstáculo a la integración pueden ser los trámites largos y complejos a los que se ven obligados los migrantes para inscribir a sus hijos en las escuelas. Este problema podría ser común a varios países de América Latina donde los requerimientos de apostillas siguen vigentes, en particular a países como Colombia y Venezuela que exigen documentos apostillados para realizar trámites escolares.

En Colombia, el Gobierno y la sociedad civil han desarrollado diferentes acciones afirmativas en temas educativos con focalización para personas migrantes (Pinto, Baracaldo y Aliaga, 2019, p.205). De estas acciones se hará mención al instrumento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 3950 de 2018) el cual contiene estrategias para lograr la atención de los migrantes provenientes desde Venezuela a fin de ofrecer soluciones específicas en materia de salud, educación y trabajo. Por otra parte, en el 2018 el Ministerio de Educación Nacional

(MEN), incluyó en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)¹, la variable lugar de origen, la cual permite identificar, localizar y georreferenciar a los NNA provenientes de Venezuela. Además, el MEN para dar acceso a la educación de los NNA en condición irregular propuso el número de identificación Establecido por la Secretaria de Educación (NES).

Un ejemplo de la oportunidad que tienen los migrantes para disfrutar de los servicios de las comunidades de acogida, se tienen algunas de las iniciativas descritas por LA OIM en ciertos países como Tailandia han establecido trámites simplificados que permiten la matriculación incluso de los niños migrantes que no poseen algunos documentos de identificación (OIM, 2019b, p.210), situación que se presenta en Colombia con las medidas a corto plazo implementadas para acoger a los NNA en el Sistema Educativo.

En cuanto a los sistemas educativos en contextos de recepción, diversos estudios han realizado esfuerzos por analizar cómo se garantiza el acceso a la educación de los NNA migrantes en las escuelas. La alta densidad de población extranjera que ha ingresado a los sistemas educativos en la última década forma parte de la discusión para la integración de los migrantes en las escuelas (Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2010; De la Torre Díaz, 2011; Agámez, 2015; Cigarroa de Aquino, Rojas, Evangelista y Saldívar, 2016; *Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020; Da Silva Ramos, Barreto dos Santos y Gómes, 2020). Para garantizar la entrada de estos contingentes de migrantes sería necesaria la disponibilidad y la accesibilidad de infraestructura, servicios básicos y provisión de maestros calificados en las sociedades de destino (*Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020, p.6). No obstante, existen barreras estructurales que enfrentan los inmigrantes para dicho acceso en las escuelas.

Una serie de barreras se ligan a las instancias administrativas de los sistemas educativos de recepción (Vargas y Lugo, 2012; Zúñiga, 2013; Román y Carrillo, 2017; Jacobo, 2017; Vargas, 2018). En dichas instancias administrativas, se puede brindar el acceso de acuerdo con las decisiones formales por parte del Estado o bien conforme a normas restrictivas o elementos

¹ El Sistema Integrado de Matrícula SIMAT del Ministerio de Educación Nacional MEN es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones (Ministerio de Educación Nacional, s/f. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-297802.html?_noredirect=1).

informales por parte de directivos, rectores y funcionarios, quienes terminan por implantar trámites burocráticos o mecanismos discrecionales ajenos a la normativa educativa (Stefoni *et al.*, 2010; Jacobo, 2017).

Otras barreras reportadas por las investigaciones son la falta de documentación (de identidad o de historia escolar), la disponibilidad de cupos, la ausencia de estrategias eficientes para la nivelación académica o ubicación en los grados, la falta de información o en ocasiones información imprecisa y desorientación en el destino (Vargas, 2018; Vargas y Camacho, 2019; *Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020).

Un punto en común en diversas investigaciones es que algunos de los países de acogida no están preparados para atender a la niñez inmigrante. Zúñiga (2013, p.10-11) analizó la política educativa en México. En los quince años de estudio con NNA migrantes internacionales muestra cómo el sistema escolar mexicano no está diseñado para alumnos transnacionales, binacionales, y para quienes no migran a EE.UU., pero tienen a sus padres viviendo allá (Zúñiga y Hamann, 2015; Sánchez y Hamann, 2016; Jacobo, 2017), caso muy similar con Colombia que no ha sido un país con tradición de acogida. En el caso de Estados Unidos, Franco García (2017, p.705) indica que en algunas entidades existen programas diseñados para atender a estudiantes inmigrantes en este país, los cuales no han sido totalmente exitosos. En Colombia, en las instituciones educativas tampoco existe el diseño de programas para la atención de los inmigrantes escolares venezolanos, en los últimos dos años se han logrado algunos programas de capacitación y socialización en los colegios a través de la cartilla “Seamos Panarceros” un trabajo pedagógico que busca educar hacia la convivencia pacífica entre venezolanos y colombianos esta acción la desarrolló el Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad (GEMIV), de la Universidad Santo Tomás (Aliaga, De la Rosa, Montoya, Rincón, Rodríguez, Baracaldo, Pinto, Romero, Díaz, Ramírez, Figueroa, Castillo, Ramírez, Suárez, González y Diz, 2020).

En el caso colombiano *Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia (2020) realizaron una evaluación a la respuesta del sector educativo con respecto a los NNA migrantes venezolanos durante el 2019. Según la evaluación realizada al Ministerio de Educación Nacional la

implementación de medidas para dar acceso han sido exitosas al proporcionar acceso a la educación a más de 200.000 NNA migrantes. De acuerdo con dicha evaluación, la educación es pertinente y responde a la diversidad en las particularidades del contexto social y cultural para la integración e inclusión de los NNA migrantes.

Además de los sistemas educativos, el acceso escolar podría verse obstaculizado por la limitada financiación estatal de los costos asociados a la educación y la vulnerabilidad socioeconómica que presentan los migrantes. Por ejemplo, en los casos de NNA venezolanos en Colombia y estudiantes transnacionales en México, presentan las limitaciones económicas que enfrentan las familias migrantes y la persistencia de cobros y costos para el ingreso al sistema educativo (Vargas y Camacho, 2019; *Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020). A su vez, un estudio comparado en sectores acomodados y pobres en Chile muestra cómo los problemas para el acceso de los inmigrantes se dan de acuerdo a las capacidades y recursos con que cuentan los colegios y las familias de los niños y niñas inmigrantes (Stefoni *et al.*, 2010).

Con base a la literatura consultada para la dimensión estructural, fue posible reconocer que es necesario diferenciar las características de la población que llega a los países de destino para que las políticas y normativas en atención a los migrantes se propongan con enfoque diferencial en defensa de los derechos humanos (Aliaga, Flórez de Andrade, García y Díaz, 2020, p.57). Las alianzas que logren establecerse entre el Estado y las instituciones educativas para dar acceso, regularizar y garantizar la permanencia de los NNA inmigrantes en los sistemas educativos del mundo, deberían garantizar el trabajo colaborativo para dar respuestas más eficientes a la migración. También se requiere ajustar y construir estrategias para recibir y dar acceso oportuno en las escuelas, estas deben considerar las características socioeconómicas de los migrantes (Da Silva Ramos, Barreto dos Santos y Gómes, 2020, p.274).

Todos los temas señalados son argumentos importantes a la hora de considerar el estudio de la integración educativa, sobre todo porque la sociedad es cambiante y las políticas deberían adaptarse a la realidad, al tiempo presente, donde los flujos migratorios tienen sus particularidades y nuevas implicaciones. En España con el aumento de inmigrantes provenientes de África y Asia, así como el retorno de alumnos de origen latinoamericano han iniciado

esfuerzos por atender la realidad con sus nuevas dimensiones (Agámez, 2015, p.48). En el caso de Colombia, ahora un país receptor, con la presencia de inmigrantes ha tenido que ir desarrollando mecanismos de atención para la población venezolana.

1.4.2 Hallazgos sobre la dimensión sociocultural de la integración educativa

En el proceso de integración educativa no solo se reconocen los hallazgos desde las barreras estructurales, en los escenarios educativos también es necesario estudiar los factores socioculturales hacen parte de la cotidianidad que encuentran los NNA inmigrantes al momento de llegada a un nuevo país. Los aspectos que abarca la dimensión sociocultural se relacionan con el idioma y sus características sociolingüísticas, las interacciones sociales con docentes y alumnos, los valores culturales y la diversidad, entre otros. Cada tema ha sido analizado por diferentes autores como aporte al estudio de la integración de los migrantes en el destino. Autores como Poblete (2006), Vargas y Lugo (2012), Arrona Altamirano (2012), González *et al.*, (2012) y Román y Carrillo (2017) tienen en común estudios donde reflexionan la realidad social de los migrantes en su interacción sociocultural con las comunidades escolares de acogida. La escuela y la comunidad son consideradas escenarios propicios para que se lleven a cabo las interacciones de los inmigrantes, estos lugares pueden permitir intercambios de habilidades sociales y lingüísticas para el reconocimiento de la diversidad. Da Silva Ramos, Barreto dos Santos y Gómes, 2020, argumentan que:

Llegados a los países de recepción, la inclusión sociocultural conlleva a cambios complejos que sitúan al migrante en situaciones cotidianas ambivalentes, entre el desarraigo y la renuncia en parte a la adscripción de su identidad y la necesidad de inserción a la nueva sociedad. Ello requiere de actitudes flexibles y abiertas a cambios profundos, tales como el aprendizaje e incorporación de un nuevo lenguaje y/o estilos de habla, de nuevas costumbres. Aprensión de lógicas institucionales, nuevas formas de interacción con la población nativa, así como la incorporación de nuevos conocimientos que son requeridos por la sociedad de destino (p.273).

En un escenario positivo, los inmigrantes en su proceso de socialización se van adaptando y generan cambios socioculturales en atención a los contextos de acogida. Sin perder su cultura de origen y sus costumbres, los migrantes pueden aprender elementos socioculturales de los nativos. En una investigación realizada en Colombia, los autores identificaron en las narrativas elementos centrales del proceso de integración a nivel sociocultural:

En Bogotá, la cultura, costumbres y dinámicas de la capital, difieren mucho de las del venezolano, así venga de Caracas. Desde la forma de vestir, dado el clima, hasta la forma de expresarse o saludar, son particularidades que deben aprender los migrantes para lograr tener una participación más activa, efectiva y positiva en la vida cotidiana o en espacios de socialización (Aliaga *et al.*, 2020, p.54).

Los anteriores argumentos pueden ser contrarrestados cuando los migrantes para su socialización enfrentan barreras asociadas con el idioma, las creencias, el color, y hasta la raza, las cuales conlleva a problemas asociados con discriminación (estigmatización y prejuicios), racismo y xenofobia. Poblete (2006) comprobó que estos problemas eran parte de la realidad social vivida por los inmigrantes peruanos al llegar a Chile. A su vez, Bustos y Gairín (2017) manifiestan que Chile al mantener el discurso de homogeneidad nacional, deja entrever situaciones de racismo en las escuelas.

Algunos testimonios de los Centroamericanos mencionan las dificultades que enfrentan los hijos e hijas de padres inmigrantes en la comunidad y la escuela en Tapachula, México. Para Cigarroa de Aquino *et al.*, “la discriminación se presenta en un contexto fronterizo y es resultado de una construcción social que enfatiza que hay una demarcación o frontera que nos separa de ‘otros/as’, lo que influye en una percepción negativa de estos ‘otros/as’ que nacieron del otro lado” (Cigarroa de Aquino *et al.*, 2016, p.98-99). Estas dificultades se generan especialmente en los contextos donde hay diversidad cultural. En este escenario fronterizo, los NNA Centroamericanos enfrentan estigmas, prejuicios y estereotipos sociales, los cuales derivan en prácticas de exclusión en las escuelas.

En atención al idioma y la diversidad sociolingüística de los migrantes se encontraron algunos hallazgos con base a la experiencia europea. Sole (2014) menciona que el idioma es fundamental para la integración de los migrantes en los países de acogida, así como el conocimiento de la sociedad receptora. Como parte de las alternativas de los Estados, tanto en Reino Unido como en EE.UU. se han desarrollado estrategias para el aprendizaje del idioma. Ante el flujo de migrantes mexicanos hacia EE.UU., en el país se ha desarrollado una gran infraestructura dedicada a la educación bilingüe de transición o a la enseñanza del inglés como segundo idioma, con el fin de responder a los mexicanos y a otros migrantes recién llegados (Hamann y Zúñiga, 2011). Además, en el marco de garantizar la “integración exitosa” planeada en el Manual

Europeo para la Integración, Reino Unido, a través del *British Council*, ofrece el acceso a materiales y formación para estudiantes y profesores de inglés, con énfasis en desarrollar habilidades lingüísticas, habilidades para la vida y el trabajo, así como a una comprensión, cada vez mayor, de la vida y la cultura del Reino Unido (Mallow, 2014). Esta alternativa es una muestra de la forma en que los países europeos dan posibilidades de aprendizaje a los inmigrantes para que cumplan el requisito de asimilación en cuanto a los aspectos sociales y culturales en el país receptor.

En el caso de los países donde los migrantes y nativos hablan el mismo idioma, también se pueden dar diferencias sociolingüísticas. En el contexto de la migración hacia Uruguay, los resultados encontrados en una escuela pública en la ciudad de Montevideo muestran cómo la forma del lenguaje estuvo referida a los modismos en el habla, las jergas diferentes a las locales, que dependerá de los contextos de cada inmigrante, lo cual se diferencia con el español hablado por los nativos que tienen sus propias características de articulación y pronunciación (Da Silva Ramos, Barreto dos Santos y Gómes, 2020). Estos resultados pueden ser reconocidos en el contexto colombo venezolano, donde los aspectos lingüísticos del español están presentes para ambos países y sirven de referente para realizar el estudio con los migrantes venezolanos. En el estudio realizado por Aliaga *et al.* (2020) demuestran que:

Aunque los líderes de integración aseguran que las culturas colombiana y venezolana son parecidas, e incluso “hermanas”, de acuerdo a lo reportado en las entrevistas, existen algunos problemas puntuales en materia de uso y comprensión de elementos de la vida cotidiana. Los entrevistados narran que a veces tienen problemas para entender expresiones típicas colombianas, o locales de Bogotá y Cúcuta (p.54).

Con base en la literatura revisada, es importante recuperar los alcances que han tenido los estudios realizados sobre la dimensión sociocultural para explicar las diferentes barreras sociales y culturales que encuentran los migrantes asociadas con el idioma y las diferentes formas de discriminación que encuentran en los contextos de acogida. De este apartado es importante reflexionar que “aprender una nueva manera de hablar en la escuela no debería ser algo negativo, pero lo es cuando dicho aprendizaje está anclado en relaciones de poder, discriminación, desprestigio, como una forma de colonización cultural” (Da Silva Ramos, Barreto dos Santos y Gómes, 2020, p.284). De ahí, que sea necesario indagar en otros factores enmarcados en la

práctica escolar de los inmigrantes con respecto a la relación con el docente y los compañeros, así como los avances en materia curricular, limitaciones, nivelación y las formas de atención brindadas en las escuelas para valorar la diversidad cultural en el marco de la educación intercultural, inclusiva y equitativa.

1.4.3 Hallazgos sobre la dimensión pedagógica para la integración educativa

Los resultados discutidos para la dimensión pedagógica se basan en tres direcciones: la primera, donde se reconoce la educación intercultural como vía para superar las limitaciones en la práctica educativa de los inmigrantes en el aula y dentro de las escuelas (García-Yepes, 2017; Fersaca, 2019); la segunda, donde se enfatiza la capacitación y formación de docentes, directivos y coordinadores hacia la atención de la migración; y la tercera, donde se aborda la adaptación curricular y los resultados educativos de los inmigrantes en su trayectoria escolar.

Poblete (2006) estudió alumnos peruanos en la comuna de Santiago, en la región Metropolitana de Santiago de Chile. Esta investigación centró su análisis en la educación intercultural con la finalidad de comprender asuntos referentes a la construcción de ciudadanía, los procesos de inclusión - exclusión social y los problemas educativos. El autor argumentó que toda intervención que se realice en la escuela se cimienta como un proceso político que influye en el aspecto social y cultural. El autor demostró que es posible desarrollar cambios sociales desde la perspectiva intercultural al valorar la diversidad (la diferencia más no la desigualdad) para la construcción de relaciones solidarias y de respeto mutuo.

A su vez considera la modalidad educativa y la práctica escolar mediante una relación dialógica permanente (acción comunicativa y diálogo entre iguales) para atender la diversidad. Con relación a esta modalidad Poblete (2006) asume que el concepto intercultural es clave para educar al interior de las sociedades multiculturales, puesto que la educación intercultural aplica principios humanistas, holísticos y democráticos. Con relación a la práctica, considera necesaria la comunicación dialógica mediante la cual los estudiantes pueden modificar sus preconcepciones y ampliar su radio de acción escolar hacia los espacios sociales o centros de conflicto donde conviven chilenos y peruanos. El autor plantea que la diversidad con el enfoque

de educación intercultural permitirá que acciones inclusivas en las escuelas busquen cambios en las instituciones que se valúan como únicas y homogéneas (Poblete, 2006), que pueden reconocerse como sociedades que están en la presencia de un mundo globalizado y heterogéneo.

Un estudio en España indica que “el sistema educativo español acoge con buena nota a quienes llegan de otros países”. Fersaca (2019), señala no solo los resultados en las barreras socioculturales y académicas que presentan los estudiantes en las aulas, sino refiere a que la adaptación que ocurre con los estudiantes inmigrantes es proceso gradual. También, señala que hay necesidad de atender la diversidad y la igualdad como parte de la educación inclusiva. En una entrevista realizada a Elías Said Hung, este expresa que “un plan de educación inclusiva debe integrar a todos los agentes educativos desde un enfoque intercultural de reconocimiento y enriquecimiento de saberes” (s/p), desde de una práctica de intercambio, de aprendizaje mutuo entre los extranjeros y los inmigrantes, puesto que cada uno tiene una riqueza cultural que puede abordarse en el aula. Al mismo tiempo, rescata la necesidad de llevar la educación intercultural como un proyecto transversal en las instituciones educativas.

En el texto de Maiztegui-Oñate, Villardón-Gallego, Navarro y Santibáñez (2019), se resalta el debate sobre la noción que tienen los docentes sobre la interculturalidad en el ámbito educativo, esta visión puede ser de tres tipos: a) de tipo generalista, enfatiza la diversidad general sin especificar ningún grupo humano; b) centrada en aspectos culturales, que proporcionen la convivencia y el intercambio de experiencias en proyectos comunes entre personas de culturas diversas y c) con enfoque de justicia social, caracterizado por una inquietud por los derechos humanos y la justicia social (p.119, 135-136). Estas visiones son importantes y se extrapolan a los docentes colombianos con relación a la noción de interculturalidad. Esa noción debe implicar: la lucha en contra de la desigualdad social; el respeto a la diversidad humana; y el establecimiento de acciones pedagógicas para transformar los escenarios educativos hacia la equidad y la solidaridad, así como fomentar el pensamiento crítico en la realidad socioeducativa.

Asimismo, Cigarroa de Aquino *et al.* (2016) señalan que la educación inclusiva demanda de la escuela un proceso constante de innovación y de aprendizaje en la medida que se establezcan estrategias y mecanismos de atención que posibiliten a los inmigrantes las relaciones que

enriquezcan la experiencia de la niñez en la educación en el enfoque de la diversidad sociocultural. Para los autores, la educación inclusiva es esencial en los procesos de interculturalidad. Por ello, es necesario que sea vista como un medio para alcanzar sociedades más justas en las que se propicie la participación de todas las personas. Sin embargo, al contrastarse este argumento con la realidad de Tapachula, México, los autores encuentran que:

El reconocimiento de la identidad de la niñez de origen centroamericano como parte de la educación inclusiva, es un proceso pendiente de atención por parte de las autoridades y personal docente para poder incluir con equidad a estos grupos, buscando eliminar las barreras construidas a partir de estigmas y prejuicios que, insistimos, sólo generan discriminación y exclusión (Cigarroa de Aquino *et al.*, 2016, p.99-100).

Los análisis realizados derivan que la ausencia de capacitación y formación de los docentes para atender la diversidad en las aulas de clase dificulta los procesos de interacción social y la trayectoria escolar de los NNA inmigrantes (Poblete, 2006; Sánchez y Hamann, 2016; Román y Carrillo, 2017; *Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020). Se presenta una realidad tildada de procesos de exclusión social con consecuencias como el rezago y el abandono temporal en las escuelas. Un estudio con respecto a las percepciones de los maestros, acerca del fenómeno del estudiante migrante entre Estado Unidos y México, señala que “hay casos dramáticos de educadores que reconocen y luego atienden las amplias necesidades y vulnerabilidades de algunos de los estudiantes migrantes internacionales” (Sánchez y Hamann, 2016, p.219). Los docentes ante estas necesidades proponen que se atienda a los estudiantes en las dimensiones personales afectivas y académicas, puesto que los estudiantes necesitan de un acompañamiento profesional durante el proceso de aceptación y adaptación en la escuela de acogida. Los estudiantes deben ser escuchados para atender las necesidades de su experiencia migratoria (Román y Carrillo, 2017).

Por otra parte, en las escuelas hay docentes que rechazan los cambios y consideran que los migrantes deben ser tratados como los demás (Hamann y Zúñiga, 2011), deben adaptarse a los procesos normalizadores y homogeneizadores en las instituciones educativas de los contextos bifronterizos- transfronterizos. Estos docentes consideran que los estudiantes deben asimilarse al sistema escolar en el país de recepción y sus discursos resultan desalentadores para los migrantes (Chamorro, 2020). Este tipo de postura se evidencia también en los resultados de las

investigaciones realizadas con estudiantes migrantes incorporados en educación básica y media en la ciudad de Arica, Chile (Bustos y Gairín, 2017) y en el estado de Morelos, México. En este último estudio, los estudiantes transnacionales experimentaron rechazo por ciertos maestros, quienes atribuyen a los alumnos migrantes internacionales una mala influencia en el salón de clase (Román y Carrillo, 2017).

Ante la situación expuesta, Sánchez y Hamann (2016) analizaron las opiniones articuladas de 68 profesores mexicanos sobre los estudiantes transnacionales. Los autores presentan una taxonomía de las respuestas, a partir de cinco posibles posturas de los docentes “(1) La invisibilidad de los estudiantes, (2) La migración circular y predecible, (3) No cambiar nada, (4) Construir sobre lo que los estudiantes saben, y (5) La simpatía por los vulnerables” (p.207). En primer lugar, para algunos docentes los migrantes son invisibles en el aula, no se reconocen sus intereses y necesidades. En segundo lugar, para otros docentes, los alumnos transnacionales son parte de una realidad predecible, por la realidad del contexto fronterizo y la migración circular a la que están expuestos, es decir, pasar de un lugar a otro y participar en jornadas laborales, son factores que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes. En tercer lugar, otros docentes reconocen que existen necesidades particulares, pero consideran mejor no darles trato especial. En cuarto lugar, otros docentes incorporan en los procesos pedagógicos de aprendizaje las experiencias de los migrantes. Y finalmente, hay otros profesores que logran simpatizar con las rupturas pedagógicas de los migrantes, al haber vivido ellos mismos o sus familiares estos procesos. Esto implica que el docente puede aprender y desarrollar un compromiso ético y socioeducativo para lograr la integración educativa de la población estudiantil migrante en contextos de recepción.

En Chile y Colombia, al igual que en México ha sido fundamental el papel del docente y las instancias institucionales para aportar estrategias coherentes a la integración de los NNA migrantes en los contextos de recepción escolar. Entre las funciones del educador, debe garantizar un proceso de democratización en el contexto escolar para que los NNA, padres y la comunidad educativa logren establecer relaciones de confianza, respeto y solidaridad (Poblete, 2006). Se considera necesario generar estrategias encaminadas a nuevos acuerdos y consensos en torno a los temas políticos, culturales y educativos, en el marco de alcanzar una buena

integración de los migrantes. Los directivos y docentes, y los funcionarios de las Secretarías de Educación deben incentivar estrategias que surjan de la participación colectiva de toda la comunidad educativa (Poblete, 2006; Agámez, 2015; *Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020).

Es esencial atender los desafíos de la migración internacional, en el marco de políticas para la formación docente adaptadas a nivel municipal, puesto que en los municipios los inmigrantes tienen su primer acercamiento con las comunidades de acogida (Poblete, 2006; Agámez, 2015). A partir de los hallazgos de estos autores se rescata el hecho de considerar que en los países se deben diseñar e implementar políticas locales para la atención educativa de los migrantes, puesto que la realidad educativa responde a múltiples necesidades y escenarios, por ello al ser la escuela y las comunidades de acogida contextos con características particulares, estas requieren de respuestas oportunas y “contextualizadas” que respondan a la heterogeneidad de las sociedades. A partir de la experiencia en Chile con migrantes peruanos, Poblete (2006) plantea la necesidad de políticas de formación según varios factores. Primero, evitar las representaciones subjetivas de los docentes que pueden afectar las posibilidades de integración y las capacidades de los migrantes en función de su origen. Segundo, generar competencias curriculares adaptadas a la realidad de los inmigrantes, modificando las estructuras completamente arraigadas que pueden ser una barrera para el aprendizaje. Tercero, ajustar el manejo didáctico a cambios y metodologías innovadoras para generar aprendizajes significativos (en este último, se podría incorporar el modelo constructivista para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje). Estas alternativas incluidas en las políticas educativas resolverían problemas recurrentes en los centros educativos de acogida.

Existen múltiples factores dignos de analizar, a nivel escolar, para la integración de los migrantes en el aula: la motivación y las aspiraciones educativas (Hamann y Zúñiga, 2011); la adaptación curricular y los aprendizajes esperados (Loya, 2017); el resultado educativo en cuanto a rendimiento o satisfacciones (Román y Carrillo, 2017); el rezago y el abandono temporal en la escuela (Vargas y Camacho, 2015); y los exámenes de suficiencia, entre otros factores de intervención en el éxito o fracaso del proceso socioeducativo de los migrantes.

En algunos contextos resulta difícil para los NNA migrantes nivelarse y adaptarse a la escuela (Vargas, 2018). La cantidad de cursos académicos y los contenidos en los planes de estudio pueden generar “inconsistencias, rupturas, desfases, lagunas y, en algunos de los casos, frustración y desánimo en los inmigrantes” (Loya, 2017, p.217). Poblete (2006) considera necesario promover un currículo binacional, con prioridad en la valoración del otro y el conocimiento de los hechos históricos, desde perspectivas diversas. Para ello, sería interesante el diseño y la ejecución de programas, planes y proyectos articulados con transformación y adaptación curricular en los escenarios con dinámica binacional o transfronteriza.

Esas propuestas antes mencionadas difieren de algunas realidades estudiadas. En nueve municipalidades de Colombia, los resultados indican muy pobre o nula adaptación curricular debido a la dificultad teórica y práctica para realizarla; a la falta de herramientas para promoverla; a la ausencia de iniciativa y de compromiso de los rectores para aplicarla (*Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020). Sin embargo, las organizaciones citadas refieren a resultados con experiencias de algunos docentes ejecutores de adaptaciones a discrecionalidad y otros manifestaron que las adaptaciones curriculares deberían realizarse a nivel de ciencias sociales, puesto que las otras áreas de conocimiento son universales.

Asimismo, la evaluación del sistema educativo colombiano permitió identificar factores de rezago y abandono escolar en los migrantes venezolanos. En los NNA venezolanos el abandono ha iniciado cuando deben repetir cursos o son ubicados a grados anteriores; cuando los exámenes de suficiencia aplicados generan situaciones de extraedad o cuando la nivelación no está acorde a sus necesidades. También, los resultados educativos y las diferencias por conocimiento en los nacionales y los venezolanos influyen en el bienestar emocional de los NNA inmigrantes, quienes terminan siendo discriminados y rechazados en las instituciones educativas (*Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020). Las condiciones socioeconómicas, el proceso migratorio y la vulnerabilidad de las familias de inmigrantes también influyen como factores de rezago y abandono escolar (Vargas, 2018; Vargas y Camacho, 2019).

Otro aspecto en el contexto socioeducativo es la influencia del capital cultural y de la escuela en el éxito escolar de los NNA inmigrantes. Chamorro (2020) describe cómo fue la experiencia

escolar de hijos e hijas de inmigrados paraguayos en los Institutos de Educación Secundaria en Barcelona, España. Primero, las expectativas de los jóvenes paraguayos y sus familias respecto a la estructura de oportunidades laborales les ayudaban a proseguir sus estudios postobligatorios, así como la cultura del hogar y los valores familiares. Para Chamorro esto refiere “al concepto de acomodación sin asimilación de Gibson, 1994” por la influencia que ejerce la cultura del hogar y los valores de la familia en el rendimiento escolar de los hijos.

No obstante, las instituciones educativas no conducían en los paraguayos la formación educativa, ni promovían las aspiraciones educativas. Como parte de la política educativa, se tenían niveles de enseñanza y aulas de acogida para la nivelación de los migrantes que funcionaban en los mismos horarios de clase, generándose rezagos educativos, ya que los paraguayos se concentraban en los niveles inferiores de enseñanza y en las *aulas d’acollida* se propiciaba el bajo rendimiento en las materias a las cuales no podía asistir el alumno recién llegado (Chamorro, 2020, p.350- 351).

Con base en la literatura fue posible tener presente que la dimensión pedagógica tiene factores importantes para el análisis de la integración educativa. Primero, la aplicabilidad de la educación intercultural en los contextos de recepción lo cual contribuye a reconocer las características de los inmigrantes como grupos heterogéneos en el contexto escolar. Segundo, las necesidades de capacitación de los docentes en materia migratoria y el rol de las instituciones educativas son necesarias para gestar acciones hacia los cambios en la práctica pedagógica contemporánea. Y tercero, es necesario tener presente la adaptación curricular, los procesos de nivelación y las estrategias en el aula acorde con la diversidad actual y las iniciativas para integración social de los migrantes.

1.4.4 Consideración final

De los textos consultados, se analizaron temas como el acceso escolar; la discriminación, el estereotipo y las dificultades de comunicación en el aula; la educación intercultural para atender la diversidad, la igualdad y los derechos de los grupos minoritarios. A partir de este sustento teórico y con los hallazgos encontrados en campo, se pretende hacer un aporte al estudio del

proceso de integración educativa, en un contexto Sur-Sur, mediante un estudio inmerso en circunstancias e interrogantes que a continuación se exponen.

1.5 Aspectos clave y esquema conceptual de la investigación

Luego de consultar las diferentes teorías y perspectivas para la integración social de los migrantes y relacionar los diferentes aportes con la integración educativa de los NNA en los contextos de recepción, se formulan algunas interrogantes de interés para desarrollar el presente estudio y se plantea el supuesto de la investigación el cual recoge elementos importantes de los autores para analizar el proceso de integración educativa en un escenario Sur-Sur. Además, los hallazgos encontrados en las tres dimensiones abordadas contribuyen a reflexionar sobre la integración educativa de los venezolanos y plantearse interrogantes que puedan tener respuestas a partir del abordaje que se realice en el trabajo de campo, luego del acercamiento con los sujetos de la investigación. En este punto se formulan algunas interrogantes, se plantea el supuesto de la investigación y se presenta un mapa conceptual que incorpora los principales conceptos para abordar el proceso de integración educativa en NNA migrantes.

1.5.1 Pregunta general y secundaria de la investigación

Al ser Colombia y Venezuela escenarios con alta movilidad fronteriza, incluso transfronteriza, se reflexiona en lo siguiente: teniendo en cuenta el cierre de frontera desde el 2015, en ambos países se han experimentado cambios en la dinámica y movilidad fronteriza, por ejemplo, recientemente Colombia es un país con alta recepción de migrantes venezolanos que han buscado la integración social. Muchos de los inmigrantes venezolanos son estudiantes en edad escolar que han requerido el acceso y atención educativa en los colegios de Cúcuta. Por ello, a partir de la inmigración de familias con hijos en edad escolar que arribaron a Cúcuta entre 2015 al 2020 surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes en edad escolar, procedentes de Venezuela que ingresaron entre los años 2015 y 2020, a las Instituciones

Educativas del Sector Oficial a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta, Norte de Santander Colombia?

Con el fin de comprender la realidad de los NNA inmigrantes en Cúcuta ¿Cuáles son los factores enmarcados en las dimensiones estructural, sociocultural y pedagógica que influyen en el proceso de integración educativa?

1.5.2 Hipótesis de la investigación

Ante el contexto de arribo masivo e inesperado, los NNA inmigrantes venezolanos en edad escolar, experimentan barreras estructurales, socioculturales y pedagógicas en el Sistema Educativo Colombiano. Este sector ha enfrentado cambios y retos importantes con respecto a establecer políticas, ampliar infraestructura, capacitar capital humano e implementar prácticas pedagógicas para el proceso de integración educativa de los venezolanos a las Instituciones Educativas Sistema Oficial- IESO en San José de Cúcuta, Colombia, en el periodo 2015 al 2020. La mayoría de los estudiantes provenientes de Venezuela logran de forma parcial la integración exitosa a la escuela: el acceso oportuno, la continuidad escolar, la socialización en la escuela, la nivelación, la igualdad de oportunidades de aprendizaje y la inclusión en el aula. La integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos depende principalmente de los capitales con los que cuenta la familia y los NNA en su llegada a Cúcuta, y de las estrategias que se desarrollan en las Instituciones Educativas para promover la inclusión de los estudiantes venezolanos, quienes se encuentran en riesgo de abandonar sus estudios por razones de pobreza.

1.5.3 Esquema conceptual

En la Figura 1.1, se presenta el esquema que incorpora conceptos centrales como resumen de los argumentos teóricos de la investigación. Para analizar la integración educativa de los NNA migrantes, es importante reconocer que la integración educativa es un proceso que lo conforman tres dimensiones las cuales se proponen para el análisis en el contexto de recepción: estructural, sociocultural y pedagógica. En el proceso de integración los NNA pueden ubicarse en diferentes niveles para lograr con éxito la integración educativa, pueden incorporarse, adaptarse o ser

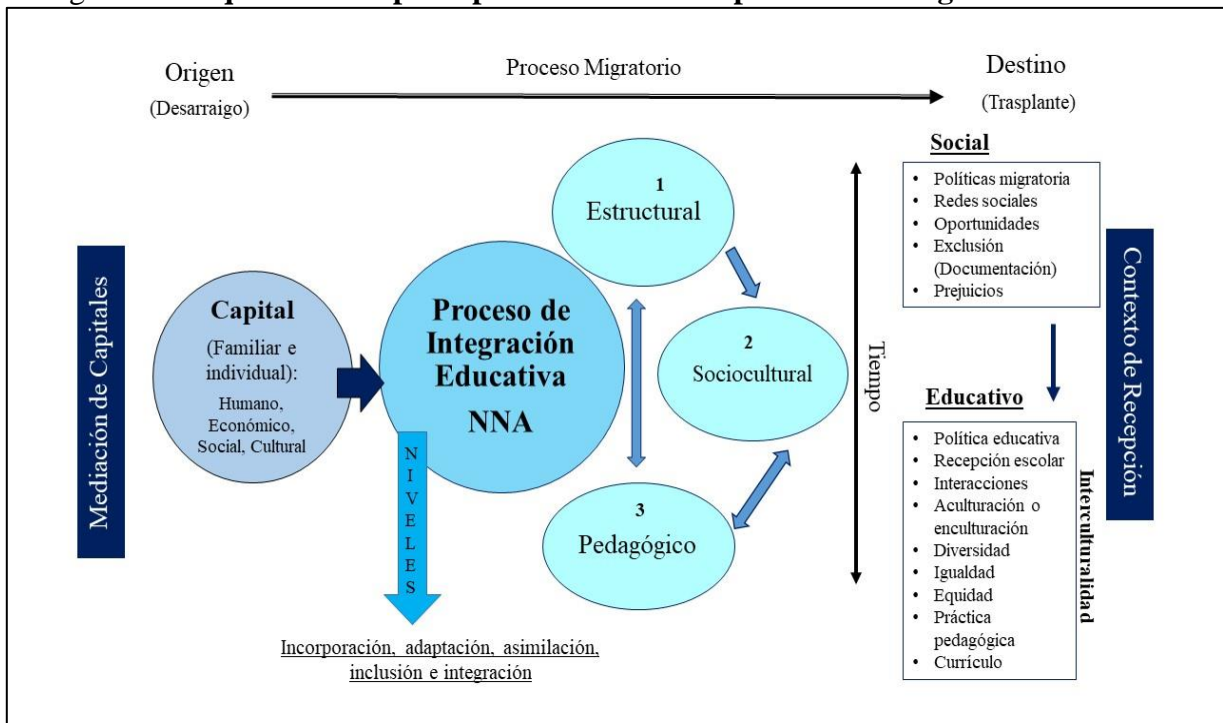
sujetos de inclusión y lograr la integración. En este proceso, es importante revisar los factores de origen y los factores que caracterizan el contexto de recepción. En los factores de origen se toman en consideración los capitales individuales y familiares que pueden contribuir como mediadores para que el proceso de integración en el destino sea más rápido o tardío.

En el destino se ubica la estructura social del país receptor con diferentes factores sociales y educativos que pueden influir en la inclusión o exclusión de los migrantes. Por ello, es importante analizar en el destino cómo desde las tres dimensiones se comprende la dinámica de la integración: primero, en la estructura social que incluye la política y marco normativo en el país receptor. Además, de las redes que logran los migrantes y las oportunidades que se ofrecen en el destino para su proceso de integración social. En esta interacción entre lo estructural y sociocultural en algunos casos los migrantes son sujetos de exclusión para acceder a los derechos, así como a perjuicios, discriminación y xenofobia en la comunidad receptora.

A nivel educativo como parte de la estructura social de los países, también se establecen marcos normativos para la atención educativa de los migrantes. Sin embargo, para esta revisión teórica, no solo se hará énfasis en el trabajo administrativo y normativo del acceso educativo, sino se incorpora el análisis de la recepción escolar, la interculturalidad y los conceptos de equidad, igualdad en las prácticas educativas que permitan la igualdad de oportunidades para la educación inclusiva en las instituciones educativas, en especial atención a la diversidad humana con población migrante.

Todas las dimensiones son importantes para el estudio del contexto de recepción al cual se le suma el factor tiempo como parte del proceso que desarrollan los migrantes para alcanzar lo que Heckmann (2006) llamaría “Integración exitosa”. Los vínculos de las tres dimensiones propuestas en este conceptual permiten comprender cómo se puede llevar a cabo el análisis de la integración educativa con la llegada de estudiantes venezolanos, en el sistema educativo de Colombia, como contexto de la reciente migración Sur- Sur.

Figura 1.1 Esquema conceptual para el análisis del proceso de integración educativa



Fuente: Elaboración propia a partir de los conceptos abordados (2021).

CAPÍTULO II

CONTEXTO DE RECEPCIÓN CON POBLACIÓN MIGRANTE

VENEZOLANA: CÚCUTA EN LA FRONTERA COLOMBO- VENEZOLANA

Las fronteras representan escenarios que tienen particularidades para el estudio de los hechos y las dinámicas de las movilidades humanas. Desde el punto de vista espacial se convierten en lugares de interés para el análisis de aspectos relacionados con el asentamiento, la comunicación, la vecindad, el acercamiento e intercambio de grupos humanos donde convergen lazos familiares, socioculturales y binacionales que caracterizan al ciudadano común “un ciudadano de frontera” (esta frase es parte de la identidad que expresan los habitantes de Cúcuta y San Antonio en la frontera colombo venezolana). Dichos aspectos en la frontera pueden distinguir la movilidad humana mediante el análisis de los procesos que desarrollan los países desde la política, las relaciones internacionales, la cooperación, la integración y, porque no, en algunos casos, por las situaciones de conflicto.

Para realizar el estudio de los NNA inmigrantes venezolanos, se seleccionó a Cúcuta como escenario en la frontera colombiana, este capítulo se estructura con cinco apartados: primero, se hace la descripción geográfica, histórica y sociocultural que ha caracterizado la frontera colombo-venezolana antes del cierre del 2015. Segundo, se presenta una línea de tiempo con las oleadas de migrantes venezolanos que han llegado a Colombia en los últimos cinco años. Tercero, se incorporan los lineamientos legales que han establecido en Colombia para la atención de la migración venezolana, con énfasis en la educación para los NNA. Además, se puntualiza en el aparato educativo con la descripción de los sistemas educativos en ambos países. Finalmente, se presenta a los NNA en edad escolar como unidad de análisis y sujetos de derecho (Art. 44, Constitución de Colombia, 1991).

2.1 Escenario colombo venezolano: Dinámica en un contexto con proximidad fronteriza

A modo de introducción, resulta importante en este estudio mostrar algunos hechos que han sentado la base en la dinámica fronteriza colombo-venezolana. En este punto se hace mención a los aspectos geográfico y fronterizo e histórico y sociocultural para hacer un recorrido por hechos importantes que incluyen a ambos países en especial a los municipios fronterizos del Táchira (Venezuela) y Norte de Santander (Colombia). Además, se describe la ubicación geográfica y las características que tiene el municipio San José de Cúcuta, capital del departamento Norte de Santander, Colombia, espacio donde se encuentran ubicadas las Instituciones Educativas del Sistema Oficial (IESO) y los NNA inmigrantes venezolanos como sujetos para el estudio.

2.1.1 Aspecto geográfico, histórico y sociocultural en la frontera colombo venezolana

Los hechos comunes que vinculan el pasado entre Colombia y Venezuela se encuentran enmarcados con la historia de los pueblos originarios compartidos. Las semejanzas étnicas en las poblaciones prehispánicas que ocuparon los territorios de ambos países permiten reconocer la multitud de asentamientos indígenas a lo largo de ambos territorios en los cuales las costumbres, dialectos y elementos lingüísticos comunes, podrían sugerir la idea de un origen genérico común, con la presencia de pueblos indígenas asentados en ambos lados del límite internacional. A pesar de la separación de los Estados de la Gran Colombia, en ambos espacios continúa la presencia de pueblos indígenas que se consideran binacionales (Álvarez de Flores, 1998-1999, p.80; Mejía y Quintero, 2018, p.146).

De acuerdo a Álvarez de Flores (2006, p.80), algunos de los factores físicos y biológicos que caracterizaron este espacio de frontera para el asentamiento y la expansión de los grupos indígenas de la época son: el relieve, el clima, la hidrografía, la orografía, el suelo, la vegetación, así como el conocimiento que tenían estos grupos de diverso origen acerca de las montañas, ríos, selvas, que les permitieron ocupar el territorio por las alturas de la cordillera andina desde Nueva Granada (Colombia) hacia Venezuela.

Desde la mirada histórica, el legado integracionista de Simón Bolívar también representó un punto de encuentro entre ambos países. La pertenencia al virreinato de la Nueva Granada, una lucha por la independencia conjunta y un mismo proyecto republicano “La Gran Colombia” formaron parte de los vínculos como naciones hermanas (Mejía y Quintero, 2018, p.146) que son vínculos consagrados en la Ley Fundamental de la Gran Colombia, expedida en Angostura y promulgada el 17 de diciembre de 1819, la cual buscó establecer un equilibrio entre los poderes de los Estados y lograr un orden Americano (Álvarez de Flores, 2006, p.81; Cubillos, 2016, p. 124). El proyecto bolivariano duró hasta 1831, lo que dio paso a los procesos de delimitación entre ambos países para definir las demarcaciones a través de pactos, acuerdos y tratados (véase Cuadro 2.1) mediante las líneas jurídicas que establecen los límites terrestres, aéreos y marítimos.

Cuadro 2.1. Colombia en el proceso de delimitación con Venezuela

Longitud	Tratado	Fecha
2.219 km	Tratado Michelena- Pombo	14 de diciembre de 1883
	Tratado Arosemena- Guzmán	14 de septiembre de 1881
	Laudo Español (María Cristina, reina de España)	16 de marzo de 1891
	Arbitramiento Suizo	14 de marzo de 1922
	López de mesa- Gil Borges	5 abril de 1941

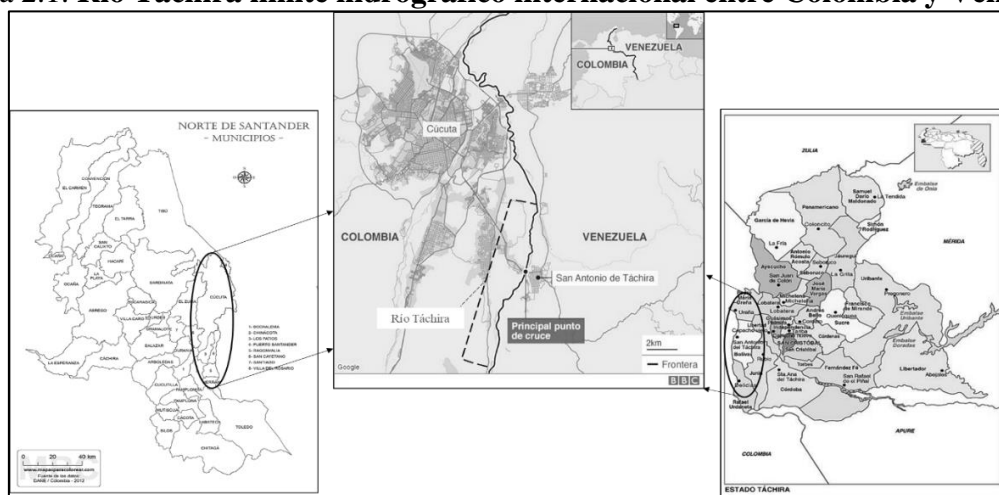
Fuente: Elaboración propia (2021) con base en García (2010). Colombia País Maravilloso. <https://www.todacolombia.com/geografia-colombia/frontera-colombia-venezuela.html>

Con la demarcación de los límites territoriales se establecen 2.219 kilómetros de frontera con Venezuela de los cuales el departamento Norte de Santander cuenta con 421 kilómetros que representa el 19 por ciento del total de la línea de frontera entre ambos países (Sociedad Geográfica, 2017 en Caicedo, 2017, p.177). En esta línea limítrofe, por el lado de Venezuela, se ubica el estado Táchira con 11.110 kms², dividido en 29 municipios, y por lado de Colombia, se ubica el Norte de Santander con 21.658 kms², dividido en 40 municipios (Álvarez, 2002, p.267). Los pasos fronterizos con mayor movilidad entre ambos países se encuentran en los municipios Cúcuta y Villa del Rosario (Colombia), San Antonio del Táchira y Pedro María Ureña (Venezuela) y están demarcados por una cuenca común compartida “el Río Táchira” como límite hidrográfico internacional (véase Figura 2.1).

Los procesos de delimitación establecieron la separación de los Estados. Sin embargo, la dinámica en la vida social y cultural de los nortesantandereanos y tachirenses se ha mantenido durante años al conservar idiosincrasias, culturas semejantes, así como relaciones familiares, de amistad, de importantes redes con vínculos de afinidad, y de otros tipos (Pedraza, 2005; Ramírez, 2006; Mejía y Quintero, 2018). A su vez, los asentamientos en estos espacios han permitido que sus habitantes consoliden esfuerzos por crear procesos de integración fronteriza a través de una “Zona de Integración Fronteriza ZIF” (Comunidad Andina, 2001; Ramírez, 2008).

Los innumerables cruces formales por el Puente Internacional Francisco de Paula Santander, el Puente Internacional Simón Bolívar y el Puente Internacional La Unión en el Área Metropolitana de Cúcuta, así como los pasos informales “Trochas” han hecho que esta frontera tenga generalmente flujos humanos asimétricos entre ambos países durante años (Mejía y Quintero, 2018). Su dinámica ha permitido construir sociedades transfronterizas para mantener activa las relaciones comerciales, humanas, socioculturales “llegándose a considerar una de las fronteras más activas en América Latina” (Álvarez, 2000; Álvarez de Flores, 2002; Flores y Álvarez, 2005).

Figura 2.1. Río Táchira límite hidrográfico internacional entre Colombia y Venezuela



Fuente: Elaboración propia a partir de los mapas seleccionados en los siguientes enlaces: 1) Norte de Santander y municipios: <https://www.mapasparacolorear.com/colombia/mapa-departamento-norte-de-santander-municipios.png>. 2) Mapa del estado Táchira: <https://www.pinterest.com.mx/pin/439734351100759781>, y 3) Ubicación del río Táchira: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/08/150826_colombia_venezuela_frontera_exodo_colombianos_rio_vj_nc (2021).

En esta frontera, las relaciones de vecindad han estado inmersas en situaciones de conflicto, cooperación e intercambio comercial (Morales y Morales, 2008, p.66). Estas relaciones al inicio giraban en torno a la economía agrícola, luego se basaron en la bonanza petrolera y los textiles, entre otros, que han caracterizado el intercambio no solo de bienes y servicios, sino de diversos rubros, los cuales propiciaron el proceso migratorio en esta región. Para Valero (2000), en ambos lados del límite se localizan ciudades donde convergen los intereses de sus habitantes, que se expresan en redes de flujos y circuitos comerciales e intercambios cotidianos, que en su diversidad organizativa muchas veces se desenvuelven por encima de leyes que definen la territorialidad entre ambos países, es decir, donde cotidianamente circulan personas, bienes a pesar de las restricciones. Además del contrabando y el comercio informal.

Finalmente, la emigración de los colombianos en esta frontera fue impulsada hacia Venezuela por las condiciones económicas, sociales y del conflicto armado, entre otras. No obstante, en la última década con la crisis socioeconómica de Venezuela y por la decisión del Gobierno de Maduro de cerrar la frontera (agosto de 2015) se ha transformado la dinámica y la realidad en este espacio fronterizo, al ocasionar el mayor éxodo de venezolanos en los últimos cinco años hacia el territorio Colombiano.

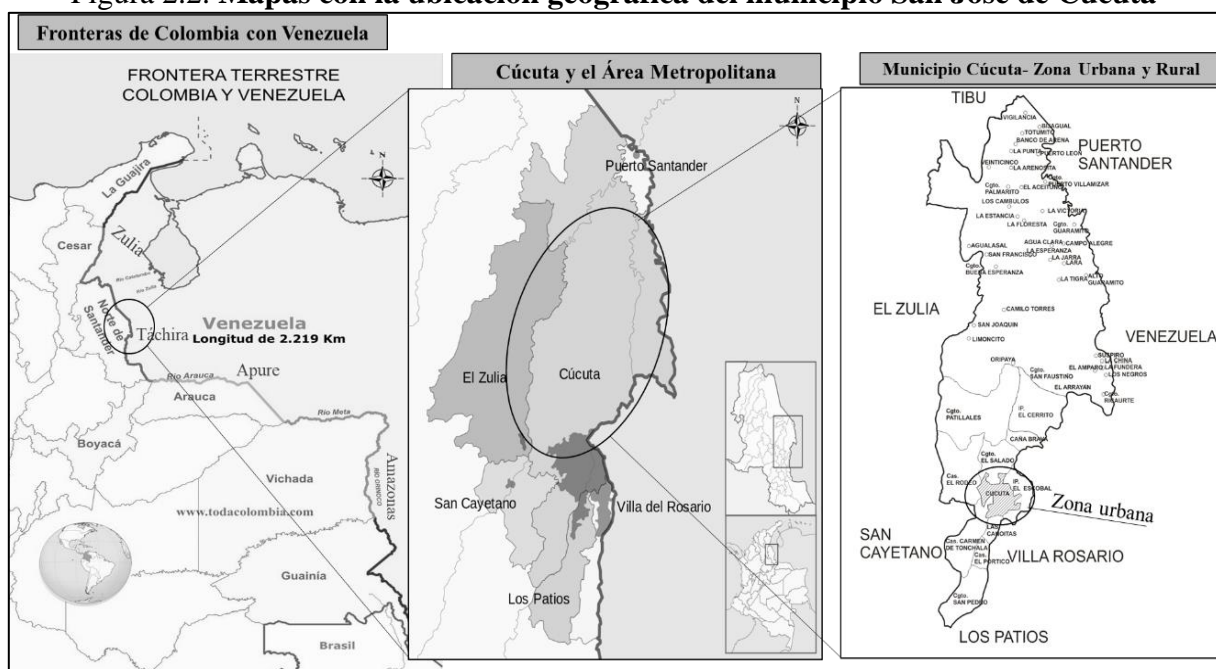
2.1.2 Municipio San José de Cúcuta: Principal contexto de recepción fronterizo de inmigrantes Venezolanos

En Colombia se encuentra el municipio San José de Cúcuta, capital del Departamento de Norte de Santander. Se sitúa en el nororiente del país, sobre la Cordillera Oriental de los Andes, en la frontera con Venezuela (véase Figura 2.2). Su extensión es de 1.176 km², y recientemente es el segundo municipio de Colombia que concentra la mayor cantidad de población venezolana (Migración Colombia, 2020).

Para Amorocho (2002, p. 283), la ciudad de San José de Cúcuta fue fundada el 7 de junio de 1733 y configuró su espacialidad con una dinámica poblacional que resultó de múltiples procesos culturales, sociales y económicos. La historia de la subregión fronteriza, como zona de interacción binacional, es en parte resultado de los procesos de movilidad demográfica

(migraciones, desplazamientos, deportados) que han tenido importantes efectos en el ámbito político, social, ecológico y cultural para el establecimiento de lo urbano. Las poblaciones que conforman la zona rural y urbana corresponden a diversas culturas producto de la migración interna e internacional que llegó a este municipio, entre ellas: paisa, santandereana, cundiboyacense, costeña, nortesantandereana y venezolana, entre otras. Cúcuta se ubica en un valle cálido de confluencia entre lo andino y la selva húmeda baja, lo cual define su paisaje natural. La conformación del paisaje urbano se ha ido perfilando como resultado de las distintas transformaciones productivas, valorativas, arquitectónicas, sociales y políticas (Amorocho, 2002).

Figura 2.2. Mapas con la ubicación geográfica del municipio San José de Cúcuta



Fuente: Elaboración propia con algunas adaptaciones a partir de mapas encontrados en los siguientes enlaces: 1) Mapa de la frontera terrestre de Colombia y Venezuela. <https://www.todacolombia.com/geografia-colombia/frontera-colombia-venezuela.html>. 2) Mapa del Área Metropolitana de Cúcuta. https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81rea_metropolitana_de_C%C3%BAcuta#/media/Archivo:Mapa_del_%C3%A1rea_metropolitana_de_C%C3%BAcuta.svg y 3) Mapa del municipio Cúcuta con sus comunas, zonas rurales y zona urbana en Ramirezparis y Sepúlveda, 2017 (2021).

De acuerdo con datos del Censo Nacional de Población y Vivienda – CNPV 2018, se detallan los resultados que ofrece el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (EL DANE) de

Colombia. En el documento la población oficialmente censada en el país fue 44.164.417 personas, de las cuales 1.346.806 personas pertenecen al Norte de Santander (DANE, 2019), Esta última población corresponde a la Entidad Territorial Concentrada (LA ETC), donde se encuentra ubicado el municipio San José de Cúcuta.

En el 2018, LA ETC en Norte de Santander concentraba a 1.346.806 personas de las cuales 664.057 son hombres y 682.749 mujeres. De esa cifra, en la capital de San José de Cúcuta hay 629.414 personas, 304.357 son hombres y 325.057 son mujeres. Además, de la población nacional, en Cúcuta se encuentran 43.310 inmigrantes provenientes de Venezuela (DANE, 2019).

Es importante destacar que la condición geográfica en esta capital permite concentrar la mayor cantidad de población inmigrante por varias razones: al ubicarse tan cerca de la frontera y por la tradición migratoria que ha sido mencionada en el recorrido histórico, Cúcuta es el segundo municipio de Colombia con la mayor presencia de venezolanos y es el espacio más cercano con el país de origen. Además, es uno de los principales pasos terrestre con mejor accesibilidad para los venezolanos, quienes invierten menos cantidad de dinero y usan las vías terrestres en el país de origen para movilizarse hasta llegar al paso fronterizo “Puente Simón Bolívar” en Villa del Rosario (Municipio del Área Metropolitana de Cúcuta). Asimismo, la condición de los inmigrantes y la particularidad de la vida transfronteriza en este departamento hacen que se concentre la mayor cantidad de población venezolana, en especial aquella que no cuenta con suficientes recursos económicos para avanzar a otros departamentos o seguir hacia otros países en la región.

Con respecto a la inmigración internacional en San José de Cúcuta (véase Cuadro 2.2), se presenta la información de los inmigrantes venezolanos. Para la realización de esta tabla, se tomaron en cuenta las preguntas: 1) ¿Dónde vivía hace 5 años? y 2) ¿Dónde vivía hace 12 meses? Se obtiene que en el último lustro (periodo 2013-2018), 43.310 personas salieron de Venezuela y se asentaron en San José de Cúcuta. Tan solo en los últimos 12 meses (entre 2017 y 2018), 18.938 llegaron a esta ciudad. Esto nos habla que, entre los inmigrantes recientes, 44 por ciento llegaron en el último año. Los inmigrantes nacidos en Venezuela en el periodo 2013-

2018 fueron 81.4 por ciento del total, que corresponde a 35.263 venezolanos y en el periodo 2017-2018, el 87.9 por ciento de los inmigrantes que habían arribado eran nacidos en Venezuela (16.638). En el próximo apartado se explica la razón por la cual se encuentran retornados colombianos provenientes de Venezuela en este periodo.

Cuadro 2.2. Inmigrantes desde Venezuela por lugar de nacimiento

	Total Inmigrantes desde Venezuela	Inmigrantes nacidos en Venezuela	Inmigrantes desde Venezuela Nacidos en Colombia	Inmigrantes Nacidos en otro país	Proporción de Inmigración desde Venezuela a Cúcuta, sobre el total de Inmigrantes
5 años	43.310	35.263	8.002	45	98,96 %
12 meses	18.938	16.638	2.285	15	98,61 %

Fuente: Inmigración Internacional a San José de Cúcuta, Norte de Santander. CNPV- 2018. (DANE, 2019).

En el cuadro 2.3, se evidencia la concentración de venezolanos en la capital del Departamento del Norte de Santander. Con respecto a la inmigración desde Venezuela a San José de Cúcuta y otros municipios del departamento, en el cuadro se muestra que en el periodo 2013-2017 llegaron 88.554 venezolanos a dicho departamento, de los cuales 43.310 correspondieron al área de San José de Cúcuta, que representan 49 por ciento. En contraste, en el periodo 2017-2018, arribaron 35.769 venezolanos a este departamento, y se asentaron 18.938 en la capital, que representan 53 por ciento. En este particular, las cifras coinciden con la mayor oleada de migrantes en la que se encuentran la población de venezolanos con mayores niveles de pobreza y en condiciones de vulnerabilidad.

Cuadro 2.3. Inmigración desde Venezuela a San José de Cúcuta y otros municipios del departamento Norte de Santander

Inmigrantes desde Venezuela		%	
Hace 5 años	San José de Cúcuta	43.310	49
	Otros municipios de Norte de Santander	45.244	51
	<i>Total</i>	88.554	100
Hace 12 meses	San José de Cúcuta	18.938	53
	Otros municipios de Norte de Santander	16.831	47
	<i>Total</i>	35.769	100

Fuente: Inmigración Internacional a San José de Cúcuta, Norte de Santander. CNPV-2018. (DANE, 2019).

Como parte de las características del escenario de recepción, es necesario resaltar que Cúcuta a nivel económico presenta altas tasas de desempleo y de informalidad, es decir, que en la última década la zona metropolitana no ha logrado bajar su tasa de desocupación laboral e informalidad. En Cúcuta, la tasa de desocupación no ha sido inferior al 14 por ciento desde el 2009 (Bustamante, 2019). En el 2013, según cifras del DANE, Cúcuta fue la ciudad con mayor informalidad laboral, el reporte indica que la cifra de desempleo superó el promedio nacional. En el 2016, Cúcuta fue la tercera ciudad con mayor desempleo y en el 2018 terminó el año subiendo ese escalafón, ubicándose en el segundo lugar. De enero a marzo de 2020, Cúcuta sigue en esta posición con 19.8 por ciento en la tasa de desocupación. Para los autores, la situación de crisis en Venezuela ha ocasionado el declive en esta zona que tuvo un alto nivel de intercambio comercial, puesto que Venezuela era el principal socio comercial para el departamento Norte de Santander (Bustamante, 2019; Parra, 2019; Mora, 2020). Esta situación requiere ser planteada, puesto que el ingreso económico familiar es esencial para que los nacionales y los inmigrantes puedan mejorar sus condiciones de vida. No obstante, para Mora (2020) se requerirían 40.000 puestos de trabajo en Cúcuta para bajar a un dígito el desempleo.

2.1.3 Las oleadas migratorias en un contexto Sur-Sur

En este apartado se abordaran tres puntos centrales para comprender el escenario histórico de la migración internacional en un contexto Sur-Sur, principalmente entre Colombia y Venezuela cuyas realidades socioeconómicas y políticas han afectado a la población nativa ocasionando diferentes oleadas migratorias: el primer escenario reseña la emigración de colombianos hacia Venezuela; el segundo escenario puntualiza la crisis humanitaria más alarmante en la historia de Venezuela; y en el tercer escenario refiere a Colombia como país receptor, el cual ha sido reconocido durante décadas por su alta emigración, pero en los últimos cinco años ha cambiado su papel al concentrar la mayor cantidad de emigrantes venezolanos de su historia.

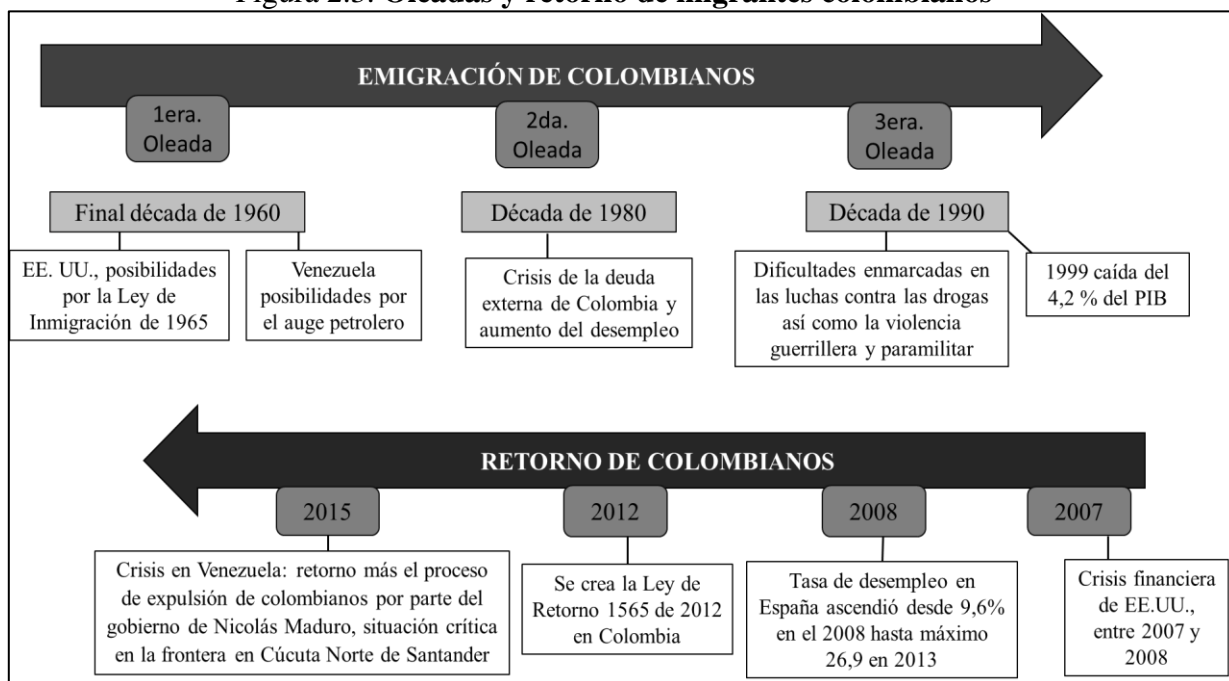
2.1.3.1 Migración de colombianos hacia Venezuela y otros países, y el retorno a Colombia

Colombia ha sido reconocida durante décadas como país expulsor. En el perfil migratorio, los reportes de Cancillería Colombia (2017) presentan por una parte las estimaciones del DANE

con 3.378.345 colombianos en el exterior de acuerdo con el censo 2005, y por otra parte presenta los datos del Ministerio de Relaciones Exteriores acerca del ascenso de casi 4,7 millones de connacionales en el exterior, de los cuales para el 2017 un 20 por ciento de los colombianos se encontraban radicados en Venezuela.

Por ello, resulta importante presentar la emigración de nacionales colombianos a Venezuela, puesto que a través de esta experiencia migratoria es como se explica una de las migraciones internacionales entre los países del Sur. De acuerdo con Rodríguez, Altamar y Blanco (2019, p.208) en la Figura 2.3, se observan fechas con algunos momentos históricos que impulsaron la migración colombiana no solo a Venezuela como país vecino sino hacia EE.UU., y España. La movilidad de colombianos se observa en tres oleadas migratorias antes del 2000. Sin embargo, algunos eventos en los tres países de destino seleccionados por los colombianos conllevaron a la migración de retorno a partir del 2007. Para el 2015, retornaron 22 mil connacionales desde Venezuela y en septiembre de 2018, la cifra llegaba a 300 mil colombianos (Banco Mundial, 2018b).

Figura 2.3. Oleadas y retorno de migrantes colombianos



Fuente: Elaboración propia con datos de Rodríguez, Altamar y Blanco (2019, p.208).

Como se observa en la Figura 2.3, la dinámica migratoria de colombianos hacia Venezuela se llevó a cabo durante décadas, los flujos migratorios a causa del conflicto armado y las condiciones económicas fueron parte de los factores que impulsaron a la población a salir de Colombia para mejorar sus condiciones de vida y su seguridad. Sin embargo, el panorama para ambos países ha cambiado y la situación de crisis en Venezuela ocasionó movimientos migratorios de retorno en los colombianos (Gobierno de Colombia, 2016, p.40). Para Cubillos (2016), a partir del 2007 se han generado cambios en el sentido de la migración de colombianos y con reciente data para los venezolanos. La situación de crisis humanitaria y las condiciones en la pérdida en la calidad de vida de los venezolanos y los extranjeros fueron detonantes para el mayor éxodo de la migración hacia Suramérica.

De acuerdo con Cubillos (2016, p.133), algunas cifras del informe de LA OIM en el 2011 muestran que para el año 2000 había un total de 7.135 venezolanos solicitando la residencia permanente en Colombia. Esta cifra aumentó en un 700 por ciento para el 2005 y llegó a un total de 50.073 venezolanos solicitantes de visas de residencia en Colombia. De la cifra anterior Migración Colombia reporta que 24.047 venezolanos obtuvieron cédulas de extranjería en el periodo de 2012- 2014 y se convierten en el primer grupo de extranjeros con cédula en el país.

El cierre de los pasos oficiales en frontera con Colombia ocurrió el 19 de agosto de 2015, por decisión del gobierno de Nicolás Maduro, lo cual se combinó con la expulsión de ciudadanos colombianos residentes en Venezuela. Este hecho afectó la dinámica fronteriza para ambos países. Fue un hecho social sin precedentes (Loudior, 2018). Las cifras de Migración Colombia muestran la crítica situación que se vivió en los departamentos fronterizos de Colombia que dejan casi a un total de 7.000 personas afectadas. Dentro de las personas afectadas por esta vulneración de derechos humanos, se encontraban 1.097 deportados y entre 5.000 y 6.000 repatriados voluntariamente, tras el denominado estado de excepción decretado el 25 de agosto de 2015 por el gobierno venezolano (Cubillos, 2016, p.134). Estos hechos han transformado la movilidad humana de los ciudadanos en la frontera colombo venezolana y han abierto un abanico para el estudio de la migración internacional en la región.

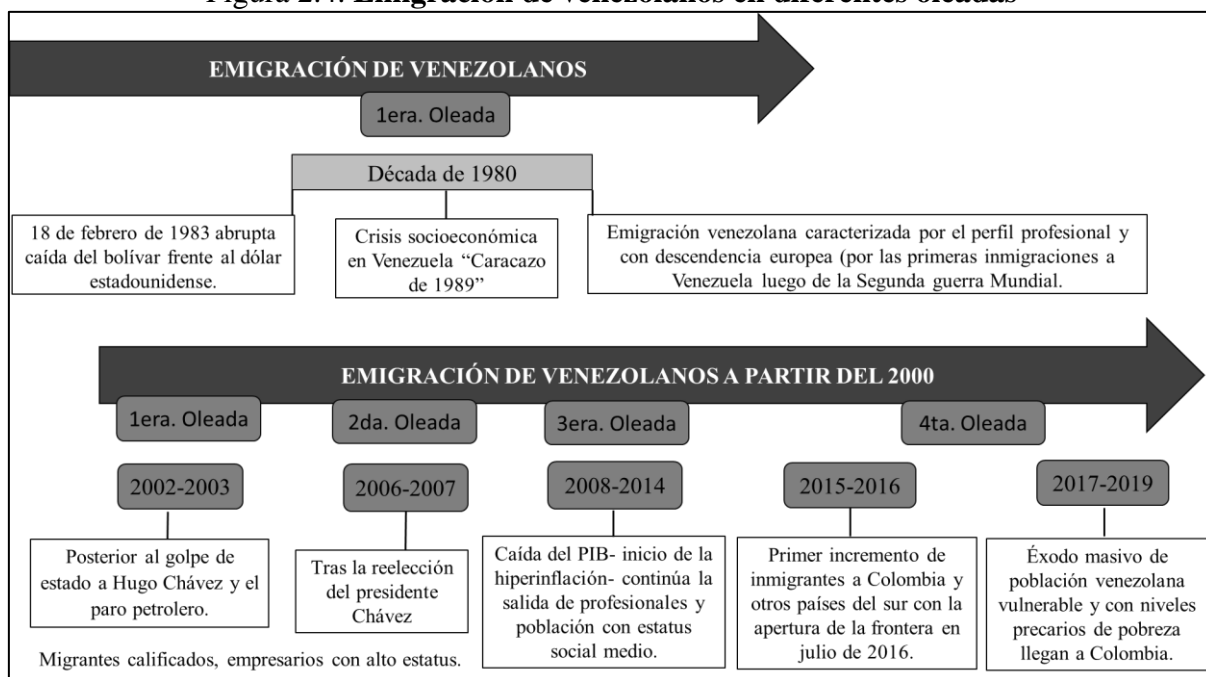
La salida de venezolanos tiene su explicación a través de los resultados presentados en la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (LA ENCOVI) realizada desde el 2014 al 2019-2020. En el siguiente punto se detallan algunas características del contexto de origen que sirven para reconocer los detonantes de la migración en un contexto de crisis humanitaria.

2.1.3.2 El éxodo de venezolanos en un contexto de crisis: Panorama en el origen

La emigración de venezolanos tiene un carácter explosivo, similar al que se detona en situaciones de guerra o crisis política. Esto se manifiesta con millones de personas que huyen en periodos muy cortos de tiempo para escapar de la crisis de su país de origen (Koechlin y Eguren, 2018; Durand, 2019). Tal como indica la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Loudor, 2018), los venezolanos vivieron el fracaso de un modelo de desarrollo nacional durante la última década, el cual vulneró sus derechos humanos y las condiciones óptimas para la calidad de vida. Entre 2013-2019, con el período de gobierno de Nicolás Maduro, se agudizó la inestabilidad política y la pérdida de la institucionalidad democrática en Venezuela, en un contexto de profunda crisis económica, especialmente desde el 2015 (Freitez, 2018). Dicha situación ocasionó el éxodo masivo de venezolanos, forzados por las circunstancias.

De acuerdo con el Banco Mundial (2018b) “la crisis económica de Venezuela puede ser catalogada como una de las más severas de la historia económica reciente, con una hiperinflación anual cercana a 500.000 por ciento a septiembre de 2018 y la merma significativa del salario real” (p.14). En la Figura 2.4 se puede observar la emigración de los venezolanos en dos periodos que se clasifican mediante diferentes oleadas.

Figura 2.4. Emigración de venezolanos en diferentes oleadas



Fuente: Elaborado con información de Reina *et al.*, 2018; Banco Mundial, 2018b; Pineda y Ávila, 2019, p.57-58, con aportes de Páez, 2015; Barrios, 2018; y Vargas, 2018.

Los resultados oficiales de LA ENCOVI 2019/ 2020 levantada en Venezuela son alarmantes. La pérdida de calidad de vida se evidencia en los temas de pobreza, seguridad alimentaria y trabajo, con la caída del 70 por ciento del PIB entre 2013- 2019. La pobreza total pasó de 47.0 por ciento en 2014 a 96.2 por ciento en 2019, y la pobreza extrema se situó en 20.6 por ciento en 2014 y pasó a 79.3 por ciento. Este porcentaje de pobreza extrema indica que el 79.3 por ciento de venezolanos no tienen como cubrir la canasta básica de alimentos. Además, la pobreza multidimensional pasó de 39.3 por ciento en 2014 a 64.8 por ciento en 2019. Los datos ubican a Venezuela como el país más pobre y segundo desigual en América Latina. Además, como dato relevante de la encuesta se encuentra que hay pérdida de la esperanza de vida para quienes han nacido en el periodo 2015-2020, puesto que vivirán 3.7 años menos a lo pronosticado según las proyecciones oficiales.

A nivel de alimentación y de ingresos económicos, entre los hogares más pobres, 3 de cada 7 presentan inseguridad alimentaria severa. La dieta de los pobres está basada en carbohidratos

con escasa ingesta de proteínas, esta realidad conlleva a encontrar un 8 por ciento que representa 166 mil Niños y Niñas (NN) menores de 5 años con desnutrición en el indicador peso para la edad y 639 mil NN menores de 5 años que corresponden al 30 por ciento de NN con desnutrición crónica por talla y edad. En lo económico, se evidencia fluctuaciones en la participación económicamente Activa (PEA) y la Participación Económicamente Inactiva (PEI) de la población entre 2014-2019. El 53 por ciento PEA en 2014 aumentó a 56 por ciento PEA en 2019, mientras que 47 por ciento PEI en 2014 bajó a 44 por ciento PEI en 2019. Según LA ENCOVI, estas fluctuaciones reflejan los problemas socioeconómicos de los venezolanos, lo cuales ubican a Venezuela en el primer lugar de países con menor PEA en América Latina para el 2018.

A nivel educativo, la tasa de asistencia escolar de la población de NNA de 3 a 24 años paso de 73 por ciento en 2014 a 70 por ciento en 2019, de acuerdo con LA ENCOVI 2019/2020. Los resultados muestran que no hay progreso en la cobertura educativa, puesto que hay menos demandantes. La educación en el país tocó techo y retrocede de acuerdo con las cifras en las tasas de asistencia escolar. El grupo de 6 a 11 años mantiene la asistencia escolar en 97 por ciento entre 2014 y 2019, mientras que el mayor retroceso se observa en el grupo de edad 18-24 años, los cuales han pasado de 47 por ciento en 2014 a 25 por ciento en 2019.

Las brechas por rezago escolar aumentaron en Venezuela. La población escolarizada (7 a 11 años) que presenta Rezago Escolar Severo RES (2 o más años) fue 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 en el mismo periodo. A su vez, el RES en la población escolarizada de 12 a 17 años aumentó entre 2015-2019. En el caso de los hombres pasó de 17 por ciento en 2015 a 19 por ciento en 2019, mientras que el RES en las mujeres 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, lo cual lleva a situaciones de exclusión educativa. En este particular la discontinuidad de la trayectoria escolar afecta el desempeño educativo, al ser la población más pobre quien muestra mayor RES: 11 por ciento en el quintil Q1 del grupo de edad 7-11 años y 27 por ciento en el Q1 del grupo de 12- 17 años (ENCOVI, 2021, p.9- 10).

Estas cifras reflejan la crisis en Venezuela en materia de educación. Esta crisis se vincula a una serie de problemas ligados a la oferta de servicios educativos públicos: por un lado, la pérdida de capital humano con la emigración de profesores y personal calificado; y por el otro, la imposibilidad de las instituciones de prestar el servicio educativo por la falta de agua, energía y materiales para la enseñanza (Rodríguez y Ramos, 2019), así como protestas/ huelgas o la falta de comida en el hogar o en la escuela (Freitez, 2019). A esto se suma, la pérdida en la calidad de formación escolar por la ideologización de los contenidos, argumento que impulsa a una parte de los migrantes a salir de Venezuela (Rodríguez y Ramos, 2019).

Además, en atención a la asistencia escolar se han presentado cambios con respecto a pasar de planteles privados a planteles públicos, puesto que el poder adquisitivo de los hogares ha caído considerablemente en cinco años. En el caso de los planteles públicos, estos pasaron de 68 por ciento en el 2014 a 85 por ciento en 2019, y la asistencia a los planteles privados descendió de 32 por ciento en 2014 a 15 por ciento en 2019. Estos cambios son parte de la escasa capacidad de pago de las familias para la educación de sus hijos, especialmente en la población escolarizada de 3 a 17 años. A su vez, los resultados con respecto a la irregularidad en la asistencia indican 87 por ciento asiste a la escuela y el 13 por ciento restante no asiste. Entre quienes asisten, el 60 por ciento nunca deja de asistir a la escuela, pero el 40 por ciento restante falta algunas veces (23 %) por la falta del servicio de agua, (17 %) falta de electricidad por apagones, (16 %) por falta de comida en el hogar, (7 %) por falta de transporte y (18 %) por falta de docentes.

Finalmente, LA ENCOVI, en el caso de la emigración internacional señala que 19 por ciento de los hogares reportan que al menos uno de sus integrantes emigró a otro país entre 2014 y 2019. Las personas emigradas en los hogares cambiaron de 815 mil en 2017 a 2 millones 362 mil en 2019 y los hogares con emigrantes pasaron de 616 mil en 2017 a 1 millón 616 mil en 2019. La mayor cantidad de emigrantes se encuentran en edades de 15-29 años, estos grupos de edad para el 2017 representaban 48 por ciento y para el 2019, 57 por ciento. Los principales motivos del éxodo se deben a buscar trabajo (67 %) en 2017 a (82.8 %) en 2019/ 2020 y reagrupación familiar presentó un aumento de 2 por ciento en 2017 a 5.8 por ciento en 2019/ 2020.

La dinámica y las características del propio flujo, la velocidad de los cambios sociales y la caracterización de los contextos receptores son elementos importantes para el estudio de este fenómeno (Gandini, Lozano y Prieto, 2019, p.10), especialmente en el caso de Colombia, que no cuenta con una tradición institucional en torno a la inmigración (Rodríguez, Altamar y Blanco, 2019, p.218). Por ello, enseguida se revisan los volúmenes de inmigrantes venezolanos con vocación de permanencia en los últimos 5 años y los mecanismos de atención que ha puesto en marcha Colombia para responder dicho fenómeno.

2.2 Colombia como contexto de recepción de las oleadas de inmigración venezolana

Colombia se ha convertido en los últimos cinco años en un contexto de recepción de las oleadas de migrantes venezolanos que han ocupado el territorio nacional con opción de permanencia. Desde migrantes individuales hasta familias completas han pasado por los principales puntos de control migratorio y han llegado a Colombia de manera regular y en otros casos han llegado de forma irregular. Sin embargo, la velocidad del fenómeno ha hecho que Colombia afronte de manera inmediata la masiva migración de venezolanos a través de medidas prerrogativas para los inmigrantes, y también con algunas respuestas para los connacionales de retorno que llegan al territorio luego de enfrentar el contexto de crisis humanitaria en el país vecino (Banco Mundial, 2018b; Rodríguez *et al.*, 2019, p.208).

Al inicio de las oleadas venezolanas, Colombia mostró su escasa experiencia como receptor de inmigración a través de la desarticulación institucional para atender el fenómeno. Sin embargo, la revisión en la agenda global de la migración y los dispositivos para la cooperación, le han permitido a Colombia avanzar en algunas respuestas de atención a la inmigración venezolana a partir del 2017. Este país enfrenta en la actualidad el éxodo humano más importante del hemisferio occidental, es decir, alberga a cerca de 1.7 millones de ciudadanos venezolanos que han llegado en busca de oportunidades, en medio de la más grave crisis social, política y económica de la historia de su país (*Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020, p.3).

Para Rodríguez *et al.* (2019, p.227), el fenómeno de la migración venezolana ha afectado fuertemente la capacidad de respuesta institucional de los entes territoriales locales en Colombia, puesto que se ha desbordado la capacidad de atención para las gobernaciones, alcaldías y el gobierno nacional. La llegada de los connacionales retornados y los venezolanos no estaban en la agenda y los planes de desarrollo del país, por ello la incorporación a la estructura social y económica es un proceso tardío. Además, los autores señalan que las cifras de inmigrantes irregulares en el territorio nacional aumentaron en los últimos cinco años según los reportes de Migración Colombia y, esto se convirtió en un factor que imposibilitó la rápida incorporación de los inmigrantes en la estructura social en el país.

A nivel de cooperación, la respuesta internacional a la crisis migratoria de venezolanos se logró con el apoyo de organismos internacionales, como: la Cruz Roja, El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (EL ACNUR), LA OIM, y otras Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que crearon plataformas virtuales para recibir donaciones y visibilizar las cifras de los migrantes y refugiados que llegan a la región (Rodríguez *et al.*, 2019).

De acuerdo con el Banco Mundial (2018b), el Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia señala que “aproximadamente 1.235.593 personas con intención de permanencia han ingresado a Colombia desde Venezuela, incluyendo colombianos retornados y migrantes regulares e irregulares, además de un número importante de migrantes pendulares y en tránsito hacia otros países” (p.15). En la migración circular y en tránsito se evidencian con el flujo de migrantes circulares por los pasos oficiales en la frontera y con el recorrido por los caminos irregulares “trochas”; y por la migración en tránsito que inician los venezolanos con largos kilómetros de recorrido por Colombia para avanzar a países como Ecuador, Perú y Chile. Los datos que se presentan en el cuadro 2.4 corresponden con el histórico de los cinco años de migración venezolana desde el 2015 hasta el 2019 según los reportes de Migración Colombia.

Cuadro 2.4. Histórico de la migración venezolana a Colombia

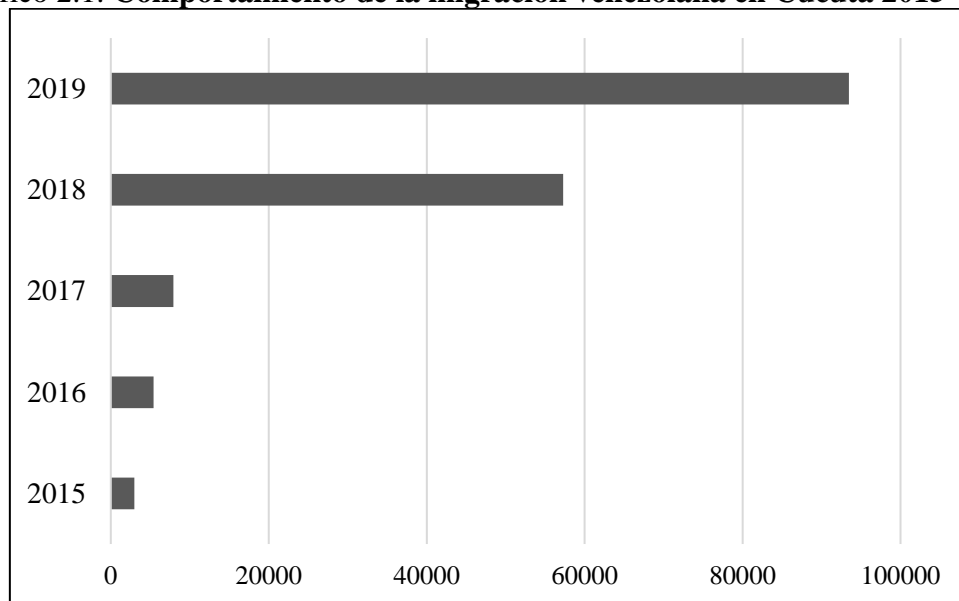
Población migrante venezolana	Años				
	2015	2016	2017	2018	2019
	31.471	53.747	403.702	1.174.743	1.771.237

Fuente: Elaboración propia con base en Migración Colombia, 2020 (2021).

De acuerdo con las cifras entregadas por Migración Colombia (2020) para el 31 de diciembre del 2019, un total de 1.771.237 venezolanos estaban viviendo en Colombia, de los cuales 754.085 se encontraban de manera regular 42.58 por ciento y 1.017.152 de forma irregular 57.42 por ciento. Las entidades territoriales en el país con mayor número de venezolanos eran Bogotá DC, que acumulaba 19.9 por ciento de la población migrante con 352.431 personas; seguido por el departamento Norte de Santander, que tenía 202.727 personas las cuales representaban 11,45 por ciento del total nacional.

Al ser San José de Cúcuta el contexto de interés para la presente investigación se muestran los datos que corresponden con el comportamiento de la migración de los venezolanos desde septiembre de 2015. En el gráfico 2.1, se observa el ascenso de la población inmigrante durante cada año, estos datos pertenecen a la información suministrada por Migración Colombia durante el mes de septiembre por cada año hasta el 2019.

Gráfico 2.1. Comportamiento de la migración venezolana en Cúcuta 2015- 2019



Fuente: Migración Colombia. Infografías por cada mes de septiembre en los años 2015 al 2019.

Como se puede observar en el gráfico 2.1, los diferentes reportes de Migración Colombia reflejan un comportamiento ascendente de 2015 a 2017, con una cantidad de migrantes

venezolanos residentes en la ciudad de Cúcuta de 2.966 en septiembre de 2015 y 7.913 en septiembre de 2017; un incremento del 266.79 por ciento durante este período. Sin embargo, el mayor crecimiento se dio entre septiembre de 2017 y septiembre de 2019, los migrantes venezolanos presentaron un aumento exponencial de 1.181,10 por ciento, incrementándose de 7.913 a 93.461.

Con respecto a las cifras en el 2020, es importante reconocer que las cifras pueden tener variaciones por la crisis sanitaria del Covid-19 y el retorno de venezolanos como producto de esta emergencia. Antes de la pandemia, de acuerdo con Migración Colombia, para el 30 de abril de 2020, 1.788.380 venezolanos se encontraban residiendo en Colombia, 763.544 en condición regular y 1.024.836 en condición irregular. En el caso de San José de Cúcuta, los venezolanos seguían ascendiendo, se localizaron 106.436 inmigrantes, lo cual ubica a este municipio en el segundo lugar de residencia para esta población inmigrante (Migración Colombia, 2020a). No obstante, las cifras seguirán cambiando con la llegada de los nuevos migrantes venezolanos, quienes durante octubre y noviembre de 2020 han atravesado los pasos irregulares en la frontera Norte de Santander para llegar a los municipios fronterizos de este departamento, continuar hacia otros departamentos o seguir la ruta a países de Suramérica.

Colombia como país receptor enfrenta los nuevos desafíos de la migración, razón por la cual ha tomado medidas en materia de política para la inmigración de los venezolanos. A continuación, se resumen algunas medidas tomadas para la atención de los venezolanos principalmente en la rama de salud, de educación y de trabajo.

2.3 Instrumentos internacionales y nacionales para la política migratoria: Normatividad para los venezolanos en Colombia

La presencia de venezolanos en el extranjero superó la cifra de 4 millones en el 2019, su distribución, especialmente en Suramérica, conllevó a que los gobiernos establecieran algunas medidas de atención. Los países del Sur han implementado categorías de visas o acuerdos migratorios para dar ingreso regular a los venezolanos, mientras otros han ejecutado programas

temporales para normalizar el estatus cuando los venezolanos ya se encontraban asentados y con decisión de permanencia (Selee, Bolter, Muñoz-Pogossian y Hazán, 2019, p.1).

Los instrumentos internacionales y nacionales en los contextos de recepción son imprescindibles para la atención de los millones de migrantes venezolanos que requieren protección internacional, en especial los NNA. Según cifras de EL ACNUR, desde el 2014 en el mundo se ha visto el aumento de 2000 por ciento de nacionales venezolanos solicitando el reconocimiento en la condición de refugiado, principalmente en América Latina durante los dos últimos años. Si bien no toda la población de venezolanos se ha ubicado en la condición de refugiados, el éxodo ha mostrado que dicha población ha requerido protección internacional (ACNUR, 2018). En el caso de Colombia, el gobierno acogió a casi 1.8 millones de los venezolanos desplazados en el extranjero (ACNUR, 2019, p.9), por ser población susceptible a protección internacional. Sin embargo, ante la larga espera que implica la solicitud y aprobación del refugio en los países, muchos venezolanos han optado por vías más accesibles para hacer solicitud de residencia legal o aplicar a otros instrumentos de regularización en Colombia, y así lograr de manera más rápida el acceso a derechos.

La crisis humanitaria y las diferentes oleadas de migrantes venezolanos a Colombia en los últimos cinco años han sido puntos de referencia para la creación e incorporación de diferentes instrumentos nacionales en materia migratoria. Las medidas pragmáticas implementadas por el Estado no garantizan la condición de estancia o la nacionalidad a todos los venezolanos. Por ello, Colombia ha puesto en marcha mecanismos de atención a fin de otorgar solo el estatus de regularización para el control de la migración. Sin embargo, miles de venezolanos permanecen sin documentación o permisos en el país y esta realidad los hace particularmente vulnerables a la explotación, trata de personas, violencia, abuso sexual, discriminación y xenofobia, entre otras.

Las medidas de protección para la migración en Colombia responden a los lineamientos de orden internacional. A nivel internacional se hace mención a los instrumentos que garantizan la protección de los derechos humanos de los migrantes, los cuales son adoptados por el Estado colombiano, en especial para la atención de los NNA. A nivel nacional, de manera general se

presentan los lineamientos creados para la atención de los venezolanos en Colombia, haciendo énfasis en las medidas implementadas en el sector educativo. Para dar aproximación a las normativas de Colombia, se toman como referente los documentos, leyes, circulares e informes presentados por el gobierno nacional, así como los aportes por parte de académicos que han investigado el tema.

2.3.1 Instrumentos internacionales

Con respecto a la trayectoria jurídica en el orden internacional, el Estado colombiano ha suscrito tratados y convenios para la atención de la niñez y las familias a fin de orientar y promocionar los procedimientos necesarios para dar cumplimiento a las garantías de los derechos humanos de NNA en la categoría de migrantes en la primera infancia, infancia y adolescencia. Colombia ha reconocido e incorporado en su legislación los instrumentos internacionales a través de leyes que constitucionalmente han sido aprobadas como normas supraconstitucionales por reconocer Derechos Humanos y tener prevalencia en la normativa del ordenamiento jurídico interno (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2009, p.9). En la Constitución Política de 1991, se encuentran las disposiciones contenidas de cada tratado y convenio, lo cual permite la apertura a soluciones internacionales en materia migratoria, en especial a la atención de los derechos y la integración de los NNA y las familias provenientes de Venezuela (Diario Oficial de la República de Colombia, CONPES, 3950 de 2018).

Entre los instrumentos internacionales que suscribe y aprueba Colombia, se encuentran: la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; la Declaración sobre los Derechos de los Niños y de las Niñas de 1959; La Convención Americana de Derechos Humanos de 1969, aprobada en la Ley 16 de 1976; la Convención de Sobre los Derechos del Niño de 1989, aprobada en la Ley 12 de 1991. Además, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, aprobado en la Ley 74 de 1968; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, ratificada en Colombia en la Ley 22 de 1981; la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; y la Convención Internacional para la Protección de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias. Con estos

instrumentos declarativos se representa una política integral para la atención de la niñez en el país (ICBF, 2009).

Colombia también se adhiere al Pacto Global para las Migraciones en el cual se propone un marco de cooperación para abordar la realidad de la migración en todas sus dimensiones. Este Pacto se fundamenta en el Objetivo 10.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a fin de facilitar la migración y movilidad ordenada, segura, regular y responsable de las personas, a través de la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas como parte de la gobernanza para el control de las migraciones (Organización de Naciones Unidas - ONU, 2018).

En cuanto a la protección para los migrantes refugiados, en Colombia se ha aplicado el marco normativo de la Declaración de Cartagena de 1984, que se basa en la Convención de Refugiados de las Naciones Unidas de 1951, práctica progresista en materia de protección internacional. Sin embargo, para el caso de los venezolanos en Colombia también se han aplicado otros mecanismos nacionales para la regularización, los cuales se describen a continuación.

2.3.2 Instrumentos nacionales

El Estado colombiano para enfrentar la migración ha realizado diversos cambios al incorporar medidas e instrumentos para establecer lineamientos en política pública que permita de algún modo proteger y garantizar los derechos humanos de los venezolanos, así como ofrecer oportunidades para el acceso a la estructura social en el país. En este sentido, en el Cuadro 2.4 y en la Figura 2.5, se pueden observar algunas de las medidas consideradas para este estudio, en la cual se evidencia cómo Colombia ha dado respuesta a la migración al seguir las recomendaciones que plantea EL ACNUR (ACNUR, 2018) a través de directrices para la atención de los venezolanos que llegan a este país suramericano.

En el marco normativo de la Constitución Política de 1991, se establecen cuatro artículos importantes: El art. 13 hace mención a los aspectos relacionados con la igualdad y protección para todas las personas, sin ninguna forma de discriminación. El art. 44 reconoce con especial atención los derechos de los NNA quienes deben gozar de protección a través de condiciones

específicas, las cuales deben estar basadas en los principios del interés superior de los NNA, la igualdad y no discriminación, el derecho a expresar su opinión y ser oído, y el derecho a la vida. Además, en el art. 67 se hace mención a la educación como derecho humano y en el art. 100 al reconocimiento de garantías civiles para los extranjeros en el país. La educación es obligatoria para los NNA entre los cinco y quince años. Esta no solo se garantiza para los nacionales, sino forma parte de los derechos que tienen los extranjeros de acuerdo con lo establecido en la constitución y la ley.

Entre los instrumentos nacionales creados en Colombia para la atención de los migrantes venezolanos, se encuentran: el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES 3950 de 2018; el Decreto 1288 de 2018; y los diferentes permisos especiales: Permiso de Ingreso y Permanencia PIP, el Permiso de Ingreso y Permanencia de Transito Temporal PIP-TT, el Permiso Especial de Permanencia PEP. El PEP ha permitido que los padres de familias venezolanas obtengan la regularización en el país a corto plazo (con vigencia de dos años) y puedan acceder al campo laboral y cubrir las necesidades básicas, así como tener posibilidades para el acceso a los servicios de salud y educación. Entre otras medidas implementadas se encuentran: la Tarjeta de Movilidad Fronteriza TMF; la solicitud de refugio; y la solicitud de visas. En cuanto a los tipos de visa: visa de visitante- Tipo V; de migrante- Tipo M; de residente- Tipo R; de beneficiario (Palacios, Torres, Lozano, Iregui, Zuluaga, Hurtado y González, S/f).

El Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM, 2019) y la Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V), presentaron las cifras de los PEP y las TMF aprobadas para los venezolanos en Colombia. El Gobierno ha desarrollado cuatro procesos para otorgar el PEP y dos procesos para la TMF, los cuales corresponden a diferentes fechas y resoluciones (véase Cuadro 2.5). Para el 12 de junio de 2019, Colombia había otorgado un total de 596.880 PEP que se distribuyeron en: 68.882 PEP I; 112.621 PEP II; 281.612 PEP-RAMV y 133.765 PEP IV. De las cifras, se destaca que la mayor cantidad corresponde al 47 por ciento de los PEP que otorgó el Estado cuando decidió regularizar a los venezolanos que se encontraban como irregulares en el registro del RAMV. De los 596.880 PEP aprobados en Colombia, 53.653 PEP correspondían a Norte de Santander y representaban 9 por ciento de los PEP. Con respecto a las 3.461.033 TMF aprobadas, están se emitieron en dos

oportunidades: 1.608.696 TMF I y 1.852.337 TMF II. La mayor cantidad de TMF aprobadas corresponde al año 2018 cuando aumentó el éxodo de venezolanos por los puntos de control migratorio en la frontera.

Desde el 2015, el Ministerio de Educación Nacional ha realizado diversas acciones para establecer las orientaciones necesarias que permitan dar acceso al Sistema Educativo de los NNA a las Instituciones Educativas del Sector Oficial (IESO) ubicadas en las Entidades Territoriales Concentradas del país. Los decretos, resoluciones y algunas circulares emitidas por el Ministerio han contribuido para garantizar la educación de los NNA venezolanos a través del acceso y permanencia a la educación (véase Figura 2.5). A nivel Nacional el Ministerio propuso una ruta educativa con nueve pasos a cumplir para la atención de los NNA provenientes de Venezuela. Los lineamientos de la ruta corresponden con lo establecido en la Circular Nro. 16 expedida por el Ministerio de Educación y Migración Colombia (10 de abril de 2018), y de las orientaciones emitidas en el Decreto 1288 de 2018.

Los pasos de la ruta son: 1) El padre o acudiente solicita el cupo en la IESO; 2) Se inicia el proceso de matrícula tomando en cuenta si el NNA tiene o no documentos; 3) Se inscribe al estudiante extranjero en el Sistema para Reporte de Extranjeros (SIRE) en lapso de 30 días; 4) el padre o acudiente debe presentarse en la IESO donde está matriculado el NNA y actualizar la información en el SIMAT; 5) Revisar los documentos del NNA (si cuenta o no con documentos); 6) Incluir a los NNA extranjeros matriculados en los programas de apoyo pedagógico y psicosocial; 7) En caso de requerir reconocimiento del título de bachiller (si cuenta o no con el diploma debidamente legalizado); 8) NNA matriculados tienen acceso al Programa de Alimentación Escolar (PAE); y 9) el NNA matriculado tiene acceso al programa de transporte escolar. Es importante destacar que en Colombia desde el 2019 para agilizar los mecanismos de atención de los venezolanos se ha logrado establecer y mantener el apoyo entre las instancias migratorias y las instituciones educativas con el propósito de dar respuesta al proceso de incorporación de los NNA en los colegios de Cúcuta, sin afectar la permanencia.

Cuadro 2.5. Medidas implementadas por el gobierno colombiano para la migración venezolana

Fecha	Documentos	Quien lo emite	Propósito
26 de mayo de 2015	Decreto 1072 Único del sector Trabajo Creación del Permiso Especial de Permanencia para el Fomento y la Formalización PEPFF	Ministerio del Trabajo	Mecanismo excepcional y transitorio para facilitar la regularidad migratoria de los nacionales venezolanos en territorio colombiano, mediante el acceso, de manera alternativa a contratos laborales o a contratos de prestación de servicios.
12 de junio de 2015	Resolución 714	Unidad Administrativa Especial Migración Colombia	Registro de atenciones en el SIRE (Sistema de Información para el Reporte de Extranjeros).
07 de septiembre de 2015	Decreto 1772	Ministerio de Relaciones Exteriores	Se establecen disposiciones excepcionales para garantizar la reunificación familiar de los nacionales colombianos deportados, expulsados o retornados como consecuencia de la declaratoria del Estado de Excepción efectuada en la República Bolivariana de Venezuela.
Agosto, 2016	Tarjeta Migratoria de Transito fronterizo “Tarjeta de Movilidad Fronteriza”	Ministerio de Relaciones Exteriores	Permiso otorgado a los venezolanos para ingresar al territorio colombiano por hora- sin necesidad de pasaporte.
20 de diciembre de 2017	Ley 1873 Presupuesto de Rentas y Recurso de Capital	El Congreso de Colombia	Art. 140 a partir de la emergencia social en la frontera con Venezuela se diseñó una política integral de atención humanitaria a través de la Unidad Nacional para la Gestión de Riesgos y Desastres.
Febrero, 2017	Pre-Registro “Tarjeta de Movilidad Fronteriza” (TMF)	Ministerio de Relaciones Exteriores	Permiso otorgado a los venezolanos para ingresar al territorio colombiano por 6 meses- sin necesidad de pasaporte. E identificar a los ciudadanos en la zona de frontera. (Tramite por la página web de Migración Colombia)
20 de febrero de 2017	Circular 025	Registraduría Nacional del Estado Civil	Garantizar inscripción del Registro Civil de Nacimiento a menores de edad con derecho a la nacionalidad colombiana que regresen a Colombia y para aquellos que continúen en Venezuela.
25 de julio de 2017	Resolución 5797 Creación del Permiso Especial de Permanencia (PEP)	Ministerio de Relaciones Exteriores	Permiso para facilitar a los nacionales venezolanos la permanencia en Colombia de manera regular y ordenada. La emisión del PEP es gratuita.
25 de julio de 2017	Resolución 1248: Costo de expedición de TMF	Migración Colombia	Generar el valor para el cobro de la TMF.

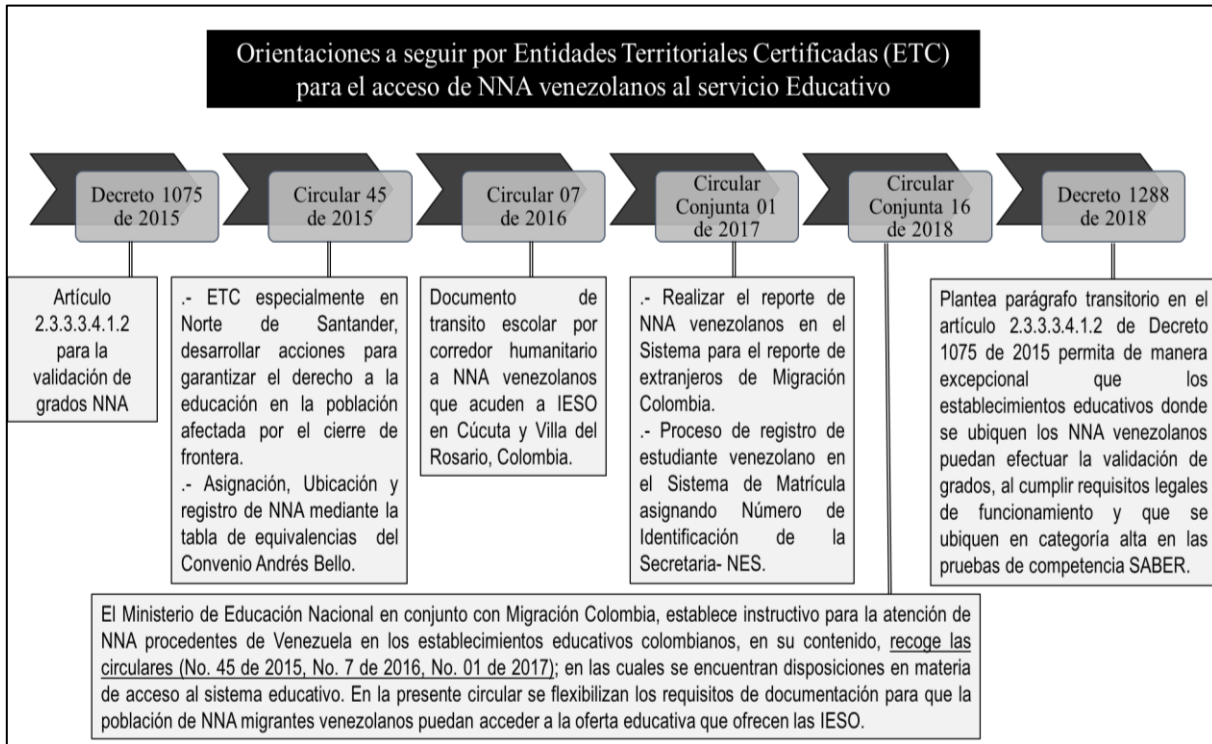
Cont. Cuadro 2.5

28 de julio de 2017	Resolución 1272: Implementación del PEP y procedimiento para expedición Resolución 03015	Migración Colombia	Documento para preservar el orden interno y social en Colombia, permite la permanencia, así como evitar la explotación laboral y velar por el respeto de la dignidad humana de los venezolanos.
18 de agosto de 2017	Uso del PEP como documento de identificación para el ingreso en los Sistema de Información del Sistema de Protección Social	Ministerio de Salud y Protección Social	Incorporar en la estructura de datos el PEP otorgado a los venezolanos para acceder a los Sistemas de Información del Sistema de Protección Social.
6 de febrero de 2018	Resolución 361 Implementar un nuevo termino para acceder al PEP	Migración Colombia	Conceder nuevos términos para expedir y solicitar el PEP a nacionales venezolanos que se encuentren en territorio colombiano para el 2 de febrero de 2018.
8 de febrero de 2018	Crea el Grupo Especial Migratorio (GEM)	Gobierno de Colombia Conformado por la policía colombiana, Migración Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales. Ministerio de Relaciones Exteriores	Encargado de controlar la migración irregular, garantizar la protección de NNA y trabajar en materia de seguridad y recuperación del espacio público, así como la lucha por el contrabando.
21 de marzo, 2018	Decreto 542 creación del Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos (RAMV)	con apoyo de ACNUR, OIM y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)	Insumo para el diseño de Política de atención al migrante. Se obtuvo el primer registro de familia y población venezolana que llegó a 442.462. (Mujeres 219.799 y Hombres 222.330).
25 de julio de 2018	Decreto 1288 Modificación del PEP para personas inscritas en el RAMV	Gobierno Nacional	Protección de derechos humanos a migrantes y retornados en atención a la respuesta institucional en materia de salud, de educación y de protección social. Especial para inmigrantes venezolanos irregulares inscritos en el RAMV.
19 de octubre de 2018	Resolución 4386 Registro Único de Trabajadores Extranjeros en Colombia (RUTEC)	Ministerio de Trabajo	Para el compromiso del gobierno con la migración laboral regular y segura en el hecho de identificar y dar seguimiento a las condiciones laborales de los venezolanos.

Cont. Cuadro 2.5			
23 de noviembre de 2018	Documento Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES 3590	Departamento Nacional de Planeación Colombia	Estrategia para la atención en educación, infancia y adolescencia de la migración proveniente de Venezuela.
13 de julio 2019	Creación del Permiso Especial Temporal de Trabajo (PETT)	Ministerio del Trabajo y Cancillería de Colombia	Permite la integración de la población venezolana en condición migratoria irregular al mercado laboral de una manera formal. Aplica para exmiembros de las Fuerzas Armadas de Venezuela que se encuentran en territorio colombiano.
28 de mayo de 2019	Resolución 2634 Procedimiento dirigido a renovar el PEP	Ministerio de Relaciones Exteriores	Como mecanismo transitorio de regularización migratoria, para los nacionales venezolanos, creado mediante la Resolución número 5797 de fecha 25 de julio de 2017, otorgado entre el 3 de agosto de 2017 y el 31 de octubre de 2017.
31 de julio de 2019	Resolución 2278 Permiso Especial Complementario de Permanencia (PECP)	Unidad Administrativa Especial Migración Colombia	Para los nacionales venezolanos a quienes se les rechazó su solicitud o no se les reconoció la condición de refugiado en Colombia, bajo el cumplimiento de ciertos requisitos especiales.
16 de septiembre de 2019	Ley 1997	Registraduría Nacional del Estado Civil	Medida “Primero la niñez” Otorga la nacionalidad a niños y niñas, hijos de padres venezolanos, que nacieron en el territorio nacional a partir del 19 de agosto de 2015 y que se encuentran en riesgo de apatridia.
23 de diciembre de 2019	Resolución 3870	Unidad Administrativa Especial Migración Colombia	Renovar el Permiso Especial de Permanencia (PEP), creado mediante la Resolución 5797 de 2017, otorgado entre el 7 de febrero de 2018 y el 7 de junio de 2018.
29 de septiembre de 2020	Resolución 2357, Art. 38	Unidad Administrativa Especial Migración Colombia- UAEMC	Deroga la Resolución 714 de 2015. Establece criterios para el cumplimiento de obligaciones migratorias y procedimientos en la UAEMC.
27 de octubre de 2020	Proyecto de Ley No. 001/19 Senado, No. 010/19 Cámara acumulado con el Proyecto de Ley No. 036/19 Senado	Sección plenaria mixta	“Por medio de la cual se establecen los lineamientos, principios y marco regulatorio de la Política Integral Migratoria del Estado colombiano”
01 de marzo de 2021	Decreto 216	Ministerio de Relaciones Exteriores	Se adopta el Estatuto Temporal de Protección para migrantes venezolanos bajo régimen de protección temporal.

Fuente: Elaborado con información de Rodríguez et al., 2019, p.222; Migración Colombia 2017a; Migración Colombia 2017b; GIFMM, 2018; Loudior, 2018, p.25, 34-35; Banco Mundial, 2018b; GIFMM, 2019; Presidencia de la República de Colombia, 2019, 2021.

Figura 2.5. Instrumentos del Ministerio de Educación Nacional para la atención de NNA venezolanos



Fuente: Elaboración propia con información del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; Decreto 1075 de 2015; Decreto 1288 de 2018 (2021).

Como se observa en la Figura 2.5, se presenta un resumen de los instrumentos creados para dar orientaciones a los responsables de las diferentes Entidades Territoriales Certificadas en el país. En cada instrumento se incorporaron aspectos de interés que fueron surgiendo a partir de las necesidades de los NNA venezolanos que llegaban a Colombia. Las orientaciones emitidas ayudan a comprender el proceso administrativo que debían cumplir y deben cumplir los padres, representantes o acudientes para lograr el acceso al sistema educativo de los NNA. Además, las orientaciones ofrecen lineamientos para dar atención especial a los escolares en la frontera, con la creación de un corredor humanitario como parte de la dinámica del mismo fenómeno migratorio en el contexto de la frontera colombo-venezolana.

Los casos que se evalúan en el Sistema Educativo Colombiano corresponden a los NNA en situaciones académicas como:

a) haber cursado uno o varios grados sin tener el registro de calificaciones; b) haber o estar cursando un grado por error administrativo sin haber aprobado el anterior; c) haber cursado estudios en establecimientos educativos que hayan desaparecido o cuyos archivos desaparecieron; d) haber estudiado en otro país y el certificado de estudio no se encuentre legalizado; e) no haber cursado uno o varios grados de los ciclos o niveles de educación básica o media, excepto el que conduce al grado de bachiller (Circular 16 de 2018 y Decreto 1288).

Los principales requisitos que encuentran los padres venezolanos en Colombia corresponden a la entrega de documentos y boletas escolares para la validación de los grados de los NNA. Todos los incisos mencionados son parte de las situaciones que enfrentan los NNA venezolanos. Sin embargo, el inciso (d) se acerca más a la realidad de los escolares venezolanos quienes para ingresar a los grados se les valida el aprendizaje mediante evaluaciones o actividades académicas en las IESO, puesto que los documentos presentados no se encuentran legalizados en Venezuela y esto se debe a los costos para las solicitudes en el Ministerio de Relaciones Exteriores, y a las restricciones impuestas por el Estado venezolano. En el caso de básica primaria y secundaria la validación la realizan las IESO en las Entidades Territoriales Certificadas y corresponde a las Secretarías de Educación en las Entidades Territoriales Concentradas hacer seguimiento de la validación; mientras que, la validación del bachillerato (grado 11) es competencia del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Las posibilidades de cooperación escolar integral con población migrante de NNA, se logrará en la medida que se fortalezca la gestión de permanencia, gestión de bienestar y gestión de cobertura (Ministerio de Educación Nacional, 2019). Por ello, es necesario que el Estado colombiano emita la creación del Permiso Especial de Permanencia para el sector educativo (PEP-E) y el Permiso Especial de Permanencia para la Formación y Reconocimiento de aprendizajes previos (PEP-FR) que puedan ser implementados para la atención de los NNA venezolanos, a fin de reducir las barreras administrativas a nivel estructural.

El Gobierno colombiano con el apoyo de las diferentes Secretarías y la Registraduría Nacional del Estado Civil ha implementado acciones a través de programas de protección y asistencia a mujeres y niños migrantes basadas en dos etapas: una de atención inmediata y otra de atención mediata. En la primera, se proporciona seguridad, alojamiento, kit de aseo personal; y en la

segunda, se ofrece asistencia en aspectos de salud, psicológicos, educativos y de trabajo (Montoya, Aliaga, Flores, García, Baracaldo, Pinto y Rodríguez, 2020, p.236-238). El Estado colombiano trabaja de la mano con entidades como: 1) La Procuraduría General de la Nación junto a la Defensoría del Pueblo y las Personerías; 2) La Fiscalía; 3) Migración Colombia; y 4) Las Comisarías de Familia (Montoya *et al.*, 2020, p.239) que se encuentran operativas en todo el territorio nacional.

Además, con el apoyo de fundaciones y organismos como EL ACNUR, se han creado diferentes iniciativas. En Bogotá, se creó “Casa de Atención al Migrante: Un Corazón sin Fronteras” para atender NNA. Para dar continuidad al proceso escolar de los NNA se han entregado kits escolares a NNA con necesidades humanitarias. A su vez, EL ACNUR ha implementado campañas “Somos panas Colombia” para mitigar las manifestaciones de xenofobia y discriminación en la sociedad colombiana.

2.4 Sistemas educativos en el escenario Sur- Sur para la formación de NNA. Caso Colombia y Venezuela

En la actualidad, la educación se concibe como promotora de principios y valores éticos para la transformación de la sociedad. Es notorio que la educación está determinada para incuestionables fines, como la formación de un ciudadano crítico, que sea capaz de cambiar la sociedad a favor del desarrollo de una nación. LA ONU en su Declaración Universal de Derechos Humanos establece que la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos; la educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo.

Cada país posee un sistema educativo propio, elaborado a partir de su tradición, organización política y recursos económicos. El sistema educativo se ocupa de regular, crear e implementar leyes, normas, lineamientos y estándares que permitan generalizar la educación, y que todos los individuos puedan acceder a la educación y conocer los mínimos requeridos, a pesar de su nivel socioeconómico o su nivel cultural (Bruni, 2008).

En este punto, primero se reflexionan los escenarios de estos sistemas educativos en Venezuela y Colombia. En segundo lugar, se examinan las similitudes y los contrastes entre ambos, como países de origen y destino de los NNA migrantes venezolanos, respectivamente.

2.4.1 Sistema educativo de Venezuela: Origen de los migrantes

En Venezuela, el sistema educativo es centralizado, caracterizado por la inversión del Estado hacia la educación pública gratuita y obligatoria en todos los niveles (CRBV, 1999). El Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), como ente rector y orientador del sistema educativo del Estado venezolano, tiene la finalidad de dar cumplimiento a las políticas públicas educativas fundamentales para el proceso de refundación de la patria, enmarcadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y la Ley del Plan de la Patria 2013-2019 (Plan de Desarrollo Social y Económico de la Nación 2013-2019).

El sistema educativo venezolano está organizado en dos subsistemas (regulados por la LOE N° 5929 sancionada en 2009). El primer subsistema es el de educación básica, estructurado en los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media: a) El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños con edades comprendidas entre cero (0) y seis años; b) el nivel educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria; c) y el nivel de educación media que comprende tres opciones, todas conducentes de la obtención del título correspondiente: Educación diversificada con duración de cinco años; educación media técnica profesional con duración de seis años; y educación de jóvenes y adultos estructurados en seis periodos en tres años. En segundo lugar, el subsistema de educación universitaria comprende los niveles de pregrado y posgrado universitarios. Seguidamente, se presentan las modalidades de la educación: la Educación Especial, la Educación para las Artes, la Educación Militar, la Educación de Adultos y la Educación Extraescolar (Convenio Andrés Bello, 2019).

Rojas y Mora (2019) afirman que el Estado venezolano posee una institucionalidad paralela, cuyas políticas de reforma al interior del sistema escolar se combinan con una estrategia de

misiones educativas a todos los niveles. Estas inician en el año 2003: “Misión Robinson” I y II en alfabetización de adultos; “Misión Ribas” para culminar la educación secundaria; y la “Misión Sucre”, inicialmente como política de inclusión de población rezagada y excluida de la Educación Superior. En suma, se adhiere a ello un conjunto relevante de acciones que el Estado venezolano lleva adelante para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de calidad, en ese se hace mención al Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación: “Construyendo un futuro sustentable”; Plan para la Igualdad y Equidad de Género “*Mamá Rosa*” 2013-2019; Programa “Simoncito comunitario” Servicio Nacional Autónomo de Atención Integral a la Infancia y a la Familia (SENIFA); y al Programa de Alimentación Escolar (PAE). Todos estos conducentes, en teoría, a una educación de calidad.

En concordancia con lo anterior, Mora-García (2013) analiza el currículo venezolano al considerarlo un polifacético instrumento para alcanzar los objetivos y/o propósitos desarrollados en cualquier nivel educativo y que debe ser congruente con las necesidades sociales. De acuerdo con la propuesta del diseño curricular venezolano, teóricamente el currículo atiende las necesidades propias de las comunidades y estudiantes. Sin embargo, con la puesta en práctica del diseño curricular bolivariano, se muestra un currículo totalmente separado del contexto y de las necesidades educativas de los NNA (Timudez, 2016).

Por otra parte, el calendario escolar venezolano tiene una duración de 192 días de clase, iniciando actividades escolares desde el 15 de septiembre de cada año hasta el 15 de julio del año siguiente. El Informe sobre el Desarrollo Humano 2020 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (EL PNUD) (PNUD, 2020) muestra que Venezuela a nivel mundial está en el puesto número 96, en cuanto a años de estudio promedio y en el número ocho de Latinoamérica.

2.4.2 Sistema educativo de Colombia: Receptor de los migrantes venezolanos

El sistema nacional de educación colombiano se encuentra descentralizado en diferentes secretarías en las Entidades Territoriales Concentradas. Está dispuesto por la educación formal, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal (Ley General de Educación). El Ministerio de Educación Nacional (EL MEN) es el principal órgano garante de la

educación y comparte compromiso entre las entidades territoriales autenticadas en educación. Las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, estas deben adecuar algunas áreas a las necesidades y características regionales, y adoptar métodos de enseñanza, dentro de los lineamientos que establezca EL MEN.

En Colombia se brindan tres niveles de educación formal: preescolar, educación básica (primaria y básica secundaria) y educación media. El último año del nivel preescolar es obligatorio junto con la educación básica. La educación superior se rige por la Ley 30 de 1992. La educación formal se imparte en establecimientos educativos reconocidos por el Estado, en una secuencia regular de períodos lectivos. Está sujeta a lineamientos curriculares continuos que conducen a grados y títulos.

La educación no formal (educación para el trabajo y el desarrollo humano, según lo contemplado en la Ley 1064 de 2006) está orientada a la formación laboral en artes y oficios. El Estado reconoce la educación para el trabajo y el desarrollo humano como factor esencial del proceso educativo y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y los oficios. En consecuencia, las instituciones y programas debidamente acreditados recibirán apoyo y estímulo del Estado, para lo cual gozarán de la protección que la presente ley les otorga. El organismo responsable de la educación para el trabajo y el desarrollo humano es el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

En Colombia, también se ofrece educación en distintas modalidades: educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural, educación para la rehabilitación social, educación especial para personas con limitaciones y educación para personas con capacidades excepcionales. El Decreto 1075 de 2015 “Decreto único reglamentario del sector educación” y el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

El objetivo de la política educativa en Colombia es avanzar hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una

sociedad con justicia, equidad, respeto y reconocimiento de las diferencias (Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, “Un camino hacia la calidad y equidad”). Desde 2012, se aprobó la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, que está conformada por un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia. Para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando se establecen una serie de intervenciones de carácter educativo como lo son: Programa de Alimentación Escolar (PAE); Lineamiento Técnico y Administrativo del Ministerio de Educación Nacional; Programa Nacional de Alfabetización; Generación E y Plan “Padrino” (SITEAL, 2019).

De acuerdo con el Convenio Andrés Bello (2019, p.45), en Colombia las Secretarías de Educación descentralizadas tienen la responsabilidad del calendario escolar en todos los establecimientos educativos de su jurisdicción y estas deben cumplir con los lineamientos generales del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a: duración, horas y receso estudiantil. La duración del año escolar corresponde a cuarenta semanas lectivas y cinco semanas para las actividades de desarrollo institucional.

En los diferentes niveles las IESO tienen autonomía para planificar el receso estudiantil, calendario y horarios. Existen dos calendarios escolares: el calendario A (febrero a noviembre) y calendario B (septiembre a junio), y el receso estudiantil de doce semanas anuales se distribuye en los periodos del calendario (de forma obligatoria se debe otorgar una semana de receso en el mes de octubre, en la semana inmediatamente anterior al día feriado que se conmemora el Día de la Raza). Las horas clase por niveles son: 20 horas semanales- 800 anuales para Prescolar; 25 horas semanales- no inferior a 1000 anuales para Educación Básica Primaria; y 30 horas semanales- no menor a 1200 horas anuales para Educación Básica Secundaria.

2.4.3 Diferencias y semejanzas en los sistemas educativos

Cotejar la estructura de los sistemas educativos de los países de origen y destino permite sistematizar el estado de la situación de la respuesta educativa, incluyendo diferentes

dimensiones fundamentales para la garantía del derecho a la educación en contextos, en situación de movilidad.

Evidentemente se aprecia que cada uno de los Estados establece sus normas y las formas de ofrecer el servicio escolar. Tanto Venezuela como Colombia son poseedores de Ministerios, siendo estos los encargados de un conjunto de funciones según su creación. En Venezuela, se identifica el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE que establece como misión promover y garantizar al pueblo venezolano el desarrollo sociocultural mediante la formación integral de todos los ciudadanos, acción que se desarrolla en concordancia a las políticas estatales. En Colombia, se tiene al Ministerio de Educación Nacional (MEN), que –según el Marco Estratégico para el período 2015-2025 asume una política con finalidades y objetivos a largo plazo, lo cual genera mayor confiabilidad en el cumplimiento de las acciones.

En Colombia, con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se establecieron los lineamientos que se han tenido en cuenta para la realización de las estrategias pedagógicas. No obstante, en Venezuela la gestión educativa se ha basado en la inclusión del socialismo como base fundamental de los servicios educativos, el cual se contrapone al principio de la universalidad de la educación, ya que el servicio debería estar libre de lineamientos políticos para que sea efectivo en la población a la que se dirige.

La estructura del sistema educativo colombiano presenta el mismo esquema del venezolano: va desde preescolar, básica, media y superior, a esta modalidad se le denomina educación formal, mientras que los estudios que buscan preparar a las personas para un oficio en el mercado laboral se le denomina educación no formal. A grandes rasgos la educación venezolana busca garantizar el futuro del estudiante, partiendo de un modelo que no permite la exclusión sino la “controvertida” inclusión social. La educación es financiada por el gobierno, brinda alimentación a los estudiantes en el subsistema de educación inicial, básica y diversificada (actualmente con desatinos). Antagónicamente, su par colombiano busca fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas en las instituciones educativas. La educación preescolar y básica son gratuitas y obligatoria tanto en Venezuela como en Colombia, mientras que la media y la superior, en su mayoría, están en las manos del sector privado.

La educación venezolana se presenta como un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento. No obstante, desde la creación del Currículo del Sistema Educativo Bolivariano, en la práctica educativa se incorporan lineamientos políticos enmarcados en la doctrina del socialismo en el país. La educación en Venezuela es obligatoria y gratuita en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado (CRBV, 1999). Entretanto, la educación colombiana formará sus ciudadanos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, será obligatoria entre los cinco y los quince años y comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. En ambos países, corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad.

Los docentes en la nación colombiana deben estar bien cualificados y mantenerse en constante formación, y de acuerdo a su preparación se les reconoce y gratifica monetariamente. En Venezuela actualmente, según lo expresa Ramírez (2006), la educación muchas veces está a cargo de docentes y bachilleres con poca preparación y, el proceso de formación permanente no está cualificado sino visto a través de la ideología política imperante. Además, los docentes poseen pocos incentivos para la excelencia profesional y el perfeccionamiento, lo cual ha permeado hacia el deterioro de la profesión docente en los dos subsistemas de educación en Venezuela (Ramírez, 2006). Esta realidad social en los siguientes quince años se ha agudizado de manera acelerada para los docentes venezolanos que han decidido abandonar las aulas de clase para reinventarse, buscar otros empleos o migrar.

Históricamente ambos sistemas educativos han formado parte del Convenio Andrés Bello (EL CAB) (suscrito en 1970, sustituido en 1990) reconocido como uno de los organismos internacionales que regula eficazmente la homologación de estudios en el nivel básico primario y secundario. EL CAB es un organismo internacional, intergubernamental, que ha implementado mecanismos de atención en materia educativa, en especial de las equivalencias en los procesos educativos de los NNA entre Colombia y Venezuela. EL CAB es un organismo impulsor de la integración educativa, científica, tecnológica y cultural (Ramírez, 2003) entre los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones (LA CAN), en su inicio conformada por:

Colombia, Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela. El convenio ha mostrado resultados favorables en especial para los NNA en la frontera colombo-venezolana, a quienes se les reconocieron sus estudios en ambos países (El CAB sigue vigente para Venezuela a pesar de su salida de LA CAN en el 2006).

En el Cuadro 2.6, se hace un resumen de algunas de las características de cada sistema educativo y se incorpora la información con respecto a las equivalencias que se implementan en la Circular 45 de 2015 para la atención de los NNA venezolanos. Es importante incorporar esta información, puesto que en el caso de Venezuela se han realizado ajustes en el Sistema Educativo, y esto debe verse reflejado en el análisis de las equivalencias para su validez y vigencia. En el caso de Venezuela se anexa información referente a la vigencia para el año 2008. Sin embargo, en la actualidad se implementa el Sistema Educativo Bolivariano.

Cuadro 2.6. Características del Sistema Educativo de Colombia y Venezuela

Criterio	República Bolivariana de Venezuela		
	República de Colombia	Datos oficiales del año 2008	
Sistema Educativo	Descentralizado Ley 715 de 2001	Centralizado	Centralizado
Institución Central	Ministerio de Educación Nacional	Ministerio de Educación	Ministerio del Poder Popular para la Educación con Viceministerios
Responsables en entidades desconcentradas	Secretario de Educación por Entidades Territoriales Certificadas (ETC) departamento y alcaldías	Jefes de Zona Educativa por estado y jefes de distrito escolar	Jefes de Zona Educativa por estado y jefes de distrito escolar
Normatividad Recursos	Nacional Descentralizado a ETC	Nacional Centralizado Ley Orgánica de Educación	Nacional Centralizado
Ley que regula	115 de 1994	(LOE) de 1980 y LOE de 2009	LOE de 2009
Currículo	Áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana por competencias	Básico Nacional de 1997 Ejes transversales	Sistema Educativo Bolivariano de 2007 Ejes integradores
Evaluación del aprendizaje	Escala por desempeño: superior, alto, básico y bajo	Escala de 1 a 20	Conversión alfanumérica: A (19-20), B (16-18), C (13-15), D (10-12), E (01-09)
Edades en Básica Primaria	6 años a 10 años	6 años a 12 años	6 años a 12 años
Edades en Básica Secundaria	11 años a 14 años	13 años a 15 años	12 años a 15 años
Edades en Educación Media	15 años a 16 años	15 años a 18 años	15 años a 18 años

Cont. Cuadro 2.6

Equivalencias entre el Sistema Educativo de Colombia y Venezuela del Convenio Andrés Bello	12° Grado de Preuniversitario	-----	6° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General o Media Técnica)
	11° Grado de Educación Media	2° de Educación Media diversificada y profesional	5° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General o Media Técnica)
	10° Grado de Educación Media	1° de Educación Media diversificada y profesional	4° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General o Media Técnica)
	9° Grado Educación Básica Secundaria	9° de Educación Básica 3era etapa	3° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
	8° Grado Educación Básica Secundaria	8° de Educación básica 3era etapa	2° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
	7° Grado Educación Básica Secundaria	7° Grado de Educación Básica 3era Etapa	1° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
	6° Grado Educación Básica Secundaria	6° Grado de Educación Básica 2da Etapa	6° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
	5° Grado de Educación Básica Primaria	5° Grado de Educación Básica 2da Etapa	5° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
	4° Grado de Educación Básica Primaria	4° Grado de Educación Básica 2da Etapa	4° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
	3° Grado de Educación Básica Primaria	3° Grado de Educación Básica 1era Etapa	3° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
	2° Grado de Educación Básica Primaria	2° Grado de Educación Básica 1era Etapa	2° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
	1° Grado de Educación Básica Primaria	1° Grado de Educación Básica 1era Etapa	1° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
Grado de transición del nivel de Educación Preescolar / Inicial	Inicial Introdutoria	Preescolar, Simoncito Maternal (Educación Inicial)	

Fuente: Elaboración propia con información del Ministerio de Educación Nacional, Circular 07 de 2016; Ley 115 de 1994; Decreto 1290 de 2009; Convenio Andrés Bello, 2019, p.8-9 (2021).

2.5 Los NNA migrantes en edad escolar

El interés de la investigación se concentra en los NNA migrantes en edad escolar procedentes de Venezuela. La selección de los sujetos de investigación obedece a que se considera que la transición de un país a otro, de una institución a otra puede resultar limitada por factores psicológicos, sociales, económicos, culturales y ambientales, lo cual influye en su proceso educativo. Pensar en los NNA escolares en contextos con alta migración es reflexionar en las necesidades y mecanismos de protección que requieren para garantizar sus derechos.

Los Estados independientemente del contexto geográfico donde se ubiquen, deben garantizar y respetar los derechos de los NNA. Estos deben apoyarse en su marco jurídico internacional y nacional para que integren las normativas que correspondan a los derechos de los NNA y los derechos de los migrantes, a fin de establecer políticas integrales que respondan a la realidad y garantías de protección de la niñez y adolescencia, en especial, para dar atención a las necesidades de las infancias migrantes en el campo educativo. De ahí que, “reflexionar en los derechos de los NNA es reconocer que sus derechos no tienen fronteras” (Negrete, 2019).

En el marco normativo de Colombia a los NNA se les reconoce como infancia y adolescencia. Hablar de infancias en Colombia es pensar en las múltiples y diversas dimensiones que surgen para abordar la realidad de los NNA y entender la complejidad que tiene el estudio de las infancias y la migración (López, Rodríguez, Aristizábal y Barriga, 2018) en especial, aquella que surge a partir de la construcción de las miradas de los NNA que han pasado por un proceso migratorio enfrentándose al desapego de su origen y al trasplante de una nueva realidad social. De ahí que, resulta importante realizar este abordaje de los NNA venezolanos en los contextos de acogida; porque representan a la población con mayores riesgos a la vulnerabilidad.

Este apartado hace mención a los NNA en diferentes puntos: primero, se mencionan a los NNA como sujetos de derecho, las implicaciones que enfrentan como migrantes y la vulnerabilidad a la que se encuentran expuestos por falta de protección internacional, así como a las características de las infancias en edad escolar en especial para básica secundaria; y segundo se

incorporan cifras con respecto al acceso que han tenido los NNA venezolanos en el sistema educativo colombiano, con especial atención en el contexto fronterizo de San José de Cúcuta.

2.5.1 Los NNA como sujetos de derecho: Entre protección, riesgos y vulnerabilidad

Todos los niños en el mundo tienen múltiples derechos que deben ser garantizados por la familia y el Estado, sus derechos universales van desde tener un nombre, un registro, una nacionalidad, alimentación, vivienda, acceso a salud, acceso a educación, protección en cuanto a lesiones, hasta el maltrato y la discriminación. A partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y de la Niña, el Estado colombiano ha avanzado para garantizar y proteger a la niñez en todas sus etapas de desarrollo. Por ello, en este estudio es de interés reconocer las necesidades de protección, cuidado y resguardo de los NNA, quienes se convierten en sujetos con mayor vulnerabilidad (Batthyány, Vommaro y Arteaga, 2020, p.4).

Los NNA deben ser contemplados como sujetos de derechos para reconocer sus voces frente a la experiencia de su proceso migratorio en Colombia, y frente a las condiciones vividas en el destino como migrante regular o irregular, en especial para su incorporación en las escuelas de acogida. Colombia permite el acceso a los NNA al sistema educativo, porque el país garantiza el derecho a la educación para el desarrollo y el ejercicio ciudadano para promover, proteger y garantizar la formación educativa de toda persona menor de 18 años.

Entre los derechos consagrados para los NNA en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) se mencionan los principios de: igualdad y no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo; y el derecho a expresar su opinión y ser oído (formarse en juicio propio el expresar opinión libremente en todos los asuntos que les afecta). Por ello, Colombia a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) desarrolla acciones para ayudar a garantizar y canalizar los mecanismos de atención de los NNA, y a mitigar los diferentes riesgos, vulnerabilidades y problemas psicosociales a los cuales se enfrentan.

De acuerdo con la Ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia, se define como grupo poblacional a los NNA que transitan en el rango etario de cero a diecisiete años, entre los cuales se ubica la primera infancia, niñez y adolescencia: el rango poblacional (0 a 6 años) corresponde con la primera infancia; (0 a 12 años) niño o niña; y (12 a 17 años) adolescentes. Por ello, apoyándose en esta ley, diferentes actores a nivel municipal se involucran para incorporar estrategias que protejan y garanticen los derechos de la primera infancia, niñez y adolescencia (sujetos especiales de derecho), a partir de la formulación de política pública en el Plan de Desarrollo Municipal de Cúcuta 2020-2023 (Alcaldía de San José de Cúcuta, 2020, p.60).

La necesidad de protección internacional para los NNA no solo incluye el acceso a la escuela. La población de migrantes en estas edades enfrenta en el origen, tránsito y destino diversas situaciones que las hace susceptibles. En el proceso migratorio, todos los NNA en su condición de acompañados o no acompañados pueden enfrentarse o estar expuestos a bandas criminales nacionales o internacionales que los sometan a explotación sexual comercial, trabajo infantil, trata de personas y reclutamiento, entre otros fenómenos que ponen en riesgo su integridad y su vida. Fundaredes (2019-2020, en Medina, 2020) presentó cómo en las zonas rurales de la frontera colombo-venezolana los riesgos aumentan con la presencia de grupos irregulares que realizan reclutamiento y adoctrinamiento en las escuelas y vulneran los derechos de los NNA nacionales y extranjeros (Medina, 2020, p.24).

En el Boletín de la Defensoría del Pueblo, Negrete (2019), señaló cifras importantes para atender las necesidades de los NNA migrantes y refugiados que se encuentran en mayor riesgo de vulneración de los derechos. Para marzo de 2019, el ICBF encontró que 42 por ciento de los NNA entre los 6 a 13 años de edad enfrentaban riesgos y vulnerabilidad; seguido de 30 por ciento de los adolescentes en las edades de 13 a 17 años y de 28 por ciento en la primera infancia entre 0 a 5 años. En Colombia, 1077 NNA venezolanos han ingresado al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) del ICBF, de los cuales 247 NNA han pasado por violencia sexual; 340 NNA han presentado situaciones por condiciones especiales de los cuidadores, omisión o negligencia; 141 NNA se encontraban como no acompañados; y 100 NNA experimentaban trabajo infantil.

Los NNA venezolanos enfrentan barreras socioculturales en la escuela y en la vida comunitaria por su condición de migrantes, las cuales se manifiestan en situaciones de discriminación, acoso y xenofobia. Ellos se enfrentan al desarraigo escolar y a dificultades para adaptarse a los nuevos currículos, incluso para adaptarse a la nueva realidad social y cultural de la escuela en Colombia (Correa y Fernández, 2020). Sin embargo, Correa y Fernández señalan dos escenarios: primero, que los niños y niñas pueden adaptarse de manera más rápida a la escuela siempre y cuando las condiciones en el espacio de recepción lo permitan; y segundo, que los adolescentes pueden tener una situación escolar similar, solo que la realidad para ellos cambia cuando asumen responsabilidades para realizar los cuidados de los hermanos, contribuir con la dinámica económica familiar y ejercer roles de adultos, que traen como consecuencia la inasistencia escolar, el abandono o el bajo rendimiento educativo.

En el contexto de recepción escolar, se podrían encontrar diferencias en los migrantes NNA de acuerdo con las distintas etapas de desarrollo: la primera infancia, infancia y adolescencia. Además, existe un desfase entre los contenidos curriculares en Venezuela y en Colombia, en especial, en básica secundaria, lo cual podría repercutir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los NNA migrantes venezolanos. Además, en el proceso de revalidación podrían haberse creado brechas en los grados que corresponden a las edades en los distintos países. Por lo tanto, resultó importante realizar este estudio para generar un acercamiento con los NNA venezolanos en edad escolar que cursan la básica secundaria en las IESO en Cúcuta, a fin de indagar en los obstáculos encontrados durante los procesos de revalidación, nivelación y aprendizaje, así como los procesos de transición de la básica primaria en Venezuela hacia la básica secundaria en el sistema educativo colombiano.

Finalmente, fue necesario reflexionar en el contexto actual del sistema educativo en Colombia, principalmente en los problemas por rezago, deserción y ausentismo escolar, y déficit de aprendizaje a nivel de básica secundaria, a partir de los cambios acaecidos en el periodo escolar 2020 con la llegada del Covid-19. Dichos problemas no solo incluyen a NNA nacionales, sino también a venezolanos, quienes en condiciones de normalidad ya tenían riesgos de vulnerabilidad, problemas socioeconómicos y socioeducativos, los cuales estuvieron agudizados con la pandemia, ocasionando que: no hayan iniciado el periodo escolar; no

podieron permanecer en el sistema; no hayan accedido a las plataformas tecnológicas; e incluso, no logren los aprendizajes significativos esperados con el uso de las herramientas tecnológicas dispuestas. Esto se corroboró mediante el trabajo en campo, puesto que algunos de los NNA venezolanos no culminaron de forma pertinente y con calidad su formación educativa en el periodo escolar 2020 y su proceso de aprendizaje todavía se vio comprometido durante los primeros seis meses del 2021.

2.5.2 Cifras de NNA venezolanos en el sistema educativo colombiano

El Censo para Sedes Educativas en Educación Formal 2019 permite presentar una primera descripción de la población de NNA matriculados en el Sistema Educativo Colombiano. Su cobertura geográfica es nacional, departamental y municipal y por Secretarías de Educación Certificadas. Los datos que se presentan responden a 90,58 por ciento de las sedes educativas que respondieron el censo- sedes legalmente constituidas (59.052) en el 2019. De acuerdo a este censo, el número de estudiantes matriculados en Básica Secundaria son un total de 2.976.034 NNA, 869.480 en sexto grado, 787.813 en séptimo, 696.687 en octavo y 622.054 en noveno (Boletín Técnico Educación Formal – EDUC. DANE, 2019).

Por otra parte, de acuerdo con la página del Sistema Integrado de Matrícula- SIMAT², en junio de 2019 había 181.121 NNA estudiantes venezolanos en Colombia, 90.939 mujeres y 90.482 hombres (DANE, 2019). En el Cuadro 2.7, se presenta la matrícula de estudiantes venezolanos por nivel educativo en Colombia. De un total de 181.421, el mayor porcentaje se encuentra a nivel de básica primaria, con 55 por ciento, mientras que el 24 por ciento se ubica en básica secundaria. Esta última población de NNA son los sujetos de análisis en esta investigación.

² El Sistema Integrado de Matrícula SIMAT del Ministerio de Educación Nacional MEN está orientado a organizar y controlar las matrículas de los estudiantes en las IESO en Colombia. A partir de la Circular Conjunta Nro. 16 de abril de 2018 MEN - Migración Colombia. El SIMAT contiene la “Variable País de Origen = Venezuela”, que permite identificar así a la población de NNA inmigrantes venezolanos.

Cuadro 2.7. **Matrícula de estudiantes migrantes venezolanos por nivel educativo en Colombia**

Nivel Educativo	Matrícula	Porcentaje
Prejardín y Jardín	3.068	2%
Transición	27.945	15%
Primaria	100.547	55%
Secundaria	42.729	24%
Media	7.132	4%
<i>Total</i>	181.421	100%

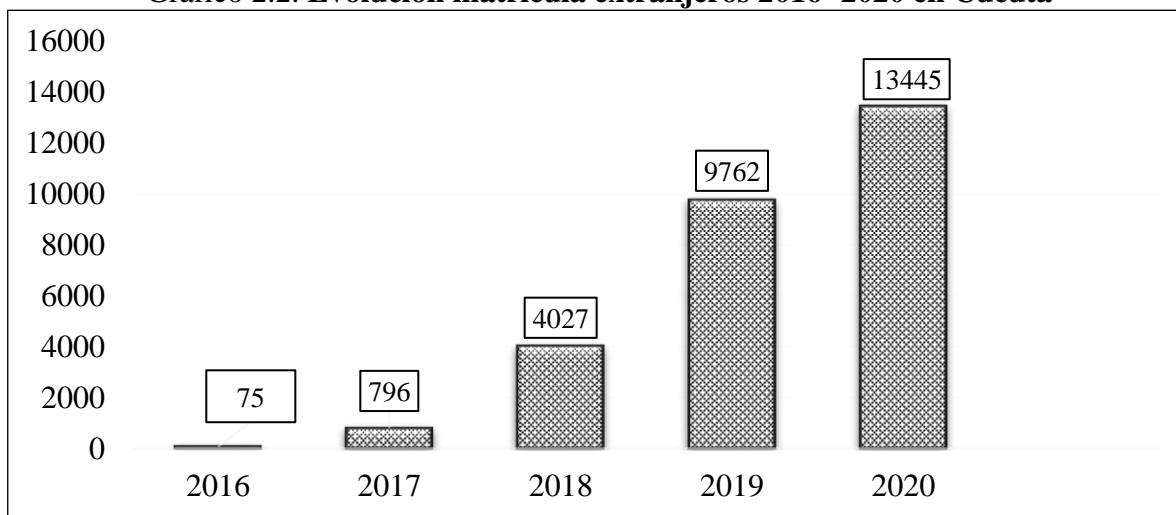
Fuente: Corte preliminar Matrícula junio de 2019. SIMAT- OAPF.

A nivel de espacios para el servicio educativo en San José de Cúcuta se encuentra las Instituciones Educativas del Sistema Oficial (IESO). Estas se distribuyen por zonas escolares que incluyen el espacio rural y el espacio urbano. Cada zona representa un espacio geográfico diferente de la ciudad, los cuales están conformados por diferentes comunas o barrios. De acuerdo con información de la página oficial de la Secretaría de Educación municipal, hay un total de 216 IESO de las cuales 60 ofrecen educación básica secundaria, pero solo 57 cuentan con población venezolana para el periodo escolar 2020.

La llegada de NNA estudiantes venezolanos a Colombia ha aumentado en los últimos cinco años. El registro de la Secretaría de Educación municipal en Cúcuta ofrece información de la variable matrícula por año durante el periodo 2016- 2020 (véase Gráfico 2.2), aunque no se desglosa por edad y género, ni por lugar de nacimiento o procedencia. Esta matrícula aumentó de 75 a 13.445 extranjeros de los cuales 13.287 son venezolanos. Desde antes de la crisis migratoria, ya existían estudiantes con nacionalidad venezolana que cruzaban la frontera para acudir a las Instituciones Educativas en Cúcuta, como parte de una dinámica transfronteriza. Antes del 2015 algunos estudiantes venezolanos obtuvieron la ciudadanía de Colombia por ser hijos de padres con nacionalidad colombiana, esto les permitió ingresar al sistema educativo y acudir a las escuelas como parte de la migración circular, que ha permanecido durante décadas

en esta entidad territorial ubicada en la frontera colombo-venezolana. Pero las cifras crecieron exponencialmente con el éxodo reciente de venezolanos y con la llegada de NNA a Cúcuta sin documentación que les permitiera obtener la regularización en el país y acceder a la educación.

Gráfico 2.2. Evolución matrícula extranjeros 2016- 2020 en Cúcuta



Fuente: Datos de la Secretaria de Educación municipal de Cúcuta departamento Norte de Santander, Colombia (Mejía, febrero 2020).

Para febrero de 2020, el porcentaje de la matrícula oficial en San José de Cúcuta fue de 120.033 NNA. De ese total, 11 por ciento son extranjeros, lo que corresponde a 13.445 NNA extranjeros. Al ser un contexto fronterizo con Venezuela y estar en el principal paso (Punto de Control Oficial- Puente Internacional Simón Bolívar y Puente Internacional Francisco de Paula Santander), la población de NNA extranjeros que llega a este departamento desde el 2016 es de nacionalidad venezolana, ya sea de padres venezolanos o colombianos.

Debido al creciente número de NNA que han llegado a tierra colombiana de forma irregular (sin documentación), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Migración Colombia puso en rigor el Decreto 1288 de 2018. Este acuerdo garantiza el derecho a la educación gratuita de los menores venezolanos en educación básica primaria, básica secundaria y media, así se encuentren en situación de irregularidad en términos migratorios. La Tarjeta de Movilidad Fronteriza (TMF) para habitantes fronterizos, el Permiso Especial de Permanencia Educativo

(PEP) para quienes tienen pasaporte sellado, o el Número Establecido por la Secretaría de educación (NES) para alumnos en situación irregular pueden ser usados como documentos válidos para inscribirse en la escuela a nivel nacional, no siendo la excepción el municipio de Cúcuta. La TMF se expedía a los venezolanos ubicados inicialmente en la zona de la frontera, pero Migración Colombia lo amplió como requisito de entrada a Colombia (puntos oficiales de migración) a los venezolanos provenientes de cualquier estado (entidad administrativa) de Venezuela.

El número NES se asigna a la población en condición irregular, que no tiene la documentación que se solicita para dar acceso a la educación, y el PEP que se otorga para dar acceso a los servicios educativos de los venezolanos que se encuentren en condición regular. En este apartado es importante resaltar que estos documentos emitidos no garantizan la ciudadanía, ni garantizan la residencia permanente de los NNA, son solo medidas temporales aplicadas por el Estado para dar atención a la población venezolana.

De acuerdo con el registro de la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta (véase Cuadro 2.8), de los 13.445 NNA extranjeros que en el 2020 se encontraban inscritos, 8.404 NNA están registrados en el SIMAT con el código NES (63%); 4.060 se encuentran matriculados con la TMF (30%), y 823 NNA con PEP, los cuales constituyen 13.287 NNA venezolanos a quienes les aprobaron este tipo de documento para obtener acceso a la educación.

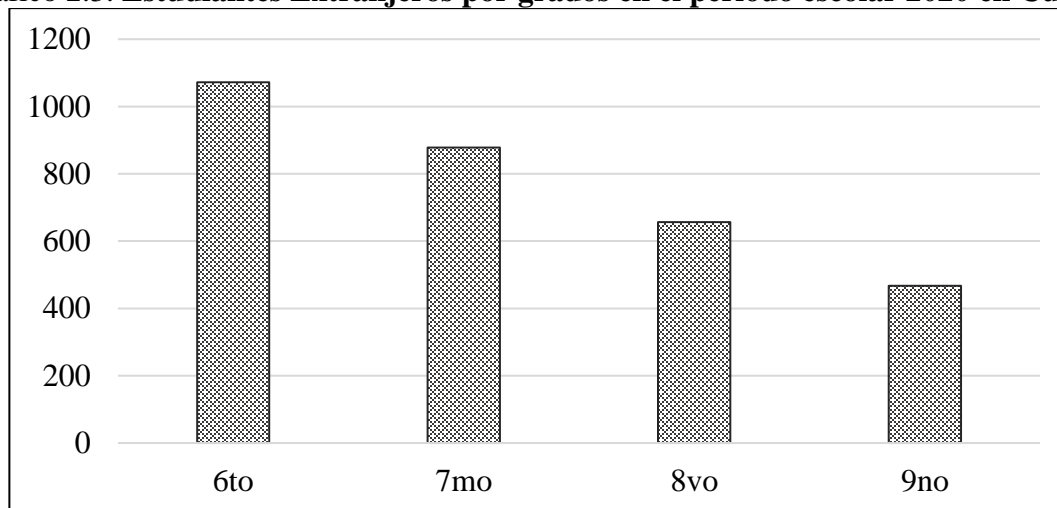
Cuadro 2.8. Tipos de documento - Extranjeros 2020 en Cúcuta

Tipos	Febrero 2020	Porcentaje
CE: Cédula de Extranjería	133	1%
NES: Número Establecido por la Secretaría	8.404	63%
PEP: Permiso Especial de Permanencia	823	6%
TMF: Tarjeta de Movilidad Fronteriza	4.060	30%
Visa	25	0%
<i>Total general extranjeros</i>	13.445	100%

Fuente: Datos de la Secretaría de Educación municipal de Cúcuta departamento Norte de Santander, Colombia (Mejía, febrero 2020).

En el gráfico 2.3, se observa la distribución en particular de 3.073 NNA extranjeros que se matricularon en el periodo escolar 2020 en los diferentes grados de básica secundaria. Un total de 1.072 NNA se ubican en sexto; 878 NNA en séptimo; 656 NNA en octavo y 467 NNA en noveno. Como se puede observar la mayor parte de NNA en edad escolar se ubican en los dos primeros grados. Esto se debe a que la mayor cantidad de matrícula se concentra a nivel de básica primaria, y después se adelgaza la matrícula en los grados de básica secundaria. Esto podría indicar una mayor deserción escolar ligada a la transición de nivel o simplemente al aumento de la edad y la necesidad de salir al mercado laboral para ayudar a los padres con el ingreso familiar.

Gráfico 2.3. Estudiantes Extranjeros por grados en el periodo escolar 2020 en Cúcuta



Fuente: Datos de la Secretaria de Educación municipal de Cúcuta departamento Norte de Santander, Colombia (Mejía, febrero 2020).

El sistema escolar en Cúcuta ha logrado avanzar en la cobertura de la educación de los NNA entre el 2016 al 2020 (Ramírez, 2020) al pasar de un matrícula total de 110.152 NNA en 2016 a 120.033 NNA en febrero de 2020. Este incremento en la matrícula ha incorporado a los NNA venezolanos migrantes que llegan a esta ciudad en condición de desplazamiento según la categoría de EL ACNUR. Sin embargo, las cifras de los 13.445 extranjeros solo incorporan la matrícula de NNA registrados para febrero de 2020. Sin tener en cuenta nuevas datos a partir del contexto Covid-19.

2.6 Consideraciones finales

En este capítulo se concluye que la implementación de instrumentos nacionales en Colombia como medidas de atención especial para garantizar el acceso a la educación de los NNA venezolanos ha resultado en el incremento de la matrícula escolar de estas infancias en los últimos tres años de crisis humanitaria en Venezuela. Sin embargo, surgen algunas interrogantes a partir del nuevo escenario ante la emergencia sanitaria por Covid-19.

Las consecuencias de la pandemia han generado cambios en la atención educativa de los NNA mediante el uso de plataformas virtuales. En ese sentido, fue preciso reflexionar ¿Cómo se ha garantizado el acceso a la educación de los NNA venezolanos en Cúcuta durante la pandemia? De los NNA matriculados en el periodo escolar 2020 que viven en Cúcuta en condiciones de pobreza ¿Cuántos accedieron a las herramientas tecnológicas para su proceso de aprendizaje durante la pandemia? y ¿Cuántos desertaron en el 2020 por la falta de posibilidades tecnológicas para su formación educativa? Durante el trabajo de campo entre enero y julio de 2021, se logró identificar algunas realidades de la población migrante que se detallan en los capítulos de resultados.

La categoría Covid-19 no fue considerada para el análisis completo del contexto, pero resultó necesario incorporarla a partir de la realidad que viven los NNA inmigrantes venezolanos ante las desigualdades en el aprendizaje. A esto se le suma las dificultades de los padres para obtener ingresos económicos, la falta de alternativas; e incluso la inestabilidad en las actividades económicas informales desarrolladas por las familias venezolanas, las cuales ponen en mayor riesgo las garantías de los derechos de los NNA y su permanencia en la educación en Cúcuta.

Este escenario, que se complejizó por el Covid-19, también fue pensado a partir de las estrategias que implementaron las familias migrantes para la integración educativa de sus hijos. En este contexto, los capitales de los padres han sido relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los NNA venezolanos, a fin de disminuir las posibilidades de abandono, rezago escolar o el bajo rendimiento académico. Las experiencias de las familias migrantes reflejan cómo ha sido la dinámica educativa de sus hijos en el periodo de análisis (2015-2020), pero con especial atención en el 2020 y parte del 2021. En los resultados se podrán identificar con mayor detalle las respuestas a las preguntas que aquí se formularon.

CAPÍTULO III

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y ESTRATEGIA ANALÍTICA

En este apartado se detalla la estrategia metodológica y los procedimientos implementados para construir los datos acerca de la integración educativa de los NNA migrantes venezolanos en Colombia. Este capítulo se estructura en seis subapartados: El primero describe la selección del diseño de investigación mixta de tipo secuencial. El segundo explica la unidad de análisis del estudio. El tercero enlista las acciones para la aproximación al campo. En el cuarto se encuentran los ajustes realizados al diseño metodológico por el Covid-19. En el quinto se detalla el contexto de las IESO. Finalmente, en el sexto se describen las dos fases del diseño secuencial, con los enfoques y las herramientas para el abordaje cuantitativo (encuesta) y cualitativo (entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión/ taller, observación). Asimismo, se presenta la operacionalización de los conceptos, el sistema categorial y se hace alusión a los respectivos anexos que soportan el trabajo de campo realizado.

3.1 Diseño de la investigación: Mixto secuencial

La metodología de este estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, que buscó integrar las estrategias y procedimientos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo para ayudar a comprender el mismo objeto en estudio y, dar respuesta a la pregunta general de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003) sobre el proceso de integración educativa de Niños, Niñas y Adolescentes Venezolanos (de aquí en adelante NNAV) inmigrantes en Cúcuta. Este enfoque contribuye a responder y profundizar en el ¿por qué? de los fenómenos. La selección de esta estrategia permitió añadir profundidad y amplitud a la investigación. Al ser mixto, es inclusivo, pluralista, complementario y ecléctico (Klingner y Boardman, 2011, p.209).

El diseño del estudio sigue el enfoque mixto tipo secuencial, que incluye primero una exploración de campo en el área de Cúcuta, una encuesta en colegios públicos y entrevistas grupales tipo semiestructuradas a NNA venezolanos y sus padres, además de grupos de discusión con los docentes de aula. Cada técnica utilizada se diseñó con el fin de recopilar los datos e información en atención a los objetivos planteados. Con este enfoque se implementaron

diferentes herramientas para su uso de manera independiente y posteriormente durante el análisis para la validación de los resultados se procedió a realizar los procedimientos de triangulación (Creswell y Plano, 2011).

Con el trabajo de campo se logró un primer contacto con los rectores de los colegios. Las entrevistas realizadas a cada uno de los rectores dieron paso para implementar las dos fases centrales del estudio, iniciando con la fase cuantitativa y, a partir de las respuestas obtenidas en la encuestas de esta fase, se procedió a contactar a los padres de los NNAV que desearon participar en la entrevista familiar para recolectar la información de la fase cualitativa, seguidamente el grupo de discusión con los actores educativos de las IESO- colegios (véase Anexo 1). De acuerdo con este diseño, la prioridad la tuvo el método cualitativo; puesto que, aquí se profundizó en las tres dimensiones propuestas para abordar el proceso de integración educativa con el uso de varias herramientas cualitativas (Ivankova, Creswell y Stick, 2006).

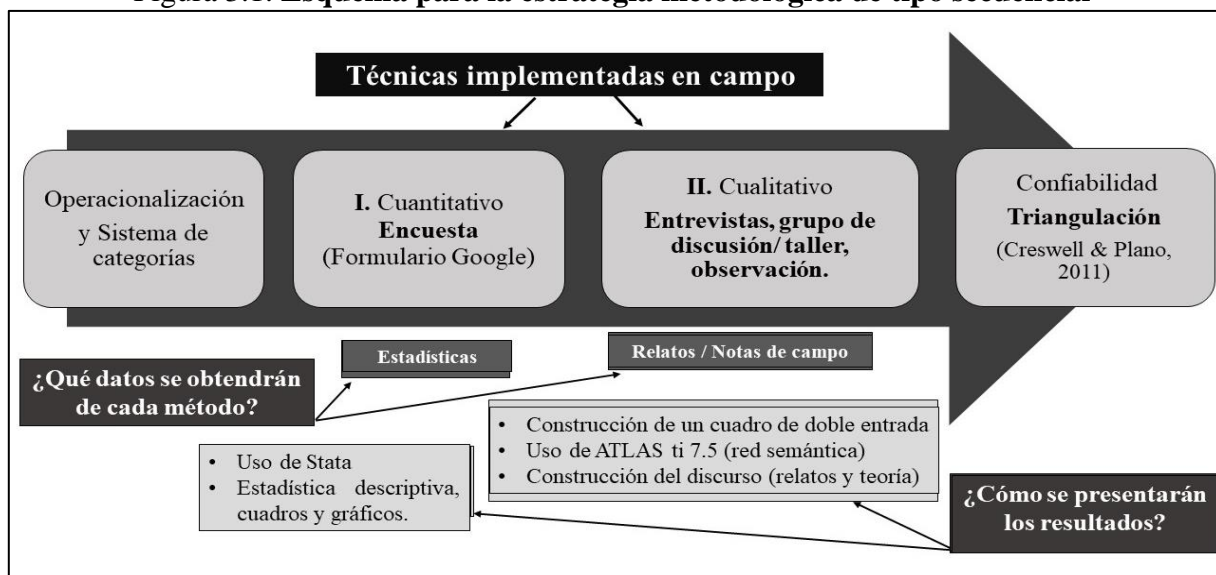
La meta con la implementación de ambas perspectivas metodológicas fue lograr mayor objetividad: primero, con la fase cuantitativa se seleccionó la muestra de un universo para describir y/o explicar la integración educativa a partir de las variables e indicadores operacionalizados (véase Cuadro 3.8) sobre: el perfil sociodemográfico y migratorio; la política educativa; la recepción en la escuela; la igualdad y equidad en las oportunidades educativas, así como del resultado educativo de los migrantes. Segundo, con la fase cualitativa se buscó interpretar la realidad propia del sujeto mediante el uso de técnicas que profundizaron en el Ser- en los significados (vivencias, acciones, hechos) que otorgan los propios sujetos. En particular, los datos construidos a través de la encuesta se enriquecieron con la perspectiva de los NNAV sobre las experiencias migratorias, de integración escolar y de las necesidades educativas, las relaciones interpersonales con colombianos y venezolanos en los colegios, y el entorno familiar (composición, historia, saberes, capitales, acontecimientos y estrategias implementadas para la integración educativa).

También con la implementación de otras herramientas cualitativas se incorporaron las experiencias de otros sujetos de la comunidad educativa de los colegios como rectores, coordinadores, profesores. Con la participación de cada uno se complementó la información

para responder a las categorías de análisis (véase Cuadro 3.9) que corresponden con algunos aspectos observables de: gerencia en la escuela, trabajo en el aula, estrategias, contenidos, enseñanza y diálogo intercultural, que son importantes desde el enfoque multidimensional para analizar las categorías de políticas de integración, interacción sociocultural, educación intercultural para el proceso de integración educativa de los inmigrantes, así como lo referente a: años en Colombia (tiempo) y al espacio geográfico de frontera donde habitan los NNAV inmigrantes. Asimismo, se complementó con el reconocimiento de las características particulares del sistema educativo del origen y lo común en el país de acogida, entre otros aspectos de interés.

En la Figura 3.1, se esquematiza la estrategia metodológica del estudio a partir de la operacionalización de los conceptos y el sistema de categorías. Además, la figura incluye las técnicas implementadas en campo durante ambas fases, así como la forma en que se construyen los datos y la forma en que se muestran los resultados de cada fase, es decir, las estadísticas, narrativas y notas de campo son parte de los hallazgos que se encontraran a partir del capítulo IV. La descripción de las técnicas, el procedimiento y la secuencia para las fases se fueron desarrollando a través de pasos y acciones que se detallan en los siguientes subapartados de este capítulo.

Figura 3.1. Esquema para la estrategia metodológica de tipo secuencial



Fuente: Elaboración propia con base en la estructura propuesta en Klingner y Boardman (2011).

3.2 Unidad de análisis

En este estudio, se procede a construir los datos y los relatos de los NNAV inmigrantes como sujetos de estudio quienes desentrañan aspectos de un fenómeno educativo "de enorme complejidad" (Berliner, 2002). La unidad de análisis la conformaron los NNAV inmigrantes inscritos en las escuelas de Cúcuta, tanto los NNA de nacionalidad venezolana, así como aquellos con Tarjeta de Identidad colombiana que nacieron y estudiaron en Venezuela, es decir, con doble nacionalidad. Es importante señalar que, al llevarse a cabo el estudio en un contexto de frontera, también se halló población estudiantil de NNAV que eran migrantes pendulares, pero no fueron incorporados en el análisis. Al no tener una clasificación específica por parte de la Secretaria de Educación de Cúcuta, con el fin de identificar a los NNAV inmigrantes ubicados en los diferentes colegios del municipio, se decidió incluir en la encuesta las siguientes preguntas: ¿Dónde nació? ¿Ha estudiado en Venezuela? ¿Cuál fue el último grado que estudió en Venezuela? ¿Dónde vive? ¿Cuánto tiempo tiene viviendo en Colombia? Estas preguntas sirvieron para clasificar a la población inmigrante de Venezuela, con respecto al tiempo de arribo al país de destino.

Los sujetos en estudio se seleccionaron con los siguientes criterios: primero, que fuesen NNA que estuvieran inscritos en los grados 6to, 7mo, 8vo y 9no de básica secundaria; segundo, NNAV que para el momento del estudio vivieran en barrios, veredas o comunas del municipio de Cúcuta departamento Norte de Santander y que estudiaran en los colegios públicos del municipio. Tercero, que hubieran llegado a Colombia entre agosto de 2015 y diciembre de 2020, período posterior al cierre de la frontera con Venezuela. Al finalizar la aplicación de la encuesta, se logró captar a los estudiantes venezolanos en las cinco IESO que decidieron participar en la investigación. Estos NNA cumplieron con los criterios de selección antes mencionados.

3.3 Aproximación al campo de estudio

Al llegar a Cúcuta, el primer acercamiento para obtener la información se realizó en la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta. Se hizo entrega de una comunicación formal en formato

físico y otro a través de la plataforma del Sistema de Atención al Ciudadano (véase Anexo 2). Sin embargo, no se tuvo respuesta por parte de esta entidad.

Ante la falta de respuesta de la Secretaría, se procedió a enviar comunicación a las IESO en dos momentos: primero, se hizo el envío de solicitud a las 10 IESO que durante el año escolar 2020 habían sido seleccionadas de acuerdo con la proporcionalidad de los venezolanos por IESO, zona geográfica y número de estudiantes venezolanos. De las 216 IESO mapeadas en la página oficial de la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta, solo 57 IESO impartían educación básica secundaria y contaban con 3.073 NNAV matriculados en el periodo escolar 2020. Estas instituciones educativas estaban distribuidas en tres zonas escolares, cada zona representaba un espacio geográfico diferente de la ciudad.

En el segundo momento, nuevamente se envió comunicación de manera formal, pero en esta oportunidad a los 60 rectores de las IESO del municipio Cúcuta a través de los correos electrónicos oficiales que se facilitan en la página de la Secretaria: <http://www.semcucuta.gov.co/instituciones-educativas/> (véase Anexo 3). Esta decisión se cristalizó al tener en cuenta que en Colombia los rectores de las IESO (llamados también colegios públicos) tienen autonomía para aceptar y autorizar la realización de la investigación.

3.4 Ajustes al diseño metodológico por pandemia Covid-19

La realidad sanitaria en Cúcuta por el Covid-19 imposibilitó que se llevara a cabo el trabajo de campo de manera presencial en las IESO aun cuando estas instituciones habían planificado jornadas de “Atención estudiantil por alternancia” para el segundo trimestre del año escolar 2021. Además, con esta situación se imposibilitó tener encuentros directos con los rectores en los colegios, los cuales tampoco respondieron a los correos enviados con la solicitud formal. Sin embargo, se empezó a tener respuesta cuando se logró el primer acercamiento con tres rectores quienes por medio de recomendaciones y sugerencias de algunas personas aliadas al investigador (terceros) realizaron llamadas y mostraron apoyo para establecer el contacto. Seguidamente, por recomendación de nuevos aliados se logró comunicación con dos nuevos

rectores durante el mes de abril y julio. Entre las personas aliadas se encontraban: profesores de los colegios, coordinadores y amistades con quienes se tuvo vínculos académicos en Venezuela, así como un funcionario de la Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN). Este ha sido el mecanismo implementado por el investigador para tener el contacto con los rectores de los cinco colegios en Cúcuta (un colegio ubicado en la zona rural y cuatro colegios en la zona urbana) cada uno con diferentes características por estratificación para el análisis del contexto en el municipio.

El contacto con los rectores inicio mediante conversaciones a través de llamadas telefónicas y algunos mensajes enviados por la aplicación de WhatsApp. En las conversaciones se finiquitó fecha y hora de la reunión para las entrevistas. Cuatro entrevistas se dieron desde la modalidad virtual con el uso de la plataforma Zoom y una de manera presencial en la IESO. En el encuentro presencial se logró validar el instrumento “Encuesta” con una de las rectoras haciendo algunos ajustes que se adaptaron al contexto para proseguir con la respectiva aplicación virtual.

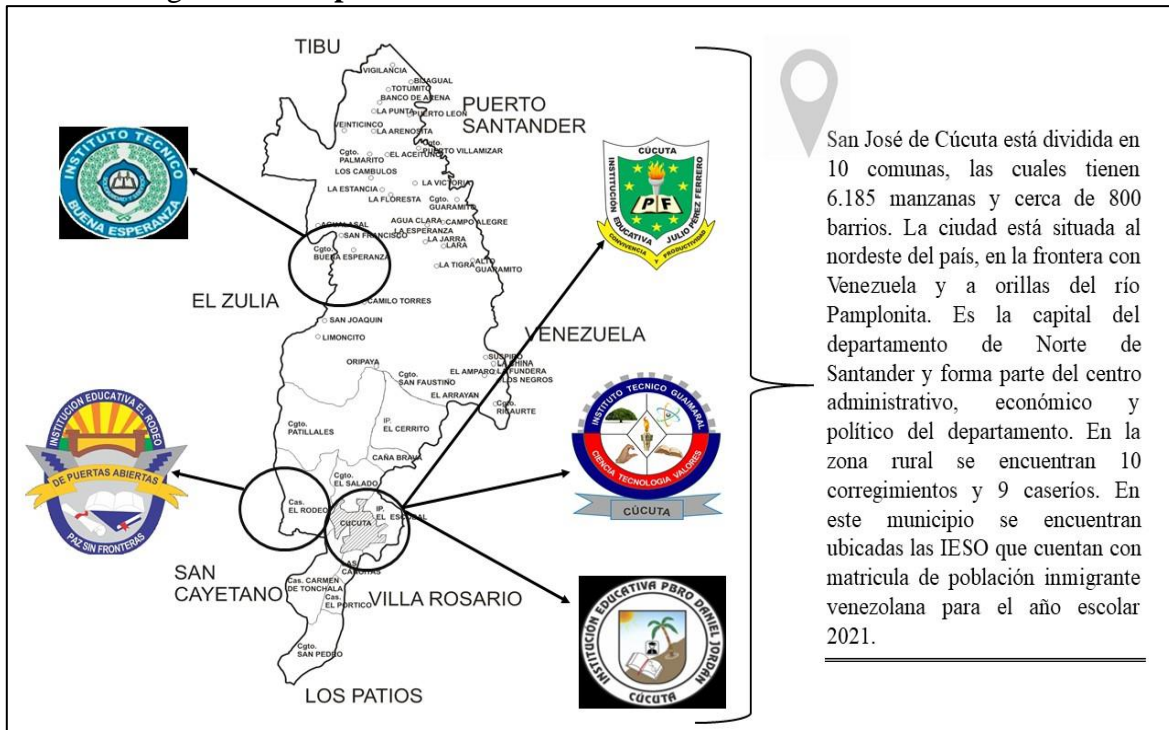
Los instrumentos diseñados se compartieron de manera formal por correo electrónico, los cuales fueron revisados por los rectores y coordinadores de las IESO. De esta manera, se pudo dar a conocer el contenido de las preguntas que correspondían a las variables y ejes temáticos planteados en la operacionalización de los conceptos y categorías para el análisis.

Por la pandemia Covid-19 se tuvo que ajustar el diseño de los instrumentos físicos hacia formatos con herramientas digitales. Para lograr el proceso de compilación de los datos y los relatos, se hizo lo siguiente: primero, se diseñaron tres instrumentos (véase Anexos 4, 5 y 6) para ser implementados con la técnica de la encuesta virtual y la entrevista de manera presencial durante el periodo escolar entre febrero a junio de 2021 en Colombia. Sin embargo, estas técnicas no se lograron realizar en su totalidad de manera presencial. Por ello, a la par que se realizaba la encuesta virtual se fueron intercalando entrevistas de manera presencial y otras con plataformas virtuales tanto a los rectores como a las familias migrantes (los NNAV y sus padres), así como los grupos de discusión con los docentes.

3.5 Descripción y ubicación de las IESO participantes

Los colegios públicos que participaron en la investigación se encuentran ubicados en diferentes zonas del sector urbano y rural del municipio San José de Cúcuta departamento Norte de Santander. Los colegios están distribuidos en las zonas 1, 2 y 3 según la clasificación publicada en la página oficial de la Secretaría de Educación. Las IESO se encuentran ubicadas en comunas, barrios o veredas de acuerdo con la división administrativa urbana y rural del municipio. En la figura 3.2, se presenta el mapa de Cúcuta con la ubicación de las IESO y una descripción del municipio, así como los escudos de cada IESO que sitúan a los colegios en la zona rural y urbana: el primero, es el Instituto Técnico Buena Esperanza ubicado en la zona rural; los otros cuatro corresponden a la zona urbana, entre ellos, el Colegio Julio Pérez Ferrero, El Rodeo, el Instituto Técnico Guaimaral y el Colegio Presbítero Daniel Jordán. Además, en el Cuadro 3.1 se hace una descripción de la misión de las IESO, la modalidad de atención educativa, la ubicación, la cantidad de sedes por colegio y la dirección web.

Figura 3.2. Mapa de San José de Cúcuta con la ubicación de las IESO



Fuente: Elaboración propia a partir del mapa del municipio Cúcuta y los escudos de cada colegio. <https://sites.google.com/site/cucutandescolombia/guia-didactica> (2021).

Cuadro 3.1. Información de IESO/ Colegios públicos en Cúcuta

Criterios	Colegios públicos				
	3	2	3	1	3
Zona	Julio Pérez Ferrero	Técnico Guaimaral	Buena Esperanza	El Rodeo	Presbítero Daniel Jordán
Misión	... propende por la formación integral del ser, orientado al desarrollo de competencias científicas, tecnológicas, ambientales, ciudadanas y laborales desde un enfoque de Enseñanza para la Comprensión; para fortalecer el proyecto de vida de sus educandos, basado en el respeto a los derechos humanos, la paz y los principios democráticos de: pluralidad, convivencia, justicia, solidaridad, equidad y productividad.	Ofrece educación inclusiva de calidad en ciencia, tecnología y valores; que desarrolle en los estudiantes competencias básicas, laborales y ciudadanas, para formar personas íntegras, autónomas, emprendedoras y comprometidas con el ambiente, con miras al fortalecimiento de una sociedad pluricultural, equitativa, humana y tolerante.	Formar desde el campo en valores y conocimientos ciudadanos productivos que se apropien de los avances tecnológicos y científicos, líderes dinamizadores de cambio con capacidad de autogestión y comprometidos en el mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad.	Calidad, respeto e inclusión.	Forma estudiantes con unas estructuras críticas, autónomas, emprendedoras; capaces de saber ser, hacer y conocer, con una conciencia ambiental y con habilidad para el uso de herramientas tecnológicas que les permitan mejorar sus condiciones económicas.
Modalidad	Educación preescolar y primaria; secundaria y media; Técnica.	Educación preescolar y primaria; secundaria y media; Técnica.	Educación preescolar y primaria; secundaria y media; Técnica.	Educación preescolar y primaria; secundaria y media.	Educación preescolar y primaria; secundaria y media; Técnica.
Ubicación	Barrio Cundinamarca	Barrio Guaimaral	Corregimiento Buena Esperanza	Barrio El Rodeo	Niña Ceci, Atalaya
Nro. sedes	3	3	11	1	1
Dirección web	https://julioperezferrero.edu.co/web/	https://instiguaimaral.edu.co/web/	https://colbuenaesperanza.wordpress.com/	https://web.facebook.com/institucioneducativaelrodeo	https://coldanieljordandaniel.edu.co/web/

Fuente: Elaboración propia a partir de la información consultada en cada página oficial de cada IESO (2021).

3.6 Fases del diseño secuencial

Durante el campo se realizaron diferentes procedimientos para el acercamiento a las Instituciones Educativas del Sistema Oficial (IESO) y los actores educativos. En esta parte se presentan las dos fases del diseño de la investigación con los respectivos criterios de selección de los sujetos en estudio y las herramientas que se implementaron.

3.6.1 Fase I. Cuantitativa

Por la situación del Covid-19 y la poca disposición de los rectores para participar en el desarrollo de este estudio, se tomó la decisión de realizar el trabajo de campo en solo cinco (5) IESO donde se tuvo comunicación con los rectores que fueron contactados por recomendación de terceros. Por esa razón, la fase cuantitativa se desarrolló mediante el muestreo no probabilístico o por conveniencia. Este tipo de muestreo se implementó como técnica por su facilidad de acceso y de la disponibilidad de los sujetos. Además, es una técnica no aleatoria con la que se pueden lograr resultados en un intervalo de tiempo dado. Asimismo, con ella se pueden identificar hábitos y opiniones de manera más fácil. Por tanto, al ser una técnica que permite llegar a diferentes lugares es oportuna para implementar en contextos con la realidad mundial del Covid-19. El muestreo por conveniencia se convierte en la técnica que, de manera rápida, sencilla y económica puede abarcar la mayor cantidad de población para hacerla parte de la muestra con el uso de la virtualidad.

Las instituciones educativas que participaron en la investigación están distribuidas en tres zonas escolares, cada zona representa un espacio geográfico diferente de la ciudad donde se encuentran matriculados NNA venezolanos. La encuesta fue voluntaria, se les preguntó a cada NNA venezolano o colombiano, junto a su representante, si estaban de acuerdo en participar. Al momento de llenar el formulario de la encuesta, se obtuvo su consentimiento informado (véase Anexo 7). Este consentimiento se explicó y luego se validó con las siguientes preguntas en el formulario de Google: a) Deseo participar en esta encuesta (Si / No); b) mis padres autorizan que participe en responder la encuesta (Si / No); y c) Hemos sido informados acerca

de la investigación para fines académicos (Si / No). Solo en los casos en los que se obtuvieron tres respuestas afirmativas, se procedió a llenar la encuesta.

Con la aceptación de las cinco IESO, se logró realizar las entrevistas a los rectores. Seguidamente se envió un correo electrónico y mensajería de WhatsApp donde se le planteó las respectivas instrucciones a seguir por los estudiantes para la aplicación del cuestionario virtual en la modalidad “Formulario Google”. En algunos casos para socializar el enlace fue necesario conversar con los coordinadores y los docentes. Por ello, el investigador hizo contacto con los coordinadores académicos de los colegios, con quienes en algunos casos se logró reuniones virtuales para explicar el propósito de la investigación, así como la necesidad de enviar audios para dar detalles de la encuesta; en otros colegios se crearon grupos de WhatsApp y se dialogó la forma en que sería compartido el enlace de la encuesta; y en otro caso, se realizó una reunión virtual directamente con los docentes a través de la plataforma Google Meet. Estas reuniones fueron organizadas por las rectorías de los colegios.

El enlace de la encuesta se compartió a todos los NNA venezolanos y colombianos por diferentes vías seleccionadas en cada IESO: unos lo hicieron desde las plataformas virtuales de los colegios, otros mediante redes sociales como Facebook; otros por WhatsApp que, en muchos casos, fue la vía más accesible durante las clases virtuales tanto para la zona rural como en la urbana; y otros, mediante el correo electrónico. Para lograr que los NNA participaran en llenar el formulario, el investigador grabó un vídeo, el cual fue compartido por los docentes de aula a cada grado de básica secundaria. Dicho video se realizó como estrategia para aprovechar la herramienta digital y, así lograr que los padres y representantes pudiesen tener un contacto con el investigador. En el Anexo 8, se encuentra el mensaje compartido en el vídeo que tuvo una duración de un minuto con ocho segundos, así como el enlace para responder el formulario.

La encuesta virtual con el “Formulario de Google” se logró aplicar en cinco IESO, de esta se recibieron 453 respuestas de NNA entre venezolanos y nacionales colombianos, quienes fueron incorporados como punto de comparación o diferenciación con la población inmigrante. Los sujetos lo conformaron principalmente los NNAV en edad escolar. En el Cuadro 3.2, se encuentra la distribución por grados. Este cuadro muestra la cantidad de matrícula por IESO.

Es importante destacar que, de los cinco colegios, solo dos tenían estadística de estudiantes por grado y nacionalidad. Por tanto, se presentará el total de la matrícula del periodo escolar 2021 por IESO y por grados que incluyen tanto a los estudiantes venezolanos como los colombianos.

Cuadro 3.2. NNA matriculados para el año escolar 2021

IESO/ Colegio	Grado				Observación
	6to	7mo	8vo	9no	
Instituto Técnico Buena Esperanza (ITBE)	66	68	28	39	Sede principal
Instituto Técnico Guaimaral (ITG)	244	285	240	198	Una sede
Julio Pérez Ferrero (JPF)	269	234	237	203	Tres sedes
El Rodeo	174	154	153	120	Una sede
Presbítero Daniel Jordán	115	136	119	105	Una sede
Total, por grados	868	877	777	665	
Total, de la matrícula	3187				

Fuente: Elaboración propia con las estadísticas de las IESO (2021).

En el Cuadro 3.3, se encuentra el total de NNA de ambas nacionalidades y por colegio, así como la cantidad que llenó el formulario por IESO. Los cuadros 3.2 y 3.3 se incorporan con el fin de presentar la muestra alcanzada con la implementación de la técnica de muestreo por conveniencia. De los 3187 NNA matriculados en cinco colegios se logró 453 respuestas que corresponden al 14.21 por ciento de participación.

Cuadro 3.3. NNA para el año escolar 2021 por IESO/ Completaron la encuesta

NNA que completaron el formulario de Google				
IESO / Colegio	Total	Llenaron el formulario		Total
		Ven	Col	
Instituto Técnico Buena Esperanza	201	5	46	51
Instituto Técnico Guaimaral	967	24	23	47
Julio Pérez Ferrero	943	23	93	116
El Rodeo	601	17	113	130
Presbítero Daniel Jordán	475	26	83	109
Total	3187	95	358	453

Fuente: Elaboración propia a partir de la información por IESO y las respuestas del formulario de Google. Siglas: Venezolanos (Ven); Colombianos (Col), (2021)

La encuesta aplicada contó con el siguiente diseño: fue elaborada en un “Formulario de Google” con nueve apartados que llenaron los NNA de los diferentes grados y nacionalidades. Este instrumento de investigación se diseñó para conseguir: primero, datos para la construcción del perfil sociodemográfico de los NNAV (familiar, educativo, migratorio); y segundo, datos para medir las variables propuestas en el cuadro de operacionalización sobre el proceso de integración educativa. El tipo de preguntas que se plantearon en el cuestionario se formularon para obtener las respuestas (cerradas, dicotómicas, de selección múltiple, categorizada, en escala, filtro y de control) (véase Anexo 4). Cuando se hicieron preguntas dirigidas a los venezolanos, se dio la opción “No Aplica” para los colombianos.

La estructura del formulario inició con la presentación formal de la investigación y la solicitud del correo electrónico. Como segundo, se presentó la información que corresponde a la manifestación del consentimiento informado para los NNA y sus padres, representantes o acudientes (este apartado fue importante porque de aquí depende la decisión de los sujetos en aceptar o no participar en la investigación). En el tercer apartado, se solicitaron los datos personales y migratorios. En el cuarto y quinto apartado, se encontraban las preguntas referentes a los datos sociodemográficos, vivienda y servicios. En el sexto, lo concerniente a los antecedentes escolares. En el séptimo, se abordó al proceso de integración educativa. En el octavo, se exploró el auto-reporte del éxito o no de la integración en sus diferentes dimensiones. Finalmente, en el noveno se preguntó al NNA si deseaba continuar participando en la segunda fase, que correspondió a las entrevistas familiares directamente a los NNA venezolanos y sus padres.

Para el procesamiento cuantitativo se cumplió con algunos pasos: primero, se realizó la limpieza de la base de datos que se logró en formato Excel desde el formulario de Google; segundo, se les asignó valor numérico a las respuestas cualitativas y luego se pasaron los datos de Excel al software estadístico Stata versión 15-1; tercero, se procedió a seleccionar la muestra analítica cumpliendo con los criterios de selección; cuarto, se construyeron algunas variables para el análisis de los perfiles y, con datos organizados y procesados en el paquete de software Stata, se sacaron frecuencias y porcentajes; y quinto, se procedió con el análisis de los resultados estadísticos mediante el alcance descriptivo para presentar las características de los subgrupos

(Hernández, Fernández y Baptista, 2010) estas características corresponden a los perfiles que incluyen los factores estructurales, socioculturales y pedagógicos que intervienen en el proceso de integración educativa de NNA inmigrantes venezolanos.

Para el análisis de los resultados de la encuesta aplicada en cinco colegios en Colombia, se analizan dos poblaciones: los NNA venezolanos que nacieron y estudiaron en Venezuela y en el caso de los colombianos que siempre han vivido y estudiado en Colombia. Estos dos grupos constituyen la muestra analítica, 410 informantes, que representaron 90.5 por ciento de los 453 estudiantes encuestados. De los 410 estudiantes, 83 son NNA venezolanos y 327 son Colombianos. Los 43 estudiantes restantes salieron del estudio tanto por no cumplir con los criterios para estos subgrupos como por tener casos *missing o perdidos* en las variables de interés. Para efectos del análisis se realizó la construcción de algunas variables con los datos recopilados (véase Cuadro 3.9).

A partir de los datos se calcularon los porcentajes (presentación de resultados en cuadros y gráficos) de acuerdo al país de origen (Colombia o Venezuela), se realizó la caracterización del perfil migratorio, del perfil sociodemográfico y del perfil educativo. En el capítulo IV se observaran las variables de análisis que se compararon entre el subgrupo de nativos y los inmigrantes. También se destaca que cada variable de análisis se profundizó en la fase cualitativa con los relatos de las experiencias de las familias e hijos venezolanos entrevistados.

En este particular es importante hacer mención a lo siguiente; durante el trabajo de campo, y en la medida que se fueron recibiendo las respuestas de las encuestas, el investigador fue contactando a los padres y representantes de los NNAV a través de llamadas telefónicas para iniciar la entrevistas cualitativas. El investigador decidió realizar las entrevistas familiares (en grupo con NNAV y sus padres) y no de manera individual durante el trabajo de campo, especialmente porque la mayor parte de los NNAV que decidieron avanzar a la segunda fase del estudio fueron niñas y, los padres al inicio de la entrevista presencial o virtual solicitaron estar presentes con sus hijos (as) durante la grabación. Es oportuno destacar que, al momento de realizar la entrevista, se les pregunto a las niñas porque razón habían decidido participar y, la gran mayoría destacó que les pareció interesante la investigación, otros lo hicieron porque al

ser un tema con venezolanos y relacionado con el colegio, sus padres vieron la oportunidad de que participaran. A continuación, se presenta la segunda fase con los detalles de las herramientas cualitativas.

3.6.2 Fase II. Cualitativa

Esta fase se diseñó con la incorporación de varias herramientas de corte cualitativo (entrevistas familiares, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observación en campo). Todo este conjunto de herramientas se seleccionó con el fin de recuperar la esencia del fenómeno, profundizarlo e interpretarlo a partir de los procesos y los significados que se generan de las interacciones sociales entre los nacionales y los inmigrantes en las IESO. Los discursos y las narrativas de los sujetos respondieron al sistema de categorías de análisis planteadas en el Cuadro 3.9. Por tanto, con esta fase se buscó recopilar información discursiva, relatos, vivencias, experiencias para el análisis de las diferentes categorías a través del acceso al mundo de los sentidos, significados y hechos sociales de la experiencia humana (Trindade, 2016, p.19; Retamal, 2020, p.2).

En esta fase se presenta el trabajo de campo dividido en tres etapas: en la primera, se encuentran las entrevistas semiestructuradas realizadas a los rectores de las IESO. En la segunda etapa, se detallan las características de los sujetos centrales del estudio NNAV y sus padres, así como la entrevista familiar tipo semiestructurada; y la tercera etapa correspondió a los sujetos que participaron en los grupos de discusión (directivos, docentes y coordinadores).

En algunos casos se logró implementar doce entrevistas de manera presencial (cara a cara) y ocho entrevistas de manera virtual a través del uso de plataformas con tecnologías sincrónicas de audio y video como “Google Meet y Zoom”. Estas entrevistas virtuales son llamadas también “videoconferencias” las cuales permitieron de alguna forma asemejarse a una conversación de manera presencial (Retamal, 2020, p.1). En este sentido, cada técnica cualitativa se diseñó para abordar las diferentes etapas con la exploración de medios alternativos para el levantamiento de datos durante el trabajo de campo. La adopción de la virtualidad por la emergencia sanitaria fue necesaria para evitar el contagio. Sin embargo, la virtualidad fue una alternativa indispensable

con la cual el investigador logró acercarse a los migrantes venezolanos ubicados en contextos vulnerables y con larga distancia. La IESO más lejana se encuentra en zona rural en el corregimiento Buena Esperanza. El resto de los colegios se sitúan en la zona urbana del municipio.

Uno de los procedimientos que se cumplió para hacer la entrevista a los sujetos de estudio fue solicitar el consentimiento informado por escrito y de manera verbal antes de grabar los audios (sonido) de la entrevista con dos equipos telefónicos (Smartphone). En el caso de las entrevistas virtuales con el uso de la plataforma “Google Meet” no se logró grabar la sesión (solo están los audios en los Smartphone), pero con la plataforma “Zoom” si se logró grabar el video (audio y sonido), puesto que, se contó con el apoyo de una cuenta empresarial.

Por esa razón, para complementar la información de la investigación y en atención al análisis se tomó en cuenta un cuaderno de campo para registrar aspectos observables durante las videoconferencias por “Google Meet”. También, en el cuaderno de campo se registraron algunos aspectos observables en los lugares donde están asentados los venezolanos. Con la presencialidad se pudieron observar las viviendas, sus condiciones y la dinámica familiar de acuerdo con el estrato social donde se residen los migrantes. Todas las entrevistas familiares se realizaron en las casa de residencia de los migrantes durante horas de la mañana, tarde y en otras ocasiones por la noche debido a las jornadas laborales de los padres y las clases virtuales de los NNAV.

En la entrevista presencial se logró establecer de manera positiva el *rapport* con los entrevistados (Taylor y Bogdan, 1994). También con las entrevistas virtuales se logró establecer un *rapport*; aun cuando su implementación limita el acercamiento y convencimiento cara a cara con los sujetos. El *rapport* entre el investigador con los padres de las familias venezolanas tuvo éxito cuando se les comentó a los entrevistados que el entrevistador era su connacional, eso permitió dar apertura a una conversación con nivel de confianza, empatía, espontaneidad y en algunos casos con fluidez.

A continuación, se detallan las tres etapas desarrolladas en la fase cualitativa:

3.6.2.1 Etapa 1. Entrevista semiestructurada a los rectores

En esta etapa los sujetos de estudio lo conformaron los rectores de las IESO, ellos fueron seleccionados como sujetos secundarios para dar aportes desde la gestión institucional acerca de la integración educativa de los inmigrantes venezolanos en sus colegios. Los relatos de cada sujeto han permitido que se planifique y organice la etapa 3 para el desarrollo de los grupos de discusión y el taller para la capacitación y socialización con los docentes, coordinadores y directivos en atención a las necesidades de formación en temas de migración, integración, educación intercultural, acceso a derechos y las interrelaciones socioculturales con población migrante en el aula. Para identificar las narrativas de los rectores dentro del análisis de los resultados se les ha asignado el código de referencia (R#) según sea el informante.

En el Cuadro 3.4, se encuentran los datos de los informantes y la modalidad en que se desarrolló cada entrevista. Las entrevistas se llevaron a cabo con registro visual y sonido o sólo con sonido. La entrevista cara a cara se llevó a cabo en las instalaciones del colegio. Es importante señalar que una de las rectoras luego de la entrevista virtual permitió al investigador realizar una visita y recorrido por colegio (véase Anexo Galería fotográfica 10.10.2).

Cuadro 3.4. Informantes clave: Rectores de las IESO

Código	Género	Edad	Nivel académico	Entrevista
R01	M	52	Doctorado	Virtual
R02	F	66	Doctorado	Presencial
R03	F	43	Doctorado	Virtual
R04	M	49	Doctorado	Virtual
R05	M	68	Especialista	Virtual

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas (2021).

Para esta etapa, la entrevista semiestructurada fue diseñada para tener mayor interacción con los rectores. Este tipo de entrevista permitió incorporar nuevas preguntas a partir de la conversación e información suministrada por el sujeto (Grinnell, 1997). La guía de entrevista para los rectores se diseñó con catorce (14) preguntas iniciales con el propósito de profundizar

en la gestión institucional acerca de la integración educativa de los inmigrantes venezolanos (véase Anexo 6). Con la entrevista se logra justificar como se lleva a cabo la construcción social de la realidad en un contexto educativo. A través de las narrativas y con legitimación del lenguaje se espera dar a conocer las percepciones que los sujetos instauran desde su estructura mental para dar significado a la realidad educativa en los colegios que dirigen. Sus aportes contribuyen en la comprensión e interpretación de la dimensión pedagógica para la atención de los NNA inmigrantes venezolanos en estos escenarios educativos de acogida.

3.6.2.2 Etapa 2. Entrevista familiar tipo semiestructurada a NNAV y sus padres, representantes o acudientes

Algunas muestras no probabilísticas que han sido orientadas para el estudio de esta fase cualitativa corresponden con la muestra homogénea, muestra en cadena o por redes “bola de nieve” y muestra por oportunidad. De acuerdo con Hernández, Fernández y Batista (2014, p.387-390) estas muestras pueden ser implementadas de manera mixta. Para el desarrollo de esta fase ha sido necesario implementar estos tipos de muestras, puesto que, la realidad Covid-19 en el trabajo de campo llevó a realizar entrevistas a los NNAV y sus familias en atención a la posibilidad que se fue generando durante los dos primeros trimestres del 2021, por ello: primero, al momento de tener en cuenta la muestra homogénea para la entrevista familiar se tuvo en consideración los mismos criterios de selección de los NNAV que fueron planteados en la fase cuantitativa con la participación de los estudiantes venezolanos. Segundo, en el caso de la muestra por “bola de nieve” se fue dando en la medida que los NNAV y sus padres sugerían a otros venezolanos que se contactaban en las comunidades y aquellos que fueron sugeridos por la Corporación Minuto de Dios. Y tercero, la muestra por oportunidad se fue generando al momento de ir desarrollando las entrevistas presenciales y en conversaciones con padres venezolanos que se encontraban durante las visitas realizadas en los diferentes barrios del municipio Cúcuta.

En este apartado se detalla que la muestra cualitativa se logró a partir de las encuestas aplicadas a los NNAV de grado 6to a 9no. De las cinco IESO que decidieron participar en el estudio. Para realizar las entrevistas, se ubicó por mensajería de texto, llamada telefónica y por correo

electrónico a cincuenta y cuatro padres, representantes o acudientes de los NNAV que llenaron la encuesta y notificaron la participación para la segunda fase del estudio. De los cincuenta y cuatro, solo diecisiete aceptaron realizar la entrevista familiar, los cuales corresponden a los colegios Julio Pérez Ferrero, el Instituto Técnico Guaimaral y el Instituto Técnico Buena Esperanza. Los otros tres NNAV corresponden a otros colegios, con quienes se logró el contacto a través de la referencia generada por la Corporación Minuto de Dios (trabaja emprendimientos sociales en apoyo a los migrantes venezolanos, la población colombiana desplazada por conflicto armado e incluso con población de retorno) y, con padres de NNAV con quienes se logró el contacto por bola de nieve y por oportunidad.

En esta etapa la entrevista se aplicó de manera grupal teniendo en consideración que se desarrolló en pareja con miembros de la familia (padres con NNAV) y en grupo familiar (padres e hijos). La unidad de análisis central la conformaron los NNAV, pero para poder profundizar en los procesos de integración y en el capital de las familias se incluyen los padres como sujetos secundarios, es decir, el estudio del fenómeno se apoya desde la esfera familiar con la participación de los padres, representantes o acudientes de los estudiantes venezolanos quienes se incorporaron para ampliar la realidad educativa de sus hijos.

La entrevista contó con una guía semiestructurada en cinco partes (véase Anexo 5): inicia con el propósito, instrucciones generales y el acuerdo de confidencialidad; luego se encuentra los datos de identificación de los entrevistados y como tercero se dividen los ejes temáticos en cinco apartados: primero, lo sociodemográfico y los capitales; segundo, el eje de política nacional e institucional; tercero, el apartado pedagógico; cuarto, la dimensión sociocultural; y quinto, el resultado educativo. Cada parte de la guía contiene diferentes preguntas de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimiento y sensitivas (Mertens, 2010 en Hernández, Fernández y Batista, 2014, p.404) que corresponden con los aspectos observables del sistema categorial (véase Cuadro 3.10).

Las plataformas virtuales para las videoconferencias o entrevistas virtuales han sido mediante Zoom y Google Meet. En el caso de Google Meet las entrevistas se desarrollaron con mayor facilidad, puesto que los entrevistados podían acceder de manera más práctica, sin tener que

descargar una aplicación en sus equipos telefónicos. En el caso de Zoom solo se pudo conectar una sola familia. En el segundo trimestre del 2021 se lograron realizar veinte entrevistas familiares dando cumplimiento al código ético de protección a los NNA y el respaldo al código de infancia y adolescencia para efecto de la investigación. El tiempo de duración por cada entrevista presencial o virtual se encuentra en un rango entre cuarenta y cinco minutos a una hora con veinte minutos.

Con respecto a la entrevista grupal, esta posee el mismo nivel de importancia que se otorga a una entrevista individual. La mayoría de los aspectos vistos en la entrevista individual pueden ser aplicables a las entrevistas en pareja o grupales. En el caso de esta etapa, la entrevista familiar tanto en pareja como grupal ha servido para que los padres o representantes complementaran las opiniones e información generada por los NNAV, quienes en ocasiones estuvieron tímidos para dialogar.

El Cuadro 3.5 corresponde a los NNAV y el Cuadro 3.6 a los padres o representantes. En ambos cuadros se detalla información de los sujetos de análisis, por ejemplo: edad, género, lugar de nacimiento, nacionalidad, grado, IESO, ocupación, documentación. Para identificar a los sujetos durante la presentación de los resultados, se procede a asignar códigos. Estos códigos permitirán cumplir con los acuerdos de confidencialidad. En el caso de los Niños, Niñas y Adolescentes venezolanos, el código de identificación asignado son siglas más un número (NNAV#) y a los padres o representantes se les asignaron las siglas más un número (PR#), al mismo tiempo para reflejar en los relatos de las familias se les agregó un apellido de seudónimo (véase Anexo 1).

En esta leyenda se encuentran las diferentes siglas para identificar información de los sujetos, incorporadas en los cuadros 3.5 y 3.6: Siglas: Género: (M) Masculino; (F) Femenino; (O) Otra. Lugar de Nacimiento: (V) Venezuela; (C) Colombia. Nacionalidad: (Ven) Venezolana; (Col) Colombiana; (VenCol/ ColVen) Doble nacionalidad. Zona: (R) Rural; (U) Urbana. Documento para su Identificación en Colombia: (TI) Tarjeta de Identidad; (CC) Cédula de Ciudadanía; (PEP) Permiso Especial de Permanencia; (TMF) Tarjeta de Movilidad Fronteriza; (NES) Código asignado por Secretaria de Educación; (CIV) Cédula de Identidad Venezolana.

Cuadro 3.5. Información de los sujetos clave NNAV

Código	Edad	Género	Lugar de Nacimiento	Grado	Zona	Nacionalidad	Documento de Identificación en Colombia
NNAV01	11	M	V	6to	R	Ven	TMF
NNAV02	16	F	V	9no	U	Ven	CIV, NES
NNAV03	10	M	V	6to	U	VenCol	TI
NNAV04	15	M	V	8vo	U	VenCol	TI
NNAV05	17	M	V	9no	U	VenCol	TI
NNAV06	13	M	V	8vo	U	VenCol	TI
NNAV07	11	M	V	6to	U	Ven	TMF
NNAV08	14	F	V	8vo	U	Ven	TMF
NNAV09	13	F	C*	8vo	U	VenCol	TI
NNAV09-1	14	M	V	9no	U	VenCol	TI
NNAV10	12	F	V	7no	U	Ven	CIV
NNAV11	14	F	V	8vo	U	VenCol	TI
NNAV12	14	F	V	7mo	U	Ven	TMF
NNAV12-1	12	F	V	6to	U	Ven	TMF
NNAV13	14	F	V	9no	U	Ven	NES
NNAV14	11	M	V	6to	R	Ven	PEP
NNAV15	13	F	V	8vo	U	Ven	TMF
NNAV16	15	M	V	8vo	R	Ven	TMF
NNAV17	10	M	V	6to	U	VenCol	TI
NNAV18	11	F	V	6to	U	VenCol	TMF
NNAV19	12	F	V	6to	U	Ven	PEP
NNAV20	12	F	V	8vo	R	VenCol	TI

*NNA nacida en Colombia, con doble nacionalidad, pero estudió desde la etapa inicial en Venezuela.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de las entrevistas (2021).

Cuadro 3.6. Información de los padres o representantes

Código	Género	Lugar de Nacimiento	Edad	Nacionalidad	Ocupación	Documento de Identidad en Colombia
PR01	M	C	43	Col	Trabajador del campo, líder de iglesia cristiana	CC
PR02	F	V	40	Ven	Trabajo informal y cuidados a personas de la 3era edad	CIV
PR03	F	V	37	VenCol	Peluquería	CC por adopción
PR04	F	C	53	Col	Ama de casa, confesión de calzados	CC
PR05	F	C	48	ColVen	Ama de casa	CC
PR06	M	C	63	Col	Trabajador para vidrios y aluminios	CC
PR07	F	V	34	Ven	Personal de mantenimiento	PEP
PR08	F	V	42	Ven	Manicurista	TMF
PR09	F	C	35	Col	Estudiante, ama de casa.	CC
PR10	F	V	41	VenCol	Confección de ropa	CC
PR11	F	V	31	VenCol	Asesora en banca privada	CC
PR12	F	C	63	Col	Ama de casa	CC
PR13	F	V	32	Ven	Vendedora de pasteles	PEP
PR14	F	V	32	Ven	Trabajo agrícola.	CIV
PR15	F	V	40	Ven	Trabajo informal	TMF
PR16	F	V	40	Ven	Trabajo por jornadas	PEP
PR17	M	V	40	Ven	Revisión de artículos científicos Repostería y panadería	PEP
PR18	F	C	31	Col	Ama de casa Vendedora de comida rápida	CC
PR19	F	V	32	VenCol	Atención al público comida rápida	CC
PR20	F	V	32	Col	manicurista y peluquería	CC

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de las entrevistas (2021).

3.6.2.3 Etapa 3. Grupo de discusión y taller de capacitación para docentes

En la etapa 3 se incorpora la técnica del grupo de discusión para abordar la dimensión pedagógica con el apoyo de los docentes (sujetos secundarios en el estudio) que imparten los contenidos curriculares a NNAV en básica secundaria. Estos establecen relaciones sociales y se convierten en los socializadores del conocimiento, fomentan relaciones interpersonales, implementan la inclusión en el aula y son responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para cubrir la dimensión pedagógica propuesta para el análisis de la integración educativa, se planificaron grupos de discusión para el análisis de los discursos sociales. En este sentido, “los grupos de discusión son conversaciones, juegos de preguntas y respuestas con las que hablan su realidad común, con los discursos y códigos, con los que se interpreta el mundo” (Ibáñez, 1991 en Canales Cerón, 2006, p.268). Mediante el uso de esta técnica se buscó que los sujetos participantes establecieran una conversación a partir de la temática seleccionada por el investigador donde los grupos de actores educativos construyeron sus significados “hacia la producción del sentido común o consenso en un tema de discusión” (Canales, 2006, p.269-270).

A través de diferentes sesiones organizadas por el investigador y con la participación de los actores de la comunidad educativa en los grupos de discusión, se logró la producción de discursos que han sido materia prima para el análisis e interpretaciones de los discursos grupales. De acuerdo con Uribe (2012):

Un grupo de discusión sugiere, primeramente, pensar en diálogos grupales antes que individuales; se trata de una producción dialógica grupal generada por el consenso a partir de una conversación sobre un tema determinado. Es una representación del sentir general colectivo; por lo tanto, lo que se analiza son identidades y mentalidades grupales, que en consecuencia organizan ideologías grupales (p.391).

Los grupos de discusión se han planificado con uso de herramientas tecnológicas. Mediante el uso de la plataforma Zoom en el que se realizó la discusión del tema central “Integración educativa”. Para ello, se desarrollaron diferentes secciones conforme fue la disponibilidad de

los participantes por cada IESO. De acuerdo con la planificación se tuvo un cronograma para tres grupos de discusión, uno por cada colegio, en diferente fecha y hora (véase Anexo 1).

Los actores educativos que surgieron para la participación en los grupos de discusión forman parte de la planta profesoral de tres IESO donde los NNA llenaron las encuestas y donde los rectores dieron acceso para la investigación. En esta parte se contó con la participación de sesenta y seis actores educativos, sesenta y cinco de nacionalidad colombiana y una con doble nacionalidad, con edades comprendidas entre 29 a 65 años; además de ser coordinadores, docentes de aula y especialistas. En el Cuadro 3.7 se amplía la información de los actores educativos que asistieron a los grupos de discusión y los talleres de capacitación. Metodológicamente se planificó ambos procesos para ser complementados en un espacio de dos horas (tiempo permitido por los rectores para cumplir con la jornada). Con la participación y conversación de los sujetos involucrados se logró: primero, desde el punto de vista técnico lograr la legitimación del lenguaje de los sujetos que participaron en la discusión de sus ideas. Este proceso inició cuando en la sala se formularon las cuatro preguntas generadoras para la discusión; segundo, desde el punto de vista teórico-práctico, se incorporó la capacitación de los docentes a través del taller donde se incluyeron los componentes teóricos de la inclusión en el aula a través de la socialización de los conceptos centrales que contribuyeron a comprender la integración educativa, los cuales fueron abordados en la discusión con las preguntas generadoras. En el Anexo 9, se encuentran los detalles de la planificación de esta tercera etapa.

Cuadro 3.7. Información de los actores educativos del grupo de discusión

IESO / Colegio	CP	Género		Cargo			Grado académico			
		M	F	D	C	P	L	E	M	D
Instituto Técnico Guaimaral	15	3	12	0	2	13	1	8	4	2
Julio Pérez Ferrero	41	18	23	3	3	35	7	12	18	4
Instituto Técnico Buena Esperanza	10	2	8	0	0	10	4	3	3	0
Total	66	23	43	3	5	58	12	23	25	6
Leyenda: (CP) Cantidad de Participantes; Género: (M) Masculino; (F) Femenino; Cargo: (D) Directivo; (C) Coordinador (P) Profesor/ a. Grado académico: (L) Licenciatura; (E) Especialización; (M) Maestría; (D) Doctorado.										

Fuente: Elaboración propia a partir de los grupos de discusión (2021).

Este estudio estuvo apoyado en un taller de capacitación para los actores educativos de tres IESO. Los talleres se han propuesto como estrategia didáctica que facilite la participación y el trabajo en equipo de los sujetos con el fin de plantear ideas para transformar algo que pueda ser utilizado. Los talleres son una forma de enseñar y aprender realizando “algo” que se hace en grupo (Ander-Egg, 1999). Con su implementación, los talleres pueden articular la teoría con la práctica a fin de fortalecer la idea de la creatividad en el desarrollo de prácticas que contribuyan con el aprendizaje de los sujetos de manera colectiva.

En esta tercera etapa se reflexiona sobre el lenguaje, no solo como un sistema de transmisión de información, sino como un sistema de comunicación donde a través de las conversaciones entre los docentes y su habla individual puedan instaurarse en un lenguaje colectivo para la puesta en común de los significados en consensos (Uribe, 2012, p.386-387).

En esta técnica fue importante incorporar a un moderador quien se encargó de direccionar la participación de los sujetos. El moderador se limitó a provocar los temas de conversación, a crear un ambiente propicio para que los participantes hablen con libertad (Uribe, 2012, p.392). Para este apartado se establecieron indicaciones que fueron socializadas con cinco moderadores y cinco coordinadores por cada grupo conformado para las salas Jamboard de Google. Cada moderador y coordinador fue seleccionado del grupo total de docentes que se encontraban en la sala general (estos participantes contaron con las instrucciones generales en la pizarra de inicio de cada Jamboard, su selección se llevó a cabo el mismo día de la discusión porque todo se ajustó a la disponibilidad de tiempo de las IESO, por ello, no fue posible planificar con otros responsables para la discusión). En atención a la cantidad de participantes se realizaron cinco salas de discusión en Jamboard, en la que participaron entre 10 a 15 actores educativos. Para la socialización de las ideas generadas en las cinco salas se reunieron a todos los participantes por cada IESO en una sala general en Zoom, en total fueron tres salas generales de socialización.

Además del uso de la plataforma Zoom donde todos los participantes hicieron la conexión inicial, también sirvió para dar las instrucciones generales, socializar las ideas de las preguntas generadoras y dar la explicación de los conceptos y subconceptos de la temática abordada. Los grupos de discusión y los talleres se apoyaron de la plataforma virtual de *Google Jamboard*.

Esta aplicación se utilizó durante el desarrollo práctico de la planificación. El propósito de usar estas herramientas fue para lograr la construcción de lluvia de ideas, mapas conceptuales o reflexiones que fueran socializadas con los participantes. Cada una de las salas en esta aplicación contó con coordinadores y moderadores que fueron capacitados al inicio de la discusión.

El propósito para la capacitación de los actores educativos mediante el taller fue para abordar los diferentes temas de interés que los rectores han visto como necesidades de formación en los docentes. El tema central de la discusión lo constituyó la integración educativa de los migrantes. De ahí que, se incorporaran subtemas que respondieran a las dimensiones planteadas para lograr la integración a partir de: las políticas y normativas educativas y el acceso a derechos de los NNA; las interrelaciones socioculturales entre inmigrantes y nativos; y la educación intercultural desde el enfoque pedagógico.

3.6.2.4 Análisis y presentación de la fase cualitativa

Las grabaciones de las entrevistas individuales, familiares y la participación de los sujetos en el grupo de discusión fueron transcritas en diferentes documentos de office Word. En estos documentos se ha incorporado un cuadro para el registro de los datos con los cuales se ha organizado la información de los sujetos a través de fichas.

En atención a la información que se logró recopilar de las entrevistas familiares, se utilizaron los relatos para construir, mediante la triangulación de fuentes y técnicas, el discurso que responde a las categorías de análisis propuestos. Además, la información se ha utilizado en los capítulos de resultados para presentar algunos cuadros que responden a la trayectoria de los NNAV migrantes y su familia. En los capítulos V, VI y VII se presenta en detalle algunos de los aspectos que corresponden con la vida educativa, el trabajo, la vida familiar y la vida comunitaria de los sujetos. Cada uno de estos aspectos se encuentra en la presentación de los casos en algunas familias donde el éxito escolar de sus hijos y los capitales con que cuentan han sido un principal recurso para la integración.

Para la transcripción de las entrevistas se utilizó el paquete de office Word y para el análisis se utilizó el programa de ATLAS. ti versión 7.5. De acuerdo con Hernández, Fernández y Batista (2014, p.451) este programa puede ser implementado para “segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)” donde el investigador puede agregar los datos o diferentes documentos primarios como textos, fotografías, diagramas, mapas, esquemas, segmentos de audio o video para ser codificados. Los grupos de discusión, las entrevistas, además de las notas de campo fueron incorporados en diferentes unidades hermenéuticas para el respectivo análisis y saturación de la información. Con las unidades hermenéuticas organizadas se sacaron códigos, se extraen los relatos, se armaron categorías de análisis y se generaron las redes semánticas que se utilizarán para la presentación esquemática de los resultados.

Con respecto a la interpretación y presentación de los resultados se organizó a través de la construcción del discurso entre relatos y argumentación teórica, este apartado constituye un proceso de triangulación que surge de la agrupación de las herramientas cualitativas, en los capítulos V, VI y VII se puede observar este procedimiento analítico implementado para la interpretación. Además de los resultados cuantitativos, en el apartado de resultados del capítulo IV se integrarán segmentos de cada fase a fin de realizar un análisis integral de la información con los datos recopilados y procesados de manera estadística. La confrontación de los datos a través de diferentes fuentes sirve para explicar e interpretar los hechos en tres escenarios educativos cercanos a la frontera colombo-venezolana.

3.7 Validez y fiabilidad

De acuerdo con Rodríguez y Valdeoriola (2009) el investigador debe tener en consideración algunos aspectos:

- 1) Debe asegurar el rigor de su investigación. Garantizar la credibilidad de su estudio y debe velar para que los resultados sean confiables y creíbles para la comunidad científica, en este caso la comunidad educativa. 2) Garantizar la veracidad del estudio. Garantizar la fiabilidad y la validez de los resultados obtenidos. Para ello disponemos de varias estrategias: a) Triangulación: triangulación de datos y triangulación de fuentes; triangulación de técnicas de recogida de información; triangulación de metodologías; b) Confirmación del estudio por parte de expertos o informantes secundarios (p.74).

De acuerdo con lo anterior, son aspectos que se tomaron en consideración durante la investigación con el fin de mostrar la credibilidad de los resultados y al mismo tiempo “el criterio de dependencia, esto es, el carácter de vinculación de los resultados a un contexto sociológico concreto” (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p.75).

3.8 Inconvenientes, limitaciones o sesgos durante la fase cuantitativa y cualitativa

En lo metodológico, con respecto a las limitaciones del estudio, la muestra puede tener sesgos, ya que no fue probabilística sino por conveniencia. Con este diseño y al ser voluntaria, pudiera haberse registrado autoselección positiva de las familias que participaron en el estudio. Por ejemplo, los padres venezolanos con mayor escolaridad pudieron haberse interesado más en responder la encuesta y también pudieran ser los más interesados en la formación escolar de sus hijos.

Un sesgo que presenta la muestra se debe a que la información que se capta en este estudio corresponde a los estudiantes inscritos en las IESO, no contempla a los NNA inmigrantes provenientes de Venezuela que todavía no tienen acceso a la educación por su condición de irregularidad, por la falta de cupo, por ser hijos de padres con escasos recursos económicos y educativos suficientes, así como a la barrera geográfica (respecto a la distancia de los colegios). Este punto es importante resaltarlo porque en atención a la situación de la pandemia y a los criterios de selección establecidos, no se tomó en consideración a la población que estaba fuera del sistema escolar.

En la fase cuantitativa uno de los principales sesgos que se encuentra es que los estudiantes debían llenar el formulario de Google desde la casa. Hasta el momento se tiene desconocimiento si el cuestionario fue llenado por los estudiantes junto con sus padres o familiares. Al ser virtual, no se pudo realizar un acompañamiento para que las respuestas fuesen lo más precisas posible. Durante la depuración de los datos en la base de Excel se pudo identificar algunas imprecisiones a la hora de las respuestas de los estudiantes, pero para efectos de las variables que se presentan en el capítulo IV no se tomó en consideración la información donde claramente no se vio

coherencia en las respuestas. Otro sesgo es que al ser NNA en edades de 11 años hasta 17 años y responder solos el instrumento podrían desconocer parte de la información de sus familias (el cuestionario inicialmente se elaboró para aplicarlo de manera presencial, pero la situación por Covid-19, llevó a realizar algunos ajustes metodológicos para que pudiese ser aplicado en la virtualidad). A su vez, al ser virtual no se logró mayor participación de estudiantes venezolanos para poder realizar otro tipo de análisis estadístico con la muestra.

Otra limitación fue que el estudio no partió de una selección aleatoria de escuelas. En Cúcuta se conoce que hay experiencias de muchas IESO donde los rectores no dan acceso a los estudiantes venezolanos. Sin embargo, al ser la participación voluntaria podría ser que participaron quienes están mayor apertura a la recepción de inmigrantes. En realidad, existió poca respuesta de los rectores para permitir el acceso del investigador para iniciar con el trabajo de campo. Las escuelas participantes se involucraron principalmente por la recomendación de algunos colegas venezolanos y colombianos a los rectores de los cinco colegios. Esto de alguna manera se convierte en un sesgo con respecto a la información que pudieron brindar a través de las entrevistas y en los grupos de discusión de los docentes, especialmente cuando todos los actores de la comunidad educativa estaban informados que el investigador tiene nacionalidad venezolana.

Los principales inconvenientes al momento de las entrevistas virtuales se presentaron cuando los sujetos entrevistados utilizaban como recursos tecnológicos los equipos telefónicos, sólo tres NNAV contaban con el computador. En algunos momentos se perdió la cobertura de la red de datos y en otros casos con las actividades cotidianas en casa se generaron interrupciones.

Algunas limitaciones con la virtualidad se encuentran durante la observación del sujeto con respecto a sus actitudes y dinámicas durante la conversación. Sin embargo, la ventaja con el uso de las herramientas y programas tecnológicos es que se lograron entrevistas virtuales con inmigrantes que se encontraban en diferentes distancias geográficas del municipio Cúcuta (Retamal, 2020, p.3). También, en todo caso, con todas sus limitaciones, la entrevista por videoconferencia permite que se tenga una imagen parcial de los entrevistados, sus movimientos y su expresión facial que, si bien es menos informativa que la que se obtiene en la presencialidad,

es considerablemente más orientadora que la entrevista telefónica donde todo lenguaje paraverbal desaparece (Retamal, 2020, p.3).

Finalmente, la situación del Covid-19 afectó la planificación de esta fase cualitativa. Por una parte, quedó pendiente la observación en el aula para analizar la dinámica educativa cotidiana de los docentes, su práctica pedagógica con los NNAV. Tampoco fue posible participar en las clases virtuales de cada grado y en cada colegio, puesto que el horario de atención virtual por especialistas era de una hora y la mayor parte de las actividades asignadas a los estudiantes fue mediante guías que debían desarrollar en la casa. Tampoco fue posible realizar la observación mediante recorridos dentro de los colegios para ver las interacciones socioculturales entre nativos y migrantes. El recorrido que se logró realizar en dos de las IESO fue en el momento de la entrevista a una rectora y por la invitación que le hicieron al investigador para conocer el Instituto Técnico Buena Esperanza en la zona rural (véase Anexo Galería fotográfica 10.10.2).

Otra de las limitantes que se presentó fue cuando los docentes de las IESO se fueron a paro y manifestaciones de protestas durante casi dos meses entre mayo y junio. Esta situación impidió de se llevarán a cabo los grupos de discusión en la fecha planificada con los rectores. Además, de poder seguir con la aplicación de las encuestas virtuales porque los directivos y docentes de los colegios de El Rodeo y el Presbítero Daniel Jordán no habían socializado con coordinadores y profesores la encuesta virtual, razón que llevó a que se aplicara el formulario de Google a los NNA durante el mes de agosto y septiembre.

Cuadro 3.8. Operacionalización de hipótesis y conceptos

Concepto	Dimensión	Componente	Indicadores	Ítems	Unidad de Información	Técnica
Proceso de Integración Educativa	Perfil Sociodemográfico y migratorio	1.- Migración	1.1 Lugar de nacimiento	1.1, 1.2	NNA Inmigrantes venezolanos Grado 6to a 9no	Encuesta
			1.2 Regularización migratoria	1.3		
			1.3 Antecedente			
			1.4 Trayectoria y coresidencia (tiempo de llegada)	1.4		
		2.- Apartado familiar	2.1 Integrantes de la familia	2.1, 2.2		
			2.2 Nivel de estudio			
			2.3 trabajo			
	Factores estructurales	1.- Política educativa	2.4 Tenencia	3.1		
			2.5 Bienes y servicios	3.2		
			2.6 Salud	3.3		
		2.- Política migratoria (normatividad/Acción institucional/)	2.7 Seguridad alimentaria	3.4		
			1.1 Normatividad	5.1		
			2.1 Acceso al colegio	4.6, 4.7		
			2.2 Revalidación	5.1.1		
Factores Socioculturales	1.- Recepción en la escuela	2.3 Nivelación	5.1.2			
		2.4 Adaptación				
		1.1 Identidad	5.2.1, 5.2.2			
		1.2 Diferencias culturales	5.2.3			
	1.- Planeación pedagógica	1.3 Aspectos lingüísticos	5.2.4, 5.2.5			
		1.4 Prejuicios	5.2.6			
		1.5 Redes de venezolanos				
Factores Pedagógicos (Educación Intercultural)	1.- Planeación pedagógica	1.1 Planificación del aprendizaje				
		1.2 Estrategias de enseñanza				
	2.- Valoración	1.3 Estrategias de aprendizaje	5.3.4			
		1.4 Contenidos curriculares				
		1.5 Programas / planes / proyectos				
	2.1 Nivel de enseñanza	5.3.1				
	2.2 Diferencias					
	2.3 Exigencia					
	2.4 Cambios respecto al país de origen					

Cont. Cuadro 3.8			
Resultado educativo	3.- Inclusión y Equidad	3.1 Igualdad (oportunidades)	5.3.3
		3.2 Valores	
	1.- Trayectoria escolar	1.1 Origen y destino	4.1, 4.2, 4.3,
		1.2 Continuidad / Permanencia	4.4, 4.5
	2.- Actitudes	2.1 Aspiraciones y expectativas	5.3.7
		3.1 Calificaciones - Asignaturas	5.3.5, 5.3.6,
		3.2 Aprovechamiento/ oportunidades	5.3.8, 5.3.9
	3.- Desempeño escolar	3.3 Implicaciones Covid-19	5.3.2
	Apartado final		5.3.10

Fuente: Elaboración propia (2021).

Cuadro 3.9. Definición de las variables utilizadas en el análisis del perfil de los NNA venezolanos y sus familias. Cúcuta, 2021

Variables	Definición operacional	Tipo de variable	Categorías
Lugar de nacimiento	El país de nacimiento	Catógorica	Colombia Venezuela
Tiempo de arribo	Tiempo en años en Colombia.	Numérica	***
- Crisis económica	Razones por las que migraron a Colombia.	Dicotómica	Si No
- Calidad en la educación			
- Seguir estudiando			
- Documentos colombianos			
- Trabajo de los padres			
- Familiares en Cúcuta			
Edad de los NNA	Años cumplidos de los NNA al momento de la encuesta.	Numérica	***
Género	Género con el que se identifica el NNA.	Catógorica	Hombre Mujer
- Tarjeta de identidad	Documentos de identificación que traían del origen o tramitaron en el destino.	Dicotómica	Si No
- Cédula de identidad			
- Partida de nacimiento			
- Registro civil colombiano			
- PEP			
- TMF			
- Pasaporte			
- Notas certificadas			
- Código NES			
Doble nacionalidad	Nacionalidad dual de los NNA, venezolana y colombiana.	Dicotómica	Si No
- Papá	Familiares con los que vive el NNA.	Dicotómica	Si No
- Mamá			
- Abuelos			
- Hermanos			
- Otro familiar			
Núm. de personas en el hogar	Cantidad de miembros del hogar.	Numérica / Discreta	***
Nivel educativo de padres	Último nivel de escolarización alcanzado de los padres.	Catógorica	Primaria Secundaria Técnica Universitaria Trabajo
Trabajo de los padres	Actividad económica del padre o la madre.	Catógorica	Buscó trabajo No trabajó Otros
NNA ocupado	NNA trabaja	Dicotómica	Si No
Razones económicas	Causa de trabajo de los NNA.		
Tenencia de la vivienda	Pertenencia del bien	Catógorica	Propia Alquilada Prestada Quinta Casa
Tipo de vivienda	Infraestructura de la vivienda	Catógorica	Apartamento Habitación

Cont. Cuadro 3.9

Condición de la vivienda	Valoración de la vivienda	Categórica	Mala Regular Buena
Bienes y servicios	Número de bienes y servicios con los que cuenta el hogar: TV; cocina; lavadora; refrigerador; computador; equipo de sonido; otro equipo electrónico; electricidad, telefonía celular, agua, gas e internet.	Numérica / Discreta	***
Estudiantes por Colegios (IESO)	NNA que llenaron la encuesta.	Categórica	ITBE ITG JPF R PDJ ***
Grado actual	Grado que cursa el NNA.	Numérica / Discreta	***
Años de estudio en Colombia	Cantidad de años del NNAV en la educación Colombiana.	Numérica / Discreta	***
Perdió año escolar	El NNA no estudió un ciclo escolar o más		
Acceso al colegio- Tardío	Ingreso a destiempo del NNA	Dicotómica	Si No
Acceso al colegio- Difícil	Complicaciones para el ingreso al colegio.		
- Falta de documentos	Razones que limitan el acceso.	Dicotómica	Si No
- Falta de dinero			
- Falta de documentos escolares			
- Revalidación	Procesos que realiza el colegio a los NNAV.	Dicotómica	Si No
- Nivelación			
- Respetaron último grado aprobado			
- Apoyo de padres o familiares	Implicaciones que presentaron los NNA durante el Covid-19	Dicotómica	Si No
- Abandono escolar por falta de tecnologías			
- Contar con tecnologías			
Valoración del aprendizaje	Apreciación del aprendizaje adquirido por el NNA en el Covid-19	Categórica	Bajo Regular Excelente
Rendimiento escolar	Valoración del desempeño adquirido por el NNA.	Numérica / Discreta	***
- Diferencias entre venezolanos y colombianos	Aspectos educativos de los NNAV en Colombia	Categórica	Nada Poco Algo Mucho No específico
- Gusto por el colegio en Colombia			
- Exigencia en el colegio			
- Gusto por los contenidos en Colombia			
- Acceso Social			
- Aula	Éxito en la integración: agrupa las tres dimensiones propuestas.	Numérica / Discreta	***

Fuente: Elaboración propia a partir de las variables iniciales y las construidas en Stata (2021).

Cuadro 3.10. Operacionalización del sistema categorial

Unidad de análisis	Dimensión	Componente	Observable	Técnica / Unidad de información	
Proceso de Integración Educativa	Políticas de integración educativa	- Requerimientos educativos	• Requisitos solicitados para la inscripción	<i>Grupo de discusión</i> Profesores	
		- Acceso al colegio	• Documentos con los que cuentan		
		- Mecanismos de atención en las Instituciones oficiales	• Normativas establecidas en el colegio		
		- Requerimientos migratorios	• Pruebas educativas para ingresar a los grados		
	Perfil Migratorio	- Trayectoria y antecedentes migratorios	• Beneficios sociales para el migrante	<i>Observación</i>	
		- Trayectoria y antecedentes migratorios	• Regularización migratoria en el país que los recibe.		
	Mecanismos de mediación: Capital	Económico	- Económico	• Lugar de Nacimiento	<i>Entrevista a familias con NNA Inmigrantes venezolanos Grado 6to a 9no (casos)</i>
			- Social	• Antecedentes	
			- Cultural	• Nacionalidad de la familia	
		Recepción en el aula e interacciones sociales	- Recepción en el aula e interacciones sociales	• Tiempo en Colombia	
- Variaciones lingüísticas			• Trabajo que realiza		
- Discriminación			• Ingreso económico familiar		
Factores Socioculturales	- Diversidad Cultural	• Vínculos y apoyo con venezolanos			
	- Discriminación	• Actividades sociales en la comunidad o colegio			
	- Diversidad Cultural	• Aprendizaje recibidos con la familia			
			• Conocimientos adquiridos durante la vida.		
			• Amistad y compañerismo		
			• Convivencia y trato con compañeros y docentes		
			• Comunicación con los docentes y compañeros		
			• Forma de hablar/ dialecto / jergas		
			• Rechazo en el aula por docentes o compañeros		
			• Poco compañerismo en el colegio.		
			• Diferencias en la cultura de los colombianos y venezolanos.		

Cont. Cuadro 3.10

<p>Pedagogía Intercultural / educación intercultural</p>	<p>- Planeación pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos que se enseñan • Igualdad en la participación durante las clases 	<p><i>Entrevistas Semiestructuradas Rectores</i></p>
	<p>- Inclusión y equidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades para todos los NNAV y NNAC 	
	<p>- Valoración</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de integración en el aula y la escuela 	
	<p>- Identidad nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo en las clases • Respeto por el otro • Amor/ solidaridad / Valores 	
	<p>- Motivación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Referentes identitarios nacionales o identificación con su país de origen 	
	<p>- Resultado educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias educativas en ambos países • Motivación en el aula • Continuidad para seguir con las clases en el colegio • Calificaciones obtenidas en las materias 	

Fuente: Elaboración propia (2021).

CAPÍTULO IV

PERFIL MIGRATORIO, SOCIODEMOGRÁFICO Y EDUCATIVO DE LOS NIÑOS NIÑAS Y ADOLESCENTES VENEZOLANOS EN BÁSICA SECUNDARIA

En el presente capítulo se encuentran los datos que surgieron de la encuesta virtual aplicada a los NNA en básica secundaria que se encontraban inscritos en las Instituciones Educativas del Sistema Oficial IESO (Colegios públicos) en Cúcuta Norte de Santander, Colombia durante el año escolar 2021. De acuerdo con la metodología mixta de tipo secuencial para el abordaje del objeto en estudio, esta investigación inició con el trabajo de campo en su fase cuantitativa. La muestra analítica en la fase corresponde a 410 estudiantes que constituyen dos subgrupos de NNA, 83 venezolanos y 327 Colombianos. Los resultados que aquí se analizan corresponden no solo a las características del perfil de los NNA venezolanos y sus familias, sino también se comparan con los estudiantes nativos³. A través de la encuesta, se describe la realidad social de los inmigrantes al llegar a los lugares de recepción; es decir, a los contextos de arribo en la zona rural y urbana de Cúcuta. Además, se realiza un comparativo en los subgrupos de venezolanos y colombianos en relación a algunas variables del proceso educativo en las dimensiones: estructural, sociocultural y pedagógica. Este apartado se organizó para presentar: primero, el perfil migratorio de los NNA venezolanos; segundo, el perfil sociodemográfico de nativos e inmigrantes; tercero, el perfil educativo y la realidad escolar entre inmigrantes y nativos; cuarto, el éxito de la integración educativa en cuanto al acceso, lo social y en el aula, y finalmente, algunas consideraciones.

4.1 Perfil migratorio de los NNA venezolanos

En el análisis del proceso de integración educativo de los NNA inmigrantes es importante tener en cuenta las variables del tiempo de la migración, las causa para migrar y los documentos con

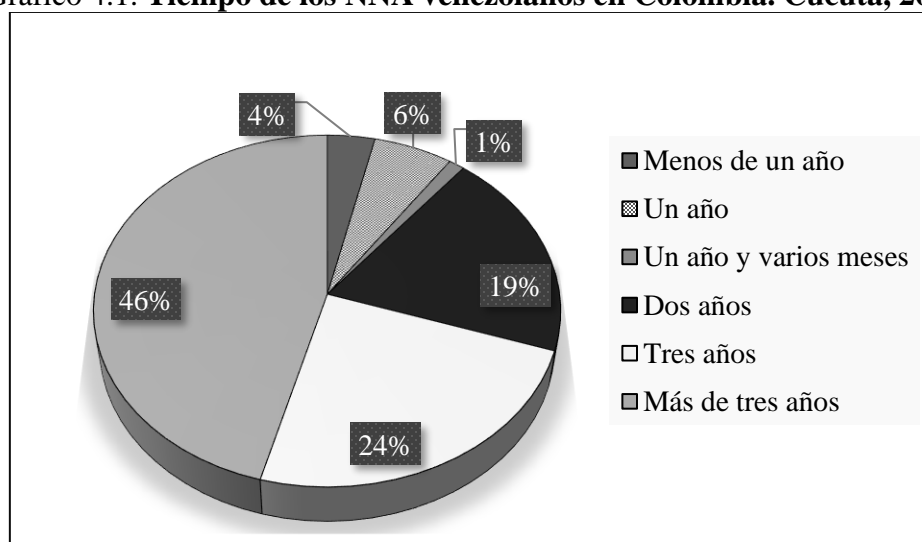
³ La elección de trabajar con estudiantes colombianos se hizo para establecer algunas comparaciones con respecto al perfil sociodemográfico y escolar, así como comprender aspectos que corresponden con la realidad social del inmigrante y el nativo en el contexto fronterizo de Cúcuta y su dinámica.

los que cuenta el inmigrante en el contexto de destino, así como si el NNA tiene la doble nacionalidad por ascendencia, lo cual puede ampliar sus oportunidades de incorporación oportuna en el sistema educativo colombiano.

4.1.1 Tiempo de arribo a Colombia de los NNA venezolanos

En el análisis de este estudio el tiempo de llegada a Colombia es fundamental porque este permite reconocer antecedentes del escenario, la situación y las posibilidades de incorporación que tuvieron los estudiantes para lograr el acceso al sistema educativo de Colombia. En el gráfico 4.1, se puede observar que, de los 83 estudiantes venezolanos encuestados, la mayoría llegó a Colombia antes y durante el 2018; 46 por ciento tiene más de tres años viviendo en Colombia y 24 por ciento tiene tres años. También destaca otro 19 por ciento de NNA venezolanos que arribaron hace dos años. Con este tiempo de llegada a Colombia algunos de los estudiantes pudieron incorporarse al proceso de regularización migratoria que empezó a ejecutarse en el país a partir del 2017- 2018. Sin embargo, aquellos con mayor tiempo en Colombia pudieron haber enfrentado mayores barreras para el acceso escolar. En el capítulo V se profundizarán de forma cualitativa los hallazgos de esta variable “tiempo de arribo” con algunos casos de estudiantes entrevistados.

Gráfico 4.1. Tiempo de los NNA venezolanos en Colombia. Cúcuta, 2021

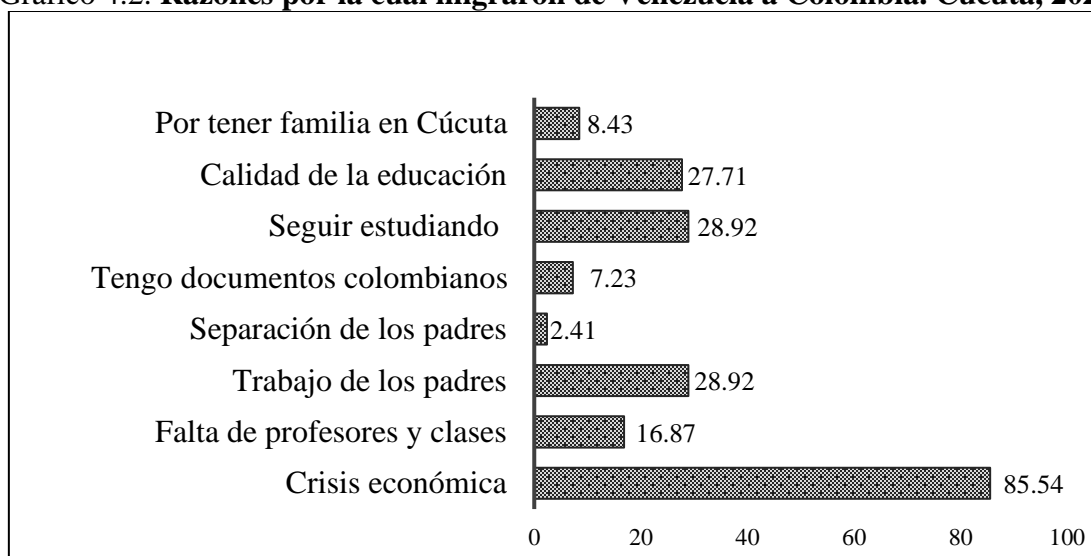


Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

4.1.2 Razones de la migración venezolana a Colombia

En el análisis de la migración internacional existen diferentes causas por las cuales emigran las personas de su lugar de origen y estas pueden ser por razones económicas, por inseguridad, por violencias o para mejorar las condiciones de vida. Para las familias y los NNA venezolanos, la principal causa por la cual decidieron migrar a Colombia fue la crisis económica en Venezuela; el 84.54 por ciento de los encuestados señaló que la situación económica los llevó a tomar la decisión de migrar (véase gráfico 4.2).

Gráfico 4.2. **Razones por la cual migraron de Venezuela a Colombia. Cúcuta, 2021**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

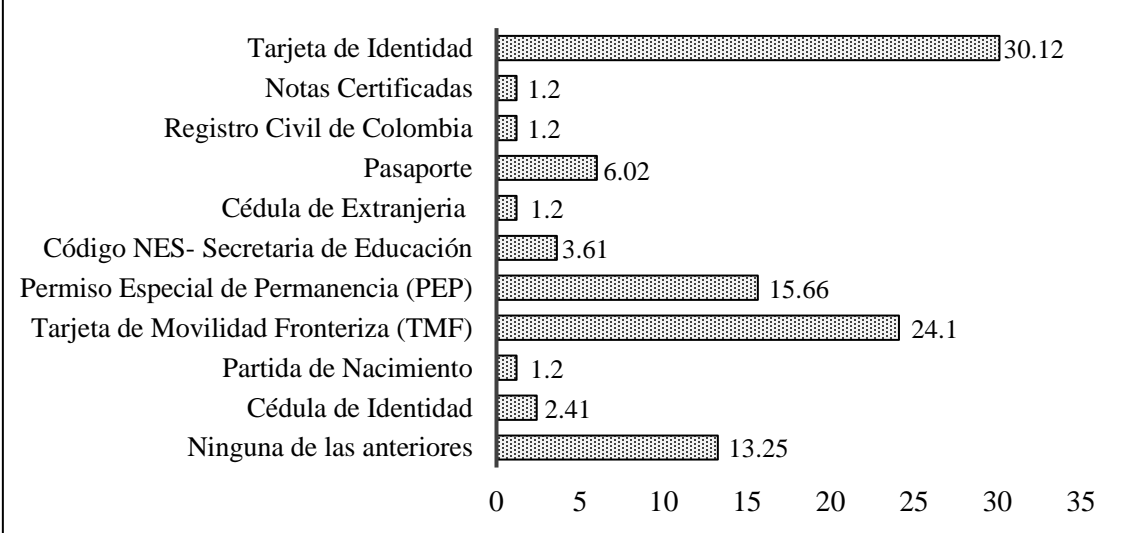
Los problemas asociados con la educación de los hijos también llevaron a las familias a tomar la decisión de migrar. Se observa que 28.82 por ciento lo hizo para seguir estudiando y 27.71 por ciento por la calidad de la educación en Colombia. Estas razones son importantes porque la situación socioeconómica en Venezuela también afectó la dinámica escolar y la calidad del servicio educativo en el país. Por ejemplo, 16.87 por ciento seleccionó que en Venezuela había falta de profesores y no recibían clases.

Otra de las razones fue por trabajo; el 28.92 por ciento de los NNA venezolanos señalaron que los padres tenían trabajo en Colombia. Se puede observar que los encuestados también seleccionaron las opciones asociadas a la nacionalidad y el vínculo familiar; 7.23 por ciento dijo que migró porque tiene documentos colombianos y 8.43 por ciento porque cuenta con familia en Cúcuta.

4.1.3 Documentación de los NNA venezolanos

Uno de los requisitos fundamentales que les han solicitado a los estudiantes en los colegios para su proceso de acceso corresponde a los documentos de identificación. En el caso de los inmigrantes venezolanos esto ha sido complejo porque no todos cuentan con documentación válida en Colombia. En esta variable se pueden observar varias opciones que permiten identificar los documentos con los que contaron los NNA venezolanos al momento de arribar a Colombia o el documento que lograron tramitar sus padres en su llegada a este país. En el gráfico 4.3, se observa que 30.12 por ciento de los estudiantes seleccionaron que tienen la Tarjeta de Identidad. Este documento se otorga a los menores venezolanos que lograron la nacionalidad colombiana a través del parentesco de consanguinidad.

Gráfico 4.3. Documentos con los que cuentan los NNA venezolanos. Cúcuta, 2021



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

El Permiso Especial de Permanencia- PEP y la Tarjeta de Movilidad Fronteriza- TMF son dos documentos de identidad que otorga Migración Colombia para atender la población venezolana; 15.66 por ciento de los estudiantes cuenta con PEP y 24.1 por ciento con TMF. Este documento solo se expide para fines de movilidad circular o pendular en la frontera⁴. Sin embargo, ha sido utilizado por los padres como parte de la identificación para el acceso escolar de sus hijos.

También en el gráfico 4.3, se observa que 6.02 por ciento cuenta con pasaporte venezolano y a 3.61 por ciento le han asignado el Código NES que otorga la Secretaría de Educación para incorporar a los NNA venezolanos en el Sistema Integrado de Matrícula- SIMAT. A su vez, 13.25 por ciento han manifestado no tener ninguno de los documentos de las opciones descritas anteriormente, situación que lleva a pensar: ¿Cómo hizo el colegio para dar acceso? o ¿Con cuál otra identificación los recibieron? En la fase cualitativa se abordan casos donde los padres han logrado que les asignen el Código NES a sus hijos.

4.1.4 Doble nacionalidad de los NNA

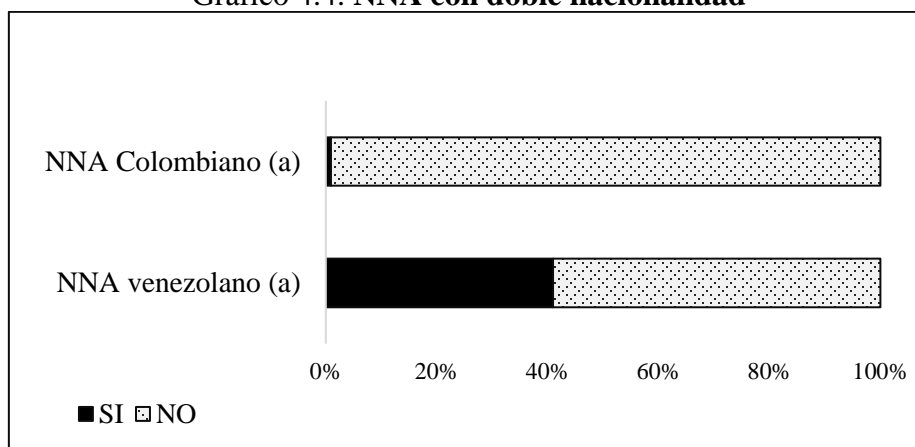
De acuerdo con la vecindad entre Venezuela y Colombia, una de las posibilidades que tienen los estudiantes es contar con doble nacionalidad (venezolana y colombiana). Esta posibilidad viene generada por las raíces y lazos familiares conformados a través de la historia migratoria de los colombianos hacia Venezuela o de las múltiples movilidades que han generado los ciudadanos de ambos lados a través del intercambio comercial, social y cultural en esta frontera en el Norte de Santander. En los resultados se encontró que 40.96 por ciento de los inmigrantes venezolanos encuestados tienen ambas nacionalidades y 0.92 por ciento de los NNA nacidos en Colombia también cuentan con la nacionalidad venezolana (véase gráfico 4.4).

Con la doble nacionalidad los inmigrantes venezolanos han logrado acceder a la educación en uno de estos cinco colegios que participaron para llenar la encuesta virtual en Cúcuta. Este documento le ha garantizado su derecho a la educación, gracias a que forma parte del capital

⁴ Documento que se entrega a los venezolanos para que transiten por la frontera entre Venezuela y Colombia y lo presenten en los puntos formales de Migración Colombia. La TMF no garantiza la regularización migratoria de los venezolanos, pero para poder ingresar a Colombia todos los venezolanos debían tramitar este documento de manera online en la página oficial de migración.

que logra el inmigrante cuando obtiene la ciudadanía que le otorga el país por el vínculo de consanguinidad.

Gráfico 4.4. NNA con doble nacionalidad



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

4.2 Perfil sociodemográfico de NNA y sus familias: Venezolanos y colombianos en Cúcuta

En este apartado se describen las características sociodemográficas de los estudiantes colombianos y venezolanos para establecer algunas comparaciones entre ellos en atención a la conformación familiar, característica de la vivienda y de los bienes y servicios con los que cuentan los hogares de los nativos y de los inmigrantes. Además, se describe el nivel educativo y el trabajo de los padres para ambas nacionalidades, así como el trabajo de los NNA, que realizan para contribuir con el ingreso económico del hogar.

4.2.1 Características sociodemográficas de inmigrantes y nativos

En el Gráfico 4.1, se describen las características por género, edad, familia, vivienda, bienes y servicios. De los 410 estudiantes de la muestra analítica, los datos reflejan que entre los colombianos la mayoría de los encuestados fueron del género femenino, mientras que existe paridad entre los venezolanos que contestaron el instrumento. En cuanto a la edad de los NNA que respondieron el formulario, el promedio de las edades de los NNA venezolanos es de 13.4

años, y este resultado es superior al promedio de las edades de los colombianos, que fue 12.9 años. Esto puede reflejar el rezago en grados que presentan los venezolanos inscritos en básica secundaria en Cúcuta.

Cuadro 4.1. Características sociodemográficas de inmigrantes y nativos

Variables	Colombianos	Venezolanos	Total
<u>Características sociodemográficas</u>			
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
<u>Personas con las que reside</u>			
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
<u>Asistencia medica</u>			
Tiene servicio salud	96.0	54.2	87.6
<u>Característica de la vivienda</u>			
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: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

Con respecto a las características de los hogares, el promedio de personas en los hogares venezolanos es de 5.3 personas mientras que en los hogares colombianos es de 4.7 personas. De estos datos se interpreta que los hogares venezolanos en Cúcuta tienen mayor número de integrantes que los colombianos. En ambas nacionalidades, los hogares tienen mayor presencia

de la madre del NNA, el 91.7 por ciento de los colombianos y 91.6 por ciento de los venezolanos viven con la madre. Situación que se diferencia con la presencia del padre, solo 65.4 por ciento de los colombianos y 50.6 por ciento de los venezolanos viven con el padre. A su vez, en los hogares venezolanos es más común la presencia de abuelos, hermanos y otros familiares a diferencia de los hogares colombianos. Por ejemplo, de los NNA venezolanos que residen en Cúcuta 21.7 por ciento viven con abuelos, 56.6 por ciento con hermanos y 13.3 por ciento con otros familiares, este último conformado por tíos /as; primos, entre otros. La presencia de varios familiares en los hogares venezolanos se debe principalmente a la situación migratoria y a los costos de la vivienda en Cúcuta.

Con respecto a las características de la vivienda se presenta la tenencia, el tipo y la condición. En el cuadro 4.1, se observa que 78.3 por ciento de los venezolanos pagan arriendo y 10.8 por ciento viven en viviendas prestadas de amigos o familiares. En cambio, 68.8 por ciento de los nativos cuentan con vivienda propia. A su vez, se observa que los porcentajes de los venezolanos que habitan en vivienda tipo casas, apartamentos o habitaciones son más altos que en los nativos. En contraste, los colombianos se encuentran ubicados mayoritariamente en tipo quinta (81.3 %), que son viviendas de mayor calidad y amplitud. En cuanto a la calidad de la vivienda, en los venezolanos los porcentajes de quienes viven en viviendas de mala y regular calidad son mayores que entre los colombianos.

A nivel de servicios se pueden encontrar diferencias entre los nativos y los inmigrantes. En cuanto a salud, se observa que 90.6 por ciento de los colombianos se encuentra afiliado a una entidad prestadora de servicio de salud mientras que no todos los venezolanos cuentan con esta posibilidad. Solo 54.2 por ciento recibe asistencia médica por parte de una Entidad Prestadora de Salud-EPS o Administradora de Régimen Subsidiado ARS, ya sea, Comfanorte, Coosalud, Cafesalud, Régimen subsidiado, entre otras. Por otra parte, se construyó la variable de número bienes y servicios en la vivienda (respecto a doce con los que contaba el hogar). El promedio de bienes y servicios entre los venezolanos fue menor que entre los colombianos (7.3 *versus* 8.2), lo cual es congruente con las dificultades económicas que presentan los inmigrantes.

4.2.2 Características educativas y el trabajo de las familias

Las variables del nivel educativo y trabajo de los padres son indicadores del capital humano con que cuentan los NNA en el hogar. En el cuadro 4.2, se observan varios puntos de interés: primero, es más común entre los padres venezolanos contar con el nivel universitario, 25.30 por ciento corresponde a las madres y 24.10 por ciento a los padres. En contraste, los porcentajes en este nivel de formación son más bajos en los padres colombianos. Segundo, 11.01 por ciento de las madres colombianas tienen formación técnica y, este porcentaje es superior al de los papás colombianos y los demás padres venezolanos. Tercero, en ambas nacionalidades el mayor porcentaje de los padres cuentan con estudios de secundaria o bachillerato completo, siendo aún mayor en las madres que en los padres, especialmente entre las colombianas (56.88 %).

Cuadro 4.2. Características educativas y trabajo en las familias

Variables	Madre			Padre		
	Colombiana	Venezolana	Total	Colombiano	Venezolano	Total
<u>Nivel educativo de los padres</u>						
Primaria	26.61	14.46	24.15	44.04	20.48	39.27
Secundaria	56.88	53.01	56.10	47.09	46.99	47.07
Técnica	11.01	7.23	10.24	6.12	8.43	6.59
Universitaria	5.50	25.30	9.51	2.75	24.10	7.07
<u>Trabajo de los padres</u>						
Trabajó	30.89	43.37	33.41	76.76	53.01	71.95
Buscó trabajo	5.20	14.46	7.07	2.45	9.64	3.90
No trabajó	60.24	40.96	56.34	8.56	12.05	9.27
Otros / No sé	3.67	1.20	3.17	12.23	25.30	14.88

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

En el cuadro 4.2, en la variable de trabajo, se observa que en ambas nacionalidades el porcentaje de los papás que realizaron algún trabajo fue mayor que en las madres. El 76.76 por ciento de los papás colombianos y 53.01 por ciento de los papás venezolanos trabajaron. Sin embargo, solo 43.37 por ciento de las madres venezolanas y 30.89 de las madres colombianas trabajaron, siendo más común el trabajo en las madres venezolanas que en las colombianas. Las madres que no trabajan o realizan otras actividades, principalmente se dedican a las labores del hogar.

También se destaca los porcentajes más altos de padres y madres venezolanos en desempleo que entre los colombianos. En el cuadro aparece la opción “otros / no sé”, que representa al 25.30 por ciento de los padres venezolanos. Estos casos corresponden a los niños que no viven con el padre, el padre falleció o desconocen en qué trabajan.

En el cuadro 4.3, se observa que algunos de los NNA realizan trabajo en Cúcuta. El 14.46 por ciento de los venezolanos trabajó y también 7.03 por ciento de los colombianos. La principal razón por la que trabajan es la económica, es decir, en las IESO hay presencia de NNA que realizan jornadas de trabajo para contribuir con las necesidades económicas de la familia. Esta fue la respuesta que dieron los estudiantes trabajadores, el 41.67 por ciento de los venezolanos y 34.78 por ciento de los colombianos.

Cuadro 4.3. Trabajo de los NNA

Variable	Colombianos	Venezolanos	Total
Trabajó	7.03	14.46	8.54
Razones Económicas	34.78	41.67	37.14

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

4.3 Perfil educativo de los NNA venezolanos y colombianos

En el perfil educativo se presentan variables que corresponden tanto para inmigrantes como nativos. En este se muestra la información de los estudiantes por institución educativa, grado reciente y edad al momento de la encuesta, así como los grados cursados por los venezolanos en Colombia. También, se presentan los datos acerca de la realidad escolar de los NNA inmigrantes con respecto a los colombianos y algunos aspectos que conciernen al proceso de aprendizaje en tiempos de Covid-19.

4.3.1 Información de los NNA por institución educativa, grado y edad

En el cuadro 4.4, se encuentra la distribución de los estudiantes venezolanos y colombianos. Entre los estudiantes venezolanos, 28.92 por ciento de las encuestas virtuales se respondieron

en la IESO Presbítero Daniel Jordán (PDJ), seguidas por 26.51 por ciento en el Instituto Técnico Guaimaral (ITG) y, finalmente, 22.89 por ciento en el colegio Julio Pérez Ferrero (JPF). Entre los colombianos, la mayor participación se obtuvo en el colegio JPF, con 32.11 por ciento. El menor porcentaje de participación de los estudiantes de ambas nacionalidades fue en el Instituto Técnico Buena Esperanza (ITBE), ubicado en la zona rural de Cúcuta.

Cuadro 4.4. Información de los NNA por institución educativa

Variable	Colombianos	Venezolanos	Total
<u>IESO</u>			
ITBE	12.84	4.82	11.22
ITG	6.42	26.51	10.49
JPF	25.69	22.89	25.12
R	32.11	16.87	29.02
PDJ	22.94	28.92	24.15

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (2021).

En el cuadro 4.5, se presenta la distribución por grados y edades de los estudiantes. Entre los NNA venezolanos, la mayor participación fue con 33.73 por ciento en sexto grado y 31.33 por ciento en octavo grado. Por otra parte, se observa que el promedio de las edades por grado varía; por ejemplo, 11.40 años para los colombianos y 12.11 años para los venezolanos inscritos en sexto grado, así como 14.53 años para los colombianos y 15.00 años para los venezolanos inscritos en noveno grado.

De este cuadro 4.5, se interpreta que las edades de los estudiantes venezolanos en todos los grados superan las edades de los colombianos. Los datos permiten analizar que los venezolanos inscritos en los diferentes grados pueden encontrarse en situación de extraedad (de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional en Colombia el rango de edad para básica secundaria es de 11 a 14 años).

Cuadro 4.5. Información de los NNA por grado y edad

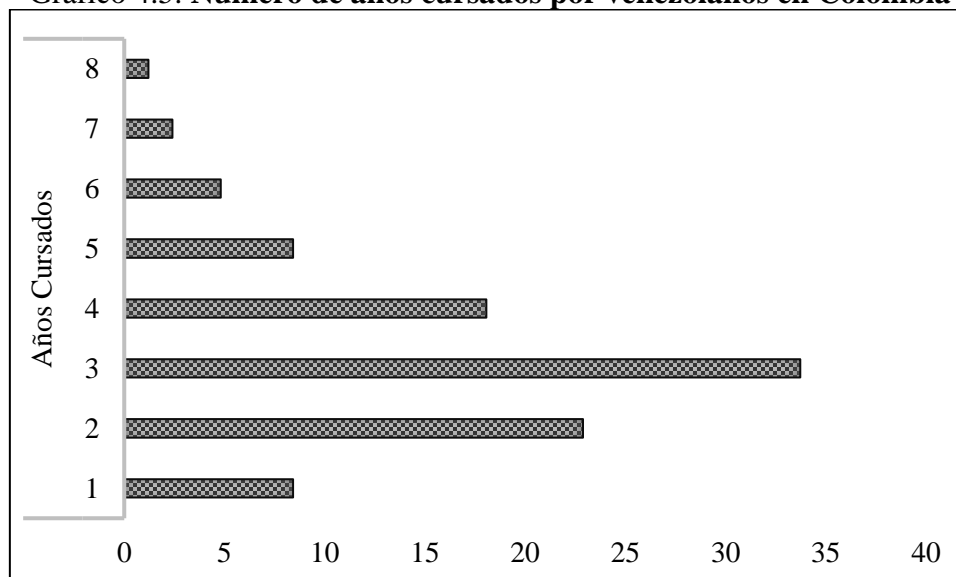
Variable	Colombianos	Venezolanos	Total	Variable	Colombianos	Venezolanos
<u>Grado</u>				<u>Edad</u>		
6to	29.66	33.73	30.49	11	11.40	12.11
7mo	23.85	21.69	23.41	12	12.64	13.44
8vo	18.96	31.33	21.46	13	13.37	14.08
9no	27.52	13.25	24.63	14	14.53	15.00

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (2021).

4.3.2 Número de años escolares cursados por los venezolanos en Colombia

También se puede analizar el perfil educativo con respecto a los diferentes años cursados en Colombia. En el gráfico 4.5, se observa que la mayoría de los NNA inmigrantes han experimentado entre 2 y 4 años en la institución educativa colombiana, 22.89 por ciento tiene dos años, 33.73 por ciento tiene tres años y 18.07 cuatro años. Es decir que, de la muestra analítica gran parte de los estudiantes han cursado pocos años en los colegios colombianos.

Gráfico 4.5. Número de años cursados por venezolanos en Colombia



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

4.3.3 Realidad escolar de los NNA venezolanos inmigrantes con relación a los nativos

En este apartado se describe primero, la dimensión estructural de la escolarización en Colombia, incluyendo el acceso, las razones que limitaron el acceso y los procesos que han enfrentado los venezolanos al ingresar al colegio; y segundo, la dimensión pedagógica con respecto a las implicaciones educativas, el proceso de aprendizaje y el rendimiento escolar que obtuvieron venezolanos y colombianos en el contexto del Covid-19 en los colegios de Cúcuta.

4.3.3.1 Información general del acceso escolar de los NNA

En el cuadro 4.6, se interpreta que los inmigrantes tienen mayores dificultades de acceso que los colombianos. Entre los venezolanos, 13.25 por ciento perdió al menos un año escolar y 18.07 por ciento considera que fue difícil ingresar al colegio en Colombia, porcentajes muy superiores a los de los colombianos. Estos resultados responden a las barreras de acceso que con frecuencia enfrentan los inmigrantes. Al observar las razones que limitaron el acceso de los venezolanos, 26.51 por ciento señalan que la principal razón fue la falta de documentos de identidad, 18.07 por ciento la falta de dinero y 13.25 por ciento la falta de documentos escolares.

Cuadro 4.6. Información de acceso escolar inmigrantes y nativos

Variables	Colombianos	Venezolanos
<u>Información del acceso escolar de NNA</u>		
Perdió año escolar	7.65	13.25
Acceso al colegio- Difícil	4.59	18.07
<u>Razones que limitaron el acceso</u>		
Falta de Documentos de identidad	1.22	26.51
Falta de dinero	2.75	18.07
Falta de documentos escolares	0.31	13.25
<u>En el colegio</u>		
Revalidación (si)	---	28.92
Nivelación (si)	---	30.12
Respetaron último grado aprobado (No)	---	34.94

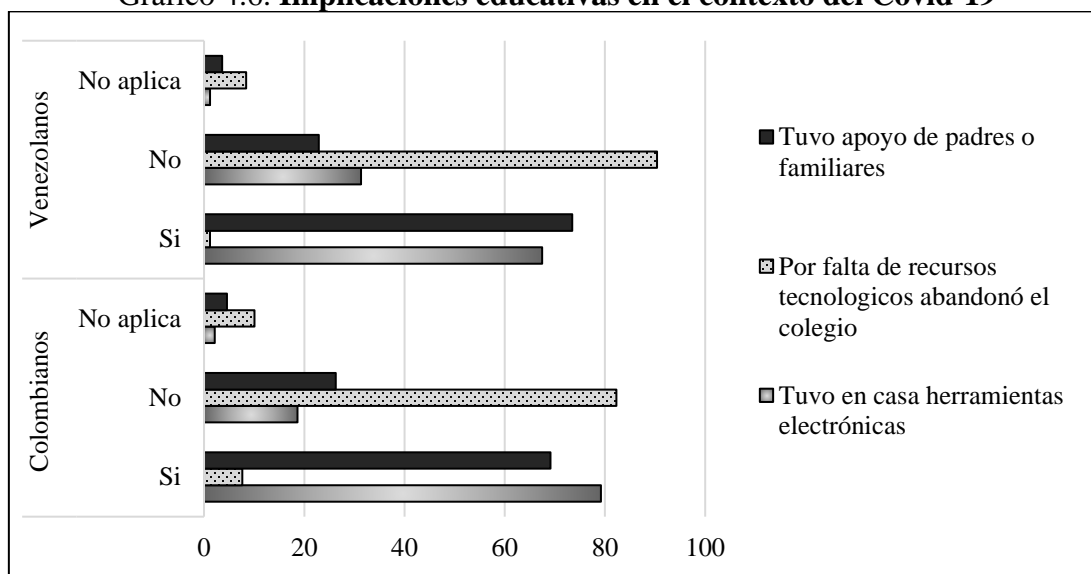
Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

Al ser incorporados a los colegios, los NNA venezolanos enfrentan procesos de revalidación y nivelación en Colombia. El 28.92 por ciento de los venezolanos pasó por un proceso de revalidación y 30.12 por ciento realizó la nivelación. También 34.94 por ciento señalan que en los colegios no respetaron el último grado aprobado en Venezuela y, por lo tanto, al llegar a los colegios en Colombia tuvieron que repetir nuevamente el último grado cursado. En los relatos del capítulo V se encuentran más detalles de todo el proceso para el acceso escolar.

4.3.3.2 Implicaciones educativas en el contexto del Covid-19

Además de la situación migratoria, los venezolanos en Colombia también tuvieron que enfrentar algunas implicaciones educativas a raíz de la pandemia mundial. En muchos casos tanto los venezolanos como los nativos tuvieron que ser resilientes en el escenario del Covid-19 y en ambos subgrupos enfrentar cambios en la dinámica escolar desde sus hogares. En los venezolanos 73.49 por ciento de los NNA contaron con el apoyo de padres o familiares mientras que 69.11 por ciento de los colombianos también recibió apoyo desde casa (véase Gráfico 4.6).

Gráfico 4.6. Implicaciones educativas en el contexto del Covid-19



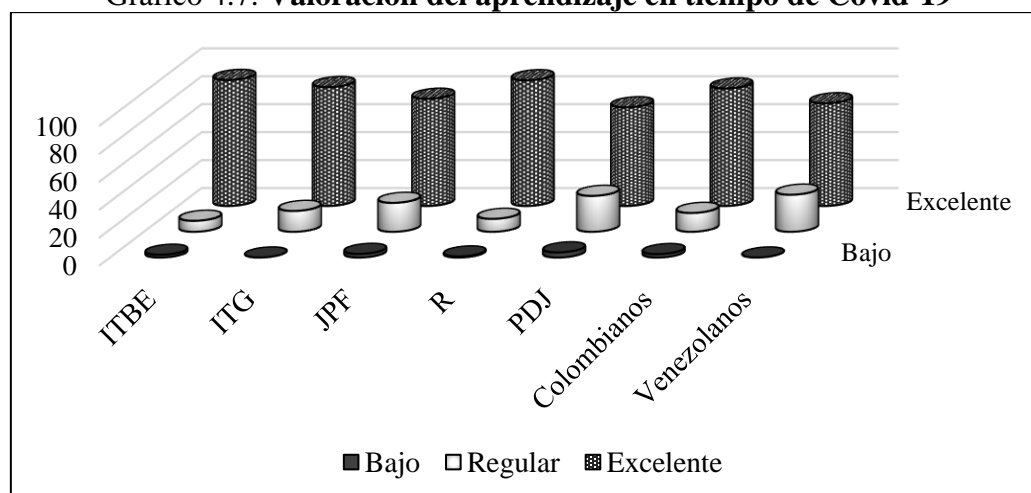
Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

En cuanto a la falta de recursos tecnológicos, se observa mayor porcentaje de abandono en los estudiantes colombianos (véase Gráfico 4.6). El 7.65 por ciento de los NNA colombianos señalaron que abandonaron el colegio por no contar con las tecnologías a diferencia del 1.2 por ciento de venezolanos. Asimismo, 79.2 por ciento de los colombianos tuvo en casa herramientas electrónicas y 67.47 por ciento de los venezolanos también contó con herramientas para las clases virtuales desde casa.

4.3.3.3 Valoración del aprendizaje en tiempo de Covid-19

Con respecto a la valoración del aprendizaje alcanzado por los estudiantes durante el Covid-19. El mayor porcentaje de los NNA por instituciones educativas han señalado que el aprendizaje ha sido excelente. Por ejemplo, 90.19 por ciento de los estudiantes en el Instituto Técnico Buena Esperanza (ITBE) valoran su aprendizaje como excelente, seguido de 90 por ciento en el colegio El Rodeo (R) y 85.11 por ciento en el Instituto Técnico Guaimaral (ITG) (véase gráfico 4.7). Sin embargo, en total, 26.51 por ciento de los venezolanos considera que su aprendizaje ha sido regular y solo 73.5 por ciento considera que el aprendizaje fue excelente. En el capítulo VII se encontrarán algunos relatos de la experiencia en el aprendizaje durante la pandemia. Dichos relatos van a permitir comprender porque para algunos de los estudiantes venezolanos fue “regular” su aprendizaje.

Gráfico 4.7. Valoración del aprendizaje en tiempo de Covid-19



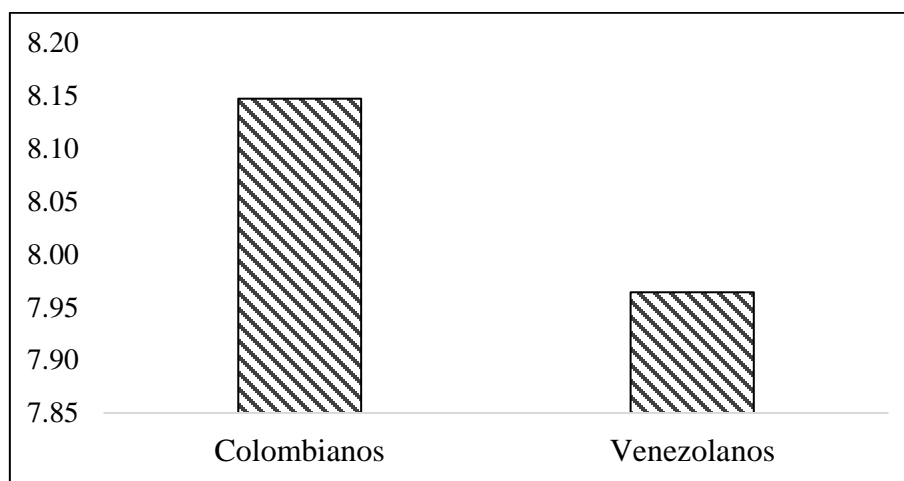
Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

4.3.3.4 Desempeño escolar auto percibido de los NNA venezolanos con respecto a los nativos

El desempeño de los estudiantes en las jornadas educativas es importante para valorar el rendimiento escolar. En el gráfico 4.8, se muestra que los nativos y los venezolanos tienen buen desempeño escolar. Esto coincide con la valoración del resultado “excelente” que ambos subgrupos han alcanzado en su aprendizaje durante la pandemia.

En el gráfico 4.8, se representa el resultado promedio del desempeño escolar por los NNA en cinco colegios en Cúcuta. En ambos casos, el valor mediano fue ocho (8), y la media fue 8.15 por ciento para los estudiantes colombianos y 7.96 por ciento para los venezolanos. El desempeño auto percibido por los estudiantes colombianos y venezolanos se encuentran con el mismo valor, esto puede indicar que no hay mayores diferencias con respecto al desempeño que ambos realizan para cumplir las actividades y tareas para su proceso de aprendizaje. Esto es meritorio porque no es común en otros escenarios educativos donde los inmigrantes llegan a tener bajo nivel escolar por su situación migratoria y el cambio de escuela o sistema educativo.

Gráfico 4.8. **Desempeño escolar auto percibido de los NNA**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

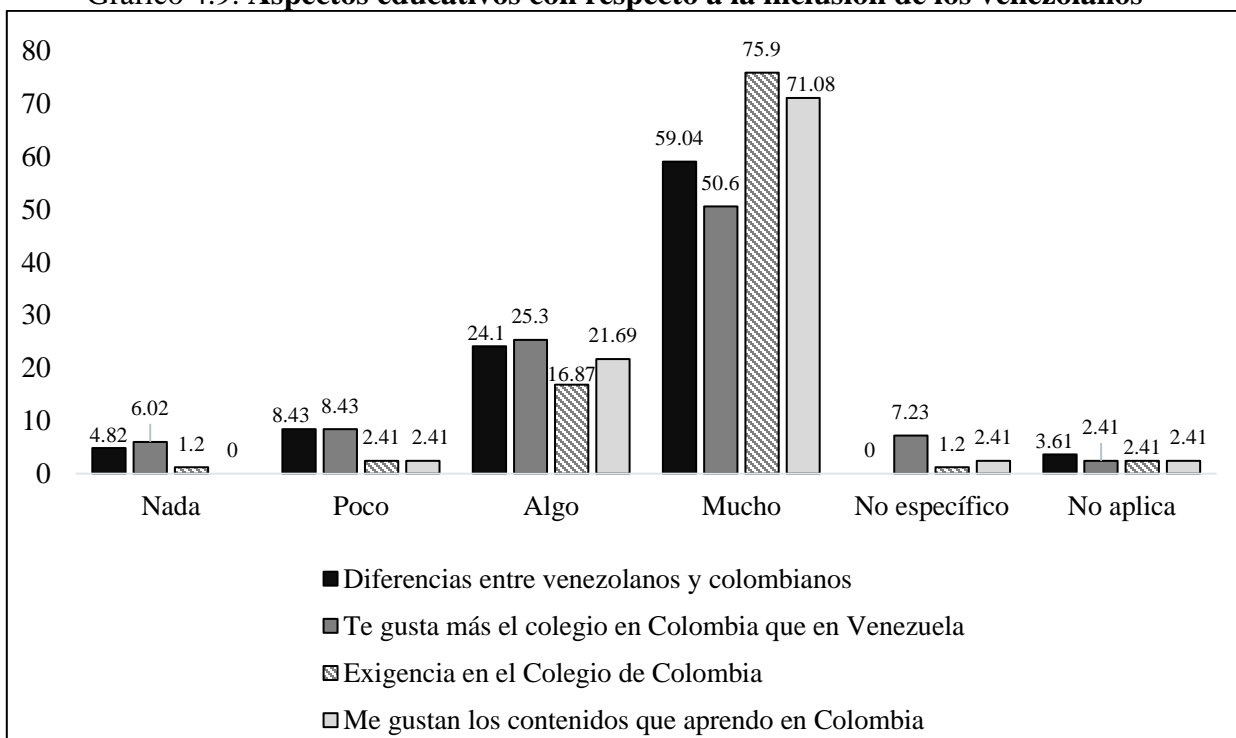
4.4 Valoración de la inclusión en las IESO

En la valoración de la inclusión en las IESO, se explora la apreciación de los venezolanos en cuanto a: identificar diferencias, gustos por el colegio y contenidos, y nivel de exigencia académica en Colombia. También se hace una valoración general acerca del éxito de la integración educativa en el colegio, donde los estudiantes nativos e inmigrantes valoraron tres dimensiones: el acceso, las interacciones sociales y el proceso de inclusión en el aula.

4.4.1 Aspectos educativos con respecto a la inclusión de los venezolanos

En el gráfico 4.9, se observa que 59.04 por ciento de los estudiantes considera que hay muchas diferencias entre venezolanos y colombianos. También se identifica que a los estudiantes venezolanos les gusta más el colegio en Colombia que en Venezuela, el 50.6 por ciento de ellos han seleccionado que le gusta mucho el colegio de Cúcuta donde están estudiando recientemente y al 71.08 por ciento le gustan los contenidos que ha ido aprendiendo en Colombia. El 75.9 por ciento de la muestra considera que en los colegios de Colombia hay mayor exigencia académica que en Venezuela. Estos resultados muestran que los inmigrantes, además de estar incorporados en el sistema educativo de Colombia ven de forma positiva la nueva dinámica escolar que le ofrecen el colegio en Cúcuta. Cada una de estas variables se detalla en el capítulo VII.

Gráfico 4.9. Aspectos educativos con respecto a la inclusión de los venezolanos

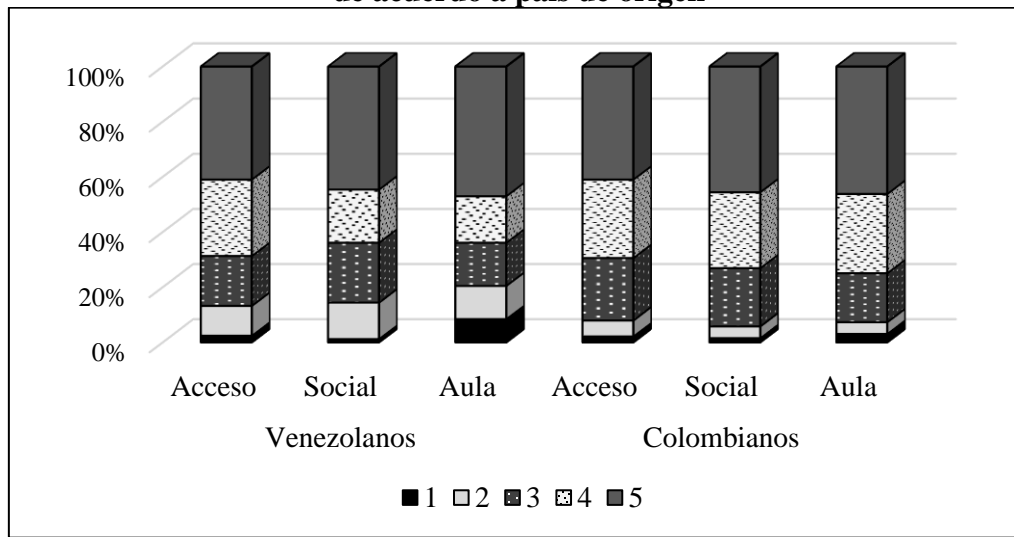


Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

4.4.2 Éxito de la integración educativa de inmigrantes y nativos en el colegio

Para medir la integración educativa de los venezolanos y colombianos en el colegio, se preguntó por el grado del éxito en esta integración en una escala (del 1 al 5, de menor a mayor) en tres dimensiones: estructural / acceso, sociocultural / interacción social y pedagógica / inclusión en el aula. En el gráfico 4.10, se observa que tanto entre los venezolanos como entre los colombianos el grado de éxito es alto o muy alto (4 y 5). Por ejemplo, un porcentaje alto de venezolanos califica el grado de éxito con 5 puntos: 41 por ciento en el acceso, 45 por ciento en las interacciones sociales y 47 por ciento en la inclusión en el aula. Al observar los porcentajes y al compararlos con el éxito auto reportado por los nativos se puede reflexionar que en ambos grupos los estudiantes señalan tener éxito en las tres dimensiones.

Gráfico 4.10. Grado de éxito en la integración educativa en el colegio (en escala de 1 a 5) de acuerdo a país de origen



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta / formulario de Google (Cúcuta, 2021).

En la fase cualitativa, se detallan aspectos que ayudan a comprender cómo ha sido este proceso de la integración educativa de los venezolanos a partir de estas tres dimensiones propuestas. Además, en los siguientes capítulos se interpreta de qué manera la integración ha sido un proceso exitoso y en otros parcial para algunos de los NNA inmigrantes venezolanos.

4.5 Consideraciones finales

En el perfil migratorio se identificaron algunos puntos de interés: de los 83 NNA venezolanos el mayor porcentaje de estos arribó a Colombia hace más de tres años. Al momento de migrar algunos contaron con documentos de identificación, pero a otros les tramitaron el PEP o la TMF en Colombia. La mayoría de estos venezolanos tienen Tarjeta de Identidad colombiana, lo que significa que tienen doble nacionalidad. A su vez, de la muestra resultó que la principal razón para migrar de Venezuela fue la crisis económica, pero también la calidad educativa de Colombia y el tener vínculos familiares en Cúcuta.

En el perfil sociodemográfico, se logró identificar que la formación universitaria de los venezolanos es superior que la de los colombianos. Además, las familias venezolanas cuentan con mayor número de integrantes en el hogar a diferencia de los nativos. En el caso de los venezolanos el mayor porcentaje paga arriendo, las condiciones de la vivienda son regulares o malas, y estos viven en diferentes tipo de vivienda a diferencia del subgrupo de colombianos que tienen vivienda propia y en buenas condiciones. En atención a los bienes y servicios el promedio para ambos subgrupos es similar. Sin embargo, este varía de acuerdo a las zonas y al estrato donde habitan (aunque aquí no se observó las características de la zona rural o urbana en la fase cualitativa se amplía la descripción). En cuanto al trabajo de los padres, respecto a la población colombiana, entre los venezolanos es más alta la búsqueda laboral y entre las madres venezolanas es más común trabajar. Un aspecto importante es que en ambos subgrupos se logró identificar a NNA que realizan trabajo para contribuir con las necesidades del hogar, pero fue más alto entre los NNA venezolanos.

Con respecto al perfil educativo se resume que los estudiantes venezolanos tienen mayor edad que los colombianos y estas edades son superiores al rango establecido por el Ministerio de Educación Nacional, lo que puede estar generando problemas de extraedad en este subgrupo. Se observa que la mayoría de los estudiantes venezolanos tenían entre 2 y 4 años de educación en Colombia. El mayor porcentaje de participación en las encuestas se logró en los colegios Presbítero Daniel Jordán, El Rodeo y Julio Pérez Ferrero, aunque en todos los colegios la participación de los venezolanos fue muy baja.

En cuanto al acceso se logró identificar que los venezolanos han presentado mayores barreras para ingresar al colegio, han repetido grados y han enfrentado procesos de revalidación y nivelación donde no se ha respetado el último grado cursado en Venezuela. En los relatos del capítulo V se profundiza esta experiencia de los venezolanos.

En ambos subgrupos el rendimiento escolar es alto y los resultados en el aprendizaje durante el Covid-19 han sido exitosos para los nativos y los venezolanos. Se puede resaltar que los cinco colegios que participaron en la encuesta lograron que sus estudiantes consideraran como

excelente el proceso de aprendizaje desarrollado desde casa. En el caso donde el aprendizaje de los venezolanos fue regular se debe a diferentes situaciones que se explican en el capítulo VII.

Finalmente, se puede reflexionar que el proceso de integración educativa ha sido exitoso para la mayoría de los NNA venezolanos y colombianos. Los más altos porcentajes indican el éxito en las tres dimensiones propuestas. Sin embargo, es importante reflexionar que hay casos de venezolanos donde hay deficiencias o debilidades. La integración es un proceso en construcción que requiere seguir abordándose para dar aportes a las IESO de Colombia, en este caso de la frontera. Los aportes que se hagan deben ser el resultado del estudio que se base en la realidad, experiencia y trabajo de las comunidades educativas con respecto a la atención de la migración en el municipio.

CAPÍTULO V

EXPERIENCIAS EN EL ACCESO A LA ESCUELA DE LOS VENEZOLANOS EN CÚCUTA: ASPECTOS ESTRUCTURALES

El capítulo tiene como objetivo proporcionar el análisis de la dimensión estructural en el proceso de integración educativa de los niños, niñas y adolescentes venezolanos (NNAV) en Cúcuta. La dimensión estructural se refiere al acceso a las Instituciones Educativas del Sistema Oficial (IESO) de estos migrantes y los aspectos que influyen en éste como el antecedente migratorio; la regularización; la normatividad escolar; los requerimientos educativos; los mecanismos de atención y beneficios que logran recibir los venezolanos cuando son incorporados al sistema social de acogida (Castles *et al.*, 2002). El análisis de este capítulo se genera a partir de la contrastación de la información recabada en las entrevistas a familias migrantes y rectores, así como de los grupos de discusión con los docentes, referente al periodo 2015- 2020 (véase Anexo 1). Este capítulo contiene dos apartados. El primero aborda la realidad migratoria de los NNAV y familias con respecto a las trayectorias migratorias en Colombia. El segundo muestra la experiencia vivida por los padres, representantes y acudientes en atención a las directrices que a nivel nacional e institucional permean para dar acceso, continuidad y permanencia a los inmigrantes en el Sistema Educativo colombiano. Y el tercero presenta unas consideraciones finales de lo abordado en el capítulo.

5.1. La realidad migratoria de los NNAV y familias: Trayectoria migratoria en Colombia

Este apartado muestra el contexto migratorio de las familias entrevistadas, quienes durante las diferentes oleadas migratorias registradas a partir del 2015 llegaron a Cúcuta, Norte de Santander para asentarse, acomodarse y buscar el proceso de integración social (Tizón, 1983). Esta sección presenta un resumen de la trayectoria y coyuntura migratoria de estas familias, los años de arribo, y el tipo de la familia migrante (de inmigrantes y de retorno con hijos venezolanos). El contexto migratorio de las familias entrevistadas se centra en la crisis humanitaria que vive Venezuela por la pérdida de bienestar y la calidad de vida de sus habitantes (Freitez, 2019; ENCOVI, 2018, 2021). Para los padres de la familia Nieto y Orduz “la crisis que

empezó a vivir Venezuela, la crisis económica, el gobierno, las provisiones, las colas, la falta de alimentos”, llevó a las familias a salir del país. Los entrevistados manifiestan, la situación de inseguridad y el abuso que viven los ciudadanos durante las protestas en la capital, estas también son otras de las razones para migrar. Además, del declive de los derechos humanos en Venezuela.

Lo que empezó a pasar en Venezuela [...] un día que comenzaron a echar gases lacrimógenos, y le cayó a él, y eso fue horrible para él porque comenzó a llorar y se puso enfermo, que no, que ya no quería estar más en Venezuela [...] se acabaron los derechos humanos en Venezuela (PR04).

A su vez, la madre de la familia Carrillo nacida en Caracas complementa las razones de migrar, cuando manifiesta que:

Cuando me vine fue porque tenía crisis de pánico por la misma inseguridad, entonces yo me agarré de eso, de los muchachos, que ellos están creciendo, por lo menos antes podía salir, ahora ya uno no puede salir. Ya a las 6:00 de la tarde uno tenía que estar en la casa porque ya no había ni transporte, ya no había nada [...] Y de igual forma yo no pensaba solo en la seguridad, sino en la salud, uno se enferma y es complicado [...]. También los olores de las bombas lacrimógenas nos llegaban hasta la casa. Hubo un momento que nos dio hasta una gripe que no nos dejaba ni respirar (PR10).

Asimismo, la falta de docentes en las escuelas, la baja calidad educativa que estaban teniendo los NNA venezolanos (Rodríguez y Ramos, 2019) obligó a que los padres decidieran migrar a Colombia como país más cercano para buscar un cupo y garantizar la educación de sus hijos “yo decía que la niña no estaba aprendiendo nada en la escuela, que estábamos perdiendo el tiempo con ella allá” (PR09). Para la hija de la familia Ruiz nacida en Caracas, expresa que la falta de docentes en las diferentes áreas de aprendizaje llevó a sus padres a retirarla de la escuela y llevarla a Colombia “si, faltaban algunos profesores como el de inglés y matemáticas cuando empezaron los paros a veces no había clase. Los docentes no iban y otros se retiraban, no volvían a la escuela” (NNAV02). Estas causas conllevaron a que los NNAV que lograron migrar a Colombia tuvieran algunas deficiencias académicas en su formación escolar.

En el cuadro 5.1, se observan algunos elementos esenciales para el análisis de las familias migrantes. En este se hace un resumen de la conformación de las familias por número de integrantes, principalmente hace referencia en los padres representantes o acudientes y los NNA

venezolanos que estudian básica secundaria en las IESO en Cúcuta. Así como, la nacionalidad, el tipo de migrante y el tiempo que tienen en Cúcuta como lugar de destino.

Cuadro 5.1. Elementos esenciales en el análisis de las familias migrantes

Familias			Elementos esenciales de la migración		
Nº Familia	Nro. de Integrantes en casa/ personas	Integrante Familiar	Nacionalidad	Tipo de migrante	Tiempo en destino
01 Cárdenas	4	Padre	Col	Retornado	4 años
		Madre NNAV	Ven Ven	Inmigrantes	3 años y 6 meses
02 Ruiz	4	Madre NNAV	Ven Ven	Inmigrantes	2 años
		Padre	Ven-Col		3 años
03 Flores	6	Madre NNAV	Ven Ven-Col	Inmigrantes	6 años
		Padre	Col	Retornado	
04 Orduz	8	Madre	Col	Retornada	4 años
		NNAV	Ven	Inmigrante	6 años
		Padre	Col	Retornado	
05 Rincón	5	Madre	Col- Ven	Retornados	4 años
		Padre	Col	Inmigrante	
		NNAV	Ven- Col		
06 Nieto	3	Padre	Col	Retornados	4 años
		Madre	Col	Inmigrante	
		NNAV	Ven- Col		
07 Álvarez	13	Madre	Ven	Inmigrante	4 años
		NNAV	Ven		3 años
08 Moncada	8	Madre	Ven	Inmigrante	4 años
		Padre	Ven		
		NNAV	Ven		
09 Suárez	4	Madre	Col	Retornados	4 años
		Padre	Col	Retornada	4 años
		NNAV	Col- Ven	Inmigrante	9 años
		NNAV09-1	Ven- Col		
10 Carrillo	8	Madre	Ven- Col	Inmigrante	3 años
		NNAV	Ven		
11 Sánchez	5	Madre	Ven- Col	Inmigrante	4 años y 6 meses
		NNAV	Ven		
12 Morales	4	Abuela	Col	Migrante circular	Constante Movilidad
		Madre	Ven- Col	Inmigrantes	4 años
		NNAV	Ven		3 años
		NNAV12-1	Ven		1 año

Cont. Cuadro 5.1					
13 Pérez	5	Padre Madre NNAV	Ven- Col Ven Ven	Inmigrantes	6 años 5 años
14 Colmenares	3	Madre NNAV	Ven Ven	Inmigrantes	4 años y medio 2 años y medio
15 Silva	8	Madre NNAV	Ven Ven	Inmigrantes	3 años 1 año
16 Villanueva	3	Madre NNAV	Ven Ven	Inmigrantes	3 años 1 año y 3 meses
17 Chirino	4	Padre Madre NNAV	Ven Ven- Col Ven- Col	Inmigrantes	2 años
18 García	3	Madre Padre NNAV	Col Ven Ven	Retornada Inmigrantes	1 año y medio 2 años
19 Jiménez	4	Madre NNAV	Ven- Col Ven	Inmigrante	Movilidad desde hace 6 años
20 Caicedo	3	Madre Padre NNAV	Col Col Ven- Col	Retornados Inmigrante	3 años

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas (2021).

La columna que corresponde al número de personas que viven en el hogar, no solo representa al núcleo familiar clásico, sino que durante las entrevistas se pudo reconocer la presencia de diversos tipos de familias: biparental con hijos, monoparental especialmente monomarentales, de acogida y temporales, reconstruidas o compuestas y familias extensas, esta clasificación se establece con la propuesta por el Centro Sanitario de Psicología Clínica Canvis (s/f). En la columna de nacionalidad, se observa que la conformación familiar de los entrevistados está compuesta por familias de padres venezolanos y colombianos, con hijos venezolanos y algunos con doble nacionalidad (nacionalizados). También, estas familias que han llegado a Cúcuta se ubican en dos tipos, en el caso de los NNAV todos son inmigrantes, mientras que algunos padres son inmigrantes y otros colombianos retornados.

Los padres que habían emigrado a Venezuela y que hoy son familias en retorno, fueron a Venezuela en búsqueda de mejores condiciones de vida, de trabajo porque en este país las

oportunidades laborales estuvieron dadas por la bonanza petrolera y el poder adquisitivo entre 1978- 1981 o por el boom petrolero entre 2000-2010 (Sierra Musse, 2021).

De acuerdo con el padre de la familia Cárdenas él emigró a Venezuela con su familia “lo hice en el año 2000 porque mis padres se mudaron de Cúcuta para allá, entonces, yo me mudé con ellos para allá, para trabajar en Venezuela. Yo viví 20 años allá en Venezuela” (PR01). De las familias que retornaron, los padres vivieron en Venezuela 38 años (familia Rincón), otros 13 años y, ellos lograron establecer una vida social y comunitaria “yo migré a Venezuela en diciembre de 2003. Yo tenía treinta y siete años, allá llegamos y pasamos necesidades como todo el mundo [...], pero yo me fui con mi esposo. Él comenzó a trabajar por allá” (PR04). Estas familias en su mayoría lograron consolidar su patrimonio familiar en algunas ciudades urbanas de Venezuela, por ejemplo, en Maracay, Caracas, Mérida. Sin embargo, hoy se encuentran en Cúcuta viviendo en lugares diferentes, pagando alquiler, compartiendo el hogar con familiares y amigos. Algunas de estas familias entrevistadas salieron de las zonas urbanas de Venezuela y al momento de la entrevista residen en la zona rural porque los vínculos que han logrado desde su llegada se deben al apoyo familiar o de amigos ubicados en este contexto. Tal es el caso de tres familias: la familia Cárdenas con un padre retornado que vivió 20 años en Tucaní estado Mérida (Venezuela) quien llegó a una iglesia de la localidad; en la familia Colmenares un madre venezolana oriunda de Caracas al igual que la madre de la familia Villanueva migraron desde la capital del país, y todas estas han llegado al corregimiento Buena Esperanza, una zona rural del municipio.

La decisión de migrar a Colombia se realizó de manera individual o con todos los miembros de la familia. En algunos casos los miembros de la familia migraron a Cúcuta en diferentes momentos para buscar trabajo, vivienda y el cupo de los hijos en el colegio. En ocasiones, primero lo hizo el padre, en otros casos lo hizo solo la madre, quien luego traía a los hijos: “yo me vine la primera vez y yo duré aquí como dos meses o tres meses sola y luego como a los meses se vino mi yerno” (PR08). Hubo familias donde enviaron primero a sus hijos a estudiar mientras los padres terminaban los trabajos que realizaban en Venezuela, es el caso de la madre de la familia Suárez quien expresa que: “yo me la traje y la coloqué a estudiar acá y se la dejé a cargo a mi mama (...)” (PR09); otros llevaron a los hijos a Cúcuta y regresaron a Venezuela

para buscar quien les cuidara el patrimonio o mientras lograban vender el patrimonio. También hay familias donde la decisión de migrar se hizo con todos los miembros, como ha sido el caso de la mayor parte de los entrevistados.

El tiempo de llegada al destino es un aspecto importante para el análisis, puesto que permite reflexionar en los casos de NNAV y su proceso de integración escolar. En el análisis de algunos grupos familiares se podrá profundizar en cómo el tiempo y el contexto de llegada han permitido que las familias hayan tenido dificultad o éxito para el acceso escolar de los estudiantes venezolanos. Como se observó en el cuadro 5.1, algunos de los miembros padres o madres tienen entre 6 a 5 años de llegada a Cúcuta siendo estos la mayor cantidad de tiempo registrado, otros varían entre 4 a 3 años y solo dos de los padres manifiestan su llegada entre 1 año con algunos meses. Asimismo, en atención al tiempo de llegada, es importante destacar que no todos los hijos de estos migrantes ingresaron al colegio en el tiempo registrado, algunos de ellos tuvieron que esperar meses y hasta un año para lograr el acceso, como fue la experiencia de la niña NNAV12 hija de la familia Morales.

Finalmente, en la figura 5.1 se encuentra la información que corresponde a los lugares de salida (origen) y el lugar de destino (llegada) de las familias. Las familias venezolanas y las de retorno provienen de los estados Mérida, Barinas, Aragua, Táchira, Carabobo, Miranda y el Distrito Capital-Caracas. Estas familias se ubican actualmente en el municipio Cúcuta en las diferentes comunas conformadas por barrios; además del Corregimiento Buena Esperanza en la zona rural. Los diferentes barrios están ubicados dentro de las comunas uno a la comuna diez. Los barrios de asentamiento de los inmigrantes son: La Pastora, Cundinamarca, Guaimaral, Simón Bolívar, Nuevo Horizonte, Villa Nueva, Lomas de Bolívar y Libertad. Cada uno de los lugares de llegada corresponde a los diferentes estratos promedios en el municipio Cúcuta y en Colombia. Se inicia con el estrato uno donde las condiciones de pobreza son más notorias en algunos lugares de asentamiento y en las características sociodemográficas de la población. En este estrato, el acceso a algunos servicios como el internet es más limitado, pero en general el pago de los servicios públicos es más económico. Los servicios y las condiciones varían por cada estrato, hasta llegar al estrato seis con mayor presencia y calidad en servicios, elevados costos de estos, mejor infraestructura, conjuntos residenciales, buena vialidad, entre otras ventajas.

Figura 5.1. Origen y destino de los NNAV y las familias migrantes



Fuente: Elaboración propia (2021) a partir de los mapas recuperados de: mapa de Colombia <https://paintmaps.com/es/grafico-de-mapa/51/grafico-de-mapa-de-Colombia>; mapa del municipio Cúcuta <https://sites.google.com/site/cucutandescolombia/guia-didactica> y los escudos por cada colegio; y mapa de Venezuela <https://paintmaps.com/es/grafico-de-mapa/284/grafico-de-mapa-de-Venezuela>

5.2. Política de integración educativa para los migrantes venezolanos: Acciones o barreras para el acceso, la continuidad y la inclusión

Este apartado corresponde a las experiencias de las familias con respecto a los mecanismos de atención educativa que se han establecido e implementado en las IESO- colegios de Cúcuta como parte de la política para la integración (Castles *et al.*, 2002), es decir, normativa nacional, departamental o municipal para la incorporación y acceso a la educación de la infancia y adolescencia inmigrante. Las narrativas de los padres y sus hijos, así como de los rectores, detallan la experiencia vivida por los inmigrantes venezolanos en el proceso de acceso, continuidad e inclusión para la formación académica en el sistema escolar colombiano. En este punto se encuentran: los requerimientos y documentación que entregan las familias para la inscripción en el colegio; los mecanismos de atención establecidos por las IESO para las pruebas de nivelación; las alianzas y oportunidades para los NNA venezolanos en el colegio; y

finalmente algunos relatos de los rectores y docentes para la adecuación de la política educativa en atención a los migrantes en Colombia.

5.2.1. Normatividad en las IESO y documentación para el acceso escolar

En algunos países de América Latina como México, Chile, Colombia y Venezuela una barrera común se genera cuando los padres y representantes se ven obligados a realizar trámites de documentación para la inscripción de sus hijos en el colegio. Los padres hacen largos trámites para la inscripción, por ejemplo, en Cúcuta la madre de la familia Ruiz expresa: “yo le estaba pidiendo mucho a Dios que a mí hija la aceptaran en el estudio sin papeles, aquí piden demasiados papeles, pero yo le insistí al rector que la niña estaba perdiendo el año” (PR02).

Uno de los requisitos fundamentales con que deben cumplir las familias es con la documentación oficial de identidad de los NNA venezolanos. Requisito que es difícil para los padres cuando se enfrentan a la burocracia y a tener que acudir a intermediarios para realizar las solicitudes en Venezuela. Los trámites para la documentación de identidad se convierten en la principal razón de indocumentación de familias con hijos venezolanos en el extranjero (Algarra, 2021), por la falta de material para la cedula, los altos costos para trámite de partidas de nacimiento y de pasaporte, además de los costos para la legalización y apostilla de los documentos, lo que hace que, para las familias migrantes no sea un requisito fácil de obtener. Así lo resume el padre de la familia Cárdenas quien es colombiano retornado, que vive esta realidad con su familia y conoce de cerca la situación de otros venezolanos.

Veo es en la preocupación del trabajo de los niños en el sentido de su identidad, pues del apoyo que ellos puedan arreglar sus papelitos. Usted sabe profe que yo tengo muchos niñitos aquí, que yo hablo con ellos, con los padres venezolanos. Usted sabe que, para ellos ir a mandar a legalizar una partida de nacimiento en Venezuela, el abogado le está cobrando trescientos dólares por legalizar una partida de nacimiento para que el papá venezolano pueda traer legalizada la partida a Colombia y aquí el registrador pueda allí acceder a la identificación del niño. Entonces, hoy en día un padre venezolano que venimos migrando de allá de Venezuela, mi esposa es venezolana, y para yo sacar ahorita trescientos dólares para que mi hijo tenga el documento, no los hay, entonces es duro es duro, la situación es dura para poder tener el documento. Además, llega uno allá y le cobran a uno, bueno deme cien mil pesos, y le palanqueo aquello y lo otro. De adonde profe, eso ha sido duro, entonces, yo pienso y le pido allí a las autoridades que nos puedan apoyar sobre la inmigración, que se pueda abrir esa página de facilitación para que los padres y los niños podamos arreglar esos papeles (PR01).

En los últimos cinco años, las directrices en la política de Colombia para el acceso a la educación de los migrantes venezolanos han tenido algunos cambios. Entre 2015 y junio de 2018 se experimentaron restricciones en el acceso educativo de NNAV que llegaron al país sin documentación, las cuales se eliminaron con la apertura del acceso sin documentación desde julio de 2018 (CONPES 3950 de 2018; Decreto 1288 de 2018).

La documentación regulatoria de los NNAV ha sido uno de los principales requisitos solicitados en las IESO como requerimiento nacional, departamental y municipal “al principio era muy complicado porque si ellos no tenían los documentos completos en regla desde el principio los cupos eran negados porque nuestro sistema de matrícula, nuestro SIMAT, no lo permitía, la parametrización que tenía el sistema” (R02). Este requisito fue fundamental antes del año 2018 para dar acceso al colegio “en la vez pasada en el 2015 yo lo fui a meter en el colegio entonces me pusieron peros que él era venezolano y cuando eso no recibían” (PR04). Según la señora Pérez quien llegó hace 5 años a Cúcuta “no recibían a niños venezolanos porque al momento de hacer la matrícula la niña no tenía cédula extranjería, o sea un papel que le permitiera el ingreso, prácticamente tenía era la partida de nacimiento [...]” (PR13).

Así también lo expresó la madre de la familia Flores, al manifestar que fue difícil el proceso para el acceso escolar de su hija durante el 2015. Ella indicó que le fue imposible obtener con facilidad el cupo al momento de llegada a Cúcuta, por no contar con la documentación solicitada en el colegio, a pesar de tener una solicitud de trámite para la cédula de extranjería.

Es que es difícil [...], con la mayor pues ya cumplió los dieciocho años y cuando eso tendría trece años más o menos y, pues para yo poderla inscribir debía tener el documento y, entonces bueno, tenía que hacer primero todo el papeleo porque para ella y para mí fue más tiempo para poder darnos la cédula de extranjería y eso. Entonces, hasta que no la tuviera, no me la iban a inscribir hasta que no tuviera un documento. Ella no tenía pasaporte, ni nada de eso, un documento para poder estar fuera del país [...] (PR03).

Mientras que, para la familia Sánchez que llegó a Cúcuta hace 4 años y medio, con padres naturalizados en Colombia, el acceso no estuvo limitado, puesto que, la IESO no le exigió la ciudadanía de su hija, ni la legalización de documentos “no, lo que me pidieron fue que fuera y la registrará [...] y me dieron el documento que me autorizaba que ella estudiara [...], entonces ellos me dieron como una prórroga para que le sacara los papeles a ella de Colombia” (PR11).

En otro caso, el hecho de tener padres con nacionalidad colombiana antes del 2018 posibilitó un cupo en el colegio, tal como lo señala la representante de la familia Rincón: “por ser venezolano en ese tiempo no estaban abiertas las puertal como tal porque venía de Venezuela [...], pero cuando yo le dije que era hijo de padres colombianos [...], cambió la situación para conseguir el cupo de él” (PR05). Así como el hijo de la familia Nieto quien logró acceder de manera rápida al colegio por tener la Tarjeta de Identidad colombiana “no se bregó mucho, porque ellos tenían el registro colombo venezolano ya. Entonces ya teníamos papeles para sacar la tarjeta colombiana [...] prácticamente él es colombo venezolano [...]” (PR06).

Sin embargo, la situación cambia a partir del 2018 con el decreto 1288 que corresponde a la protección de los derechos humanos a migrantes y retornados como parte de la atención a la respuesta institucional en materia de salud, de educación y de protección social en especial para inmigrantes venezolanos irregulares inscritos en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos RAMV (Gobierno Nacional, 23 de Julio de 2018), entre otros mecanismos de atención en materia de política migratoria para los venezolanos. Con el decreto 1288, queda abierta la posibilidad de ingreso al colegio, pero en algunos escenarios fue una decisión discrecional de las IESO para aceptar el ingreso de los NNA venezolanos. Esta posibilidad de atención para el acceso escolar desde el 2018 se reconoce cuando la abuela de la familia Morales (acudiente en el colegio), manifiesta que:

Cuando yo fui a buscar la matricula me costó, y más con ella, la más grande porque yo fui al colegio municipal y me dijeron que por el hecho de ser venezolana no había cupo [...] ahorita no, ahorita llega un muchacho al colegio, bueno gracias a Dios, ahorita llega un muchacho al colegio y no le ponen tanto problema, pero anteriormente si, así uno llegara con los papeles, les decían: es venezolano, no, no, no, venezolanos no, ahorita ha cambiado para que voy a decir, y no hay la discriminación para entrar al colegio [...] (PR12).

Es decir, se presentan cambios que han permitido dar acceso a todos los NNAV venezolanos entrevistados, pero mediante “mecanismos de flexibilización que el Ministerio Nacional ha direccionado” (R03) como parte de la política de Estado, así como “números de identificación asignados por la institución o la Secretaría de Educación” (R04). Además, una de las rectoras amplía la información cuando señala que:

A medida que ha venido avanzando el tema de la migración, esos procesos se han venido flexibilizando. Entonces, yo puedo recibir a un estudiante de Venezuela que, aunque no esté completamente regularizado, aunque no tenga su Permiso Especial de Permanencia, famoso PEP y, aunque no tenga, por ejemplo, una visa estudiantil o que no tenga una cédula colombiana ¡eh! yo lo pueda recibir, pueda generar un número que me permita a mí registrarlo en la base de datos a nivel nacional, se llama el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y, darle un espacio de tiempo a esta familia para que termine de hacer su proceso de regularización (R02).

En cuanto a otros de los requerimientos institucionales para el acceso, los entrevistados señalan que algunos de los documentos solicitados a las familias para la inscripción de los hijos corresponden con el registro de nacimiento; la boleta de vacunación; el documento de identidad (Tarjeta de Identidad, Cédula de Extranjería, Permiso Especial de Permanencia- PEP, Tarjeta de Movilidad Fronteriza- TMF o Cedula de Identidad venezolana); certificación de calificaciones y un seguro de salud. Para los venezolanos, algunos de estos requisitos ha sido complicado conseguirlos, sobre todo para los niños que no tienen vínculos familiares con padres colombianos o para quienes salieron de Venezuela sin un documento de identificación, por la falta de material o demora en la solicitud ante el Servicio Administrativo de Identificación, Migración y Extranjería- SAIME, Venezuela “ella [la niña de 12 años] inclusive no tiene ni cédula venezolana porque no se le ha podido sacar, que porque no hay material. Es decir, ella está aquí solo con la partida de nacimiento” (PR12).

A las veinte familias entrevistadas les permitieron el acceso al colegio de sus hijos. Sin embargo, algunas de estas también enfrentaron barreras para la incorporación en las IESO en Cúcuta. Estas veinte experiencias han servido para explicar el proceso de integración en materia educativa, pero no representan a la totalidad de los NNA venezolanos, pues una gran parte de los estudiantes provenientes de Venezuela se encuentran en condición de irregularidad⁵ y no han podido ingresar por falta de documentos, limitada respuesta institucional o por colegios que

⁵ Las familias y NNA venezolanos inmigrantes en condición de irregularidad no fueron abordados directamente porque la población en estudio se seleccionó desde los colegios. Sin embargo, es importante señalar que hay venezolanos asentados en la comuna 6 y 7 de Cúcuta con población de NNAV sin acceso a la educación, tal como se describió en el Informe final MIRA: Municipio de Cúcuta (Norte de Santander), Colombia. Situación de Frontera: Asentamientos Humanos Comuna 6 y 7 en mayo de 2017. Recuperado de: <https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/colombia/assessment/informe-final-mira-situaci%C3%B3n-de-frontera-asentamientos-humanos-comuna>. Para el 2021, esta situación persiste, pues durante el trabajo de campo los informantes señalaron que tienen familiares con hijos venezolanos asentados en estas dos comunas y todavía no han logrado el acceso al colegio.

se negaron a dar acceso, entre otras razones (Ramos y Gehring, 2018; Ruiz, Ramírez y Rozo, 2020). De acuerdo con las entrevistas, esta situación en el acceso se agravó con la llegada del Covid-19 y persistió durante el 2021. Para quienes lograron iniciar el proceso escolar, su experiencia ha permitido reflexionar que en algunas de las IESO donde han ingresado les han pedido regularizar la situación migratoria; les han solicitado adquirir un seguro de salud y agilizar la entrega de la documentación restante. En esa realidad, los relatos permiten observar que algunos de los padres todavía no cumplen con esos requisitos solicitados en la inscripción, cuando señalan que “me pedían PEP y ellas no lo tienen [...], profesor es que la mamá de ellas va a venir a sacarle la cédula este año y el otro año [...] ya a lo último los he llevado con mentiritas” (PR12). En cuanto al seguro de salud, solamente pueden acceder si están inscritos en el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (El Sisbén), y ésta inscripción solo la pueden obtener si la familia y sus hijos, cuentan con el PEP (Circular 025 de 2017 Minsalud, 2018). La representante de la familia Moncada hace alusión a su experiencia cuando manifiesta que, para dar el cupo, un directivo de la institución le pedía el seguro de salud.

Me dijo: el cupo está, pero si ella no tiene El Sisbén, ella no puede estudiar. Me dijo, ven vamos a hacerle la prueba a su hija y yo fui. Ella me dijo: ¿conseguiste El Sisbén? te doy quince días para que lo consiga, aquí está una hoja de compromiso para que la firme y te comprometas a que me vas a traer El Sisbén en quince días. Y lo le dije: no, no, yo no te voy a firmar nada porque yo no me voy a comprometer a algo que yo estoy segura de que dentro de quince días no lo voy a conseguir porque para yo conseguir un Sisbén yo debo tener un PEP y yo no lo tengo, y a mí no me lo van a dar así no más porque eso no es así (PR08).

El seguro de salud no debe ser una barrera para el acceso al colegio. Sin embargo, al encontrarse como un requerimiento institucional, algunos de los padres migrantes deben conseguir el dinero y pagar una cuota en el colegio para el seguro estudiantil “nosotros pagamos en la institución una cuota de treinta mil pesos que corresponde a la atención de la salud de los niños” (PR17). Por otra parte, algunos ingresan al colegio sin ningún impedimento y los rectores son conscientes de la situación migratoria de los venezolanos “no, no profe, no fue impedimento porque cuando tenga su identidad colombiana dijo el rector que a ella tiene que inscribirla en el Sisbén” (PR02).

En cada entrevista, los padres señalaron los documentos que lograron traer de Venezuela y cuáles les exigieron en el colegio al momento de la inscripción “a ella le pidieron fue la tarjeta de migración y su cédula de Venezuela. Solo le pedían su cédula y el boletín de Venezuela, y me pidieron como lo de la conducta de ella [...]” (PR11). Otro padre manifestó: “me lo recibieron con el boletín y la partida de nacimiento, y el carnet, el permiso fronterizo” (PR01). Es decir, los representantes han entregado aprobación de calificaciones del último año, la partida de nacimiento, la cédula de identidad y algunos casos la identificación migratoria de los hijos en Colombia.

Finalmente, otro de los puntos clave en la dinámica educativa de los NNAV inmigrantes corresponde con el ingreso tardío al colegio, lo que en ocasiones le representa al estudiante un problema en cuanto a caer en extraedad. Cuando los cupos son negados, la mayor parte de los niños en edad escolar deben enfrentar el ingreso tardío al colegio, esto se debe al tiempo en que llegan a Colombia, por ejemplo, “no, duré medio año sin estudiar y cuando empezó el 2020 fue que pude empezar a estudiar” (NNAV02). En otras familias, los hijos pasaron un año sin ingresar al colegio “no, ambas duraron un año sin estudiar” (PR12), y “él perdió un año de estudio porque cuando llegamos aquí pues llegamos con una mano adelante y la otra atrás” (PR05). En otra experiencia “pasaron casi como seis meses porque llegamos a un lapso donde ya los niños estaban estudiando, entonces no los recibían hasta ya terminar el año escolar [...]” (PR01). Es decir, con facilidad los estudiantes inmigrantes por estas situaciones manifestadas pueden caer en rezago o abandono temporal en las actividades escolares (Vargas y Camacho, 2015).

Además del tiempo en que tardaron los NNAV para ingresar al colegio, también se encuentran los requerimientos administrativos que enfrentan con las pruebas de nivelación o revalidación (Vargas, 2018; Ruiz, Ramírez y Roza, 2020) que llevan al estudiante a regresar a grados y caer en extraedad “no, incluso hay unos compañeros que tienen 15 años y estudian conmigo, hay uno de 16 años y estamos en séptimo en el Guaimaral [...]” (NNAV12). En ese caso, los rectores señalan que la extraedad tiene diferentes respuestas de atención en la zona rural y en zona urbana. Los procesos de extraedad en la zona rural no tienen dificultad debido a la dinámica del trabajo en el campo que desarrollan los NNA.

Nosotros en la zona rural podemos matricular niños con extraedad por directriz de la Secretaria de Educación, mas no por directriz del SIMAT. O sea, nosotros sabemos que, en la zona rural, la Secretaria lo sabe que en la zona rural existen niños que trabajan, entonces se ausentan, o pierden el año (R02).

A su vez, la rectora expresa los mecanismos de atención que se deben cumplir en Colombia para atender la extraedad. Para ella es importante tener en cuenta el Sistema Integrado de Matricula-SIMAT que a nivel nacional impide la inscripción de un estudiante en extraedad.

La base de matrícula nuestra, permite hasta tres años por encima del grado para el cual debería estar, entonces un estudiante de sexto grado que debiese tener 10 o 11 añitos podemos matricularlo hasta con 14 años, después de esa edad, ya está en extraedad, y si está a extraedad, ya debe asumir otro tipo de modelo educativo que no es el modelo regular de aula regular, sino que existen otros modelos educativos como, por ejemplo, la aceleración del aprendizaje o la variación por ciclos que es un modelo para jóvenes que han sido y que no están en el sistema por varios años, y que quieren terminar sus estudios, pero como tal ya el SIMAT no lo recibe, por edad el SIMAT no lo recibe (R02).

Estos mecanismos de atención son importantes para reconocer el proceso que cumplen las instituciones educativas para dar acceso a los hijos de migrantes y garantizar el derecho a la educación para eliminar las desigualdades en la prestación de servicio educativo; en la discriminación por rechazo a los NNA venezolanos, así como erradicar la poca presencia de garantías relacionadas a los derechos de los inmigrantes y crear relaciones positivas con los pares (Gelves y Camacho, 2020, p.68), lo que implica que, el acceso a la educación de la infancia migrante no debe estar limitada por los procesos administrativos de regularización migratoria en Colombia (Clavijo y Balaguera, 2020). Sin embargo, la normatividad y requerimientos de documentación no son los únicos pasos que deben cumplir las familias, sino que también los estudiantes se enfrentan a las pruebas de revalidación y nivelación. En el siguiente punto se detalla la información correspondiente.

5.2.2. Revalidación y nivelación como proceso para la continuidad escolar

La revalidación y nivelación es un proceso que deben pasar los NNAV al llegar a las IESO en Colombia. Este proceso se lleva a cabo como parte de la decisión de la Secretaria de Educación al dar cumplimiento a los lineamientos del Ministerio Nacional y del Decreto 1860 de 1994. Para la revalidación y nivelación de los NNA venezolanos, los rectores y las familias

entrevistadas manifiestan algunas razones que corresponden a: por una parte, “ha existido una dificultad sí, con respecto a los grados en los que vienen porque dada las circunstancias no hay forma de validar o apostillar esos certificados en Venezuela” (R04), es decir, “por las condiciones de Venezuela, de la celeridad con que se dan las documentaciones, sabemos que no es fácil llegar, por ejemplo, con un documento convalidado, entonces en ese sentido nos autorizaron a que realizáramos esos examen de validación” (R01). Ambos rectores señalan que, se cumple ese procedimiento administrativo con el fin de observar el nivel académico que trae la niñez y adolescencia inmigrante venezolana.

En este sentido, una de las rectoras señala que la educación en Venezuela y en Colombia es diferente, en cuanto al conocimiento que traen los estudiantes venezolanos. Además, resalta que las pruebas de nivelación se realizan para ubicar a los estudiantes en los grados donde puedan desempeñar sus competencias. En este particular, los rectores entrevistados tienen como referencia que la calidad de la formación que imparten en los colegios se mide a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) mediante las “Pruebas Saber”. Por ello, aceptar estudiantes sin competencias académicas, los llevaría a perder el escalón alcanzado en cuanto a la calidad educativa de la IESO.

No es un misterio, no es un secreto, es algo que se maneja y, es que no son iguales las calidades educativas de Venezuela que con Colombia, entonces hacer las comparaciones y, a pesar de que los niños en Venezuela tengan acceso a un grado escolar, cuando llegan a Colombia se encuentran con que no estaba preparado para asumir el grado que supuestamente decía que estaba preparado, entonces a raíz de eso, la directriz que tenemos desde la Secretaria de Educación municipal de Cúcuta es que en primaria el mismo colegio tiene la autonomía para ubicar al estudiante en donde cree que el estudiante es capaz de rendir, que no se frustra, que puede salir adelante, que tiene los elementos y las competencias, nosotros en Colombia hablamos de competencias porque es lo que propendemos, y es también lo que nos evalúa El Icfes, nuestro ente evaluador cuando llegamos a ciertos grados [...] cuando se trata del bachillerato, la Secretaria de Educación dispuso unos colegios específicos para que les hicieran unas pruebas, pruebas de suficiencia de alguna manera [...] (R02).

Estas razones le imposibilitan a los NNAV a acceder a los grados que aspiran los padres y representantes “él era para que estuviera haciendo décimo, pero han dicho que el estudio de Venezuela es bastante mal relativamente, que no vienen preparados como los de aquí, entonces eso dificultó bajarle el grado [...]” (PR05). Así también lo expresa la madre de la familia Pérez “ya ella había hecho el quinto grado, pero la regresaron, entonces ellos decían que el bachillerato

aquí era muy distinto al de Venezuela y, si es verdad, aquí es muy distinto porque el sexto grado de bachillerato es un primer año en Venezuela y, los niños ven materias muy distintas a las de acá [...]” (PR13).

Otra razón para la asignación del grado corresponde con la experiencia vivida por un NNAV con discapacidad auditiva, quien tuvo que repetir grado en Colombia mientras aprendía lengua de señas colombianas. Cada país tiene su lengua de señas contextualizadas y las universales, pero como se analiza también se convierte en una barrera para los estudiantes con esta necesidad especial, sobre todo en las IESO donde han avanzado hacia la inclusión de toda la población. Este punto es importante al momento de incorporarlos en el colegio. Sin embargo, la disposición y esfuerzo del estudiante le ha permitido avanzar en el sistema educativo, así lo expresó la representante de la familia Orduz.

Lo regresaron porque él no manejaba las señas colombianas. Las señas venezolanas no son igual a las colombianas, entonces tuve que pasar otro proceso, repetir el grado que estaba haciendo allá en Venezuela y aprenderse las señas colombianas porque qué lástima, que tristeza que las señas no sean todas iguales. En cada país tienen sus señas, pero son distintas, no son iguales. Entonces, a veces hay una confusión para ellos eso, pero él las capto muy rápido, muy bien porque como es un niño, pues aprendió muy rápido las señas (PR04).

Sin duda, todos los aspectos mencionados, forman parte de la dinámica administrativa que enfrenta la niñez y adolescencia inmigrante venezolana. En el cuadro 5.2, se resume parte de la información educativa de los NNAV, principalmente el grado en el que inician en Colombia, el proceso que pasaron para el acceso, y el tiempo que emplean para acudir al colegio.

Los resultados del cuadro 5.2 muestran que once de los NNAV entrevistados continuaron en Cúcuta con el grado que correspondía; a partir de la prueba seis fueron regresados al último grado cursado en Venezuela; y cinco de los estudiantes no presentaron prueba de nivelación, pero estuvieron en supervisión por parte de los responsables de cada IESO. Como se observa, los estudiantes procedentes de Venezuela desde su llegada a Cúcuta han logrado cursar varios grados en el sistema educativo colombiano. La mayor parte de las familias viven cerca del colegio, puesto que los estudiantes emplean 5 minutos de su tiempo caminando para llegar a la IESO.

Cuadro 5.2. Información educativa de los NNAV

Código	Origen		Educación en el destino	
	Último grado	Grado Actual	Procedimiento para el acceso	Tiempo utilizado para ir al colegio
NNAV01	4to primaria	6to	SN	5 min. Caminando
NNAV02	9no	9no	NG	30 min. Caminando
NNAV03	1ero primaria	6to	NG	20 min. Caminando 5 min. Moto
NNAV04	6to primaria	8vo	NRG	30 min. Transporte
NNAV05	7mo	9no	NRG	15 min. Caminando
NNAV06	4to primaria	8vo	NG	15 min caminando
NNAV07	4to primaria	6to	NG	5 min. Caminando
NNAV08	6to primaria	8vo	NG	30 min. Transporte
NNAV09	2do primaria	8vo	NRG	10 min. Caminando
NNAV09-1	Preescolar	9no	SN	
NNAV10	4to primaria	7mo	NG	5 min. Caminando
NNAV11	4to primaria	8vo	NG	10 min. Caminando
NNAV12	1er año	7mo	NRG	Menos de 10 min
NNAV12-1	5to primaria	6to	NG	
NNAV13	5to primaria	9no	NRG	25 min. Transporte
NNAV14	3ero primaria	6to	SN	5 min. Caminando
NNAV15	7mo	8vo	SN	5 min. Caminando
NNAV16	6to primaria	8vo	NRG	5 min. Caminando
NNAC17	3ero primaria	6to	NG	15 min. Transporte
NNAV18	4to primaria	6to	NG	5 min. Caminando
NNAV19	5to primaria	6to	NG	20 min. Transporte
NNAV20	3ero primaria	6to	SN	5 min. Caminando
Nota	Procedimiento de revalidación o nivelación para el acceso al colegio (Prueba): Revalidación (R)/ Nivelación para el mismo grado continuidad (NG); Nivelación repetir último grado cursado en Venezuela (NRG); Sin nivelación- sin prueba continuidad (SN).			

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas (2021).

La experiencia vivida se reconoce en los relatos que expresan algunos de los padres, cuando señalaron que su hijo presentó la prueba en el Instituto Nacional de Enseñanza Media Diversificada (INEM “José Eusebio Caro”), “Él tuvo que hacer una prueba en el colegio en el INEM y con todo eso, le bajaron un grado más [...]. Él presentó la prueba. Él pasó los exámenes y cuando en eso me lo dejaron en séptimo” (PR05). Otra representante, expresa: “entonces le hicieron un examen y le dijo: si me pasa el examen, va para quinto, y si no, pues la bajo a cuarto, entonces yo le dije bueno profesor que sea así. A las dos le hicieron la prueba” (PR12). Mientras que la representante de la familia Sánchez señala que “sí, ella presentó una prueba súper básica, pero esa prueba no hizo que se retrasara, sino que más bien seguirá en el mismo grado, sin

ningún inconveniente” (PR11). Y el padre de la familia Nieto indicó que: “él inició en el mismo año escolar que traía de Venezuela. Él no presentó prueba. Si mostraba el rendimiento, él se quedaba en cuarto grado. Eso fue lo que propusieron”.

Cada uno de los NNAV que presentó una prueba en el colegio tuvo que demostrar su conocimiento en diversas áreas de aprendizaje. Los contenidos de las pruebas estuvieron relacionados con el grado al que aspiraban cursar. Sin embargo, es importante destacar que, en Colombia las pruebas se manejan bajo la propuesta del Ministerio de Educación Nacional a través de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que corresponden, por ejemplo, al componente curricular y a los aprendizajes esperados (Loya, 2017). Así lo expresan los rectores entrevistados “nosotros en Colombia manejamos los Derechos Básicos de Aprendizaje que son emanados por el Ministerio de Educación, entonces de alguna manera existe algo que se llaman los mínimos que debe tener claro para poder avanzar al grado siguiente [...]” (R02). Aparte de los DBA, una rectora considera importante otras áreas específicas, y expresa:

En áreas, por ejemplo, específicas de sociales, pues yo siempre recomiendo que ellos hagan un proceso de conocimiento acerca de la área de sociales de nuestro país para que ellos entren ya como a nivelar conocimiento y estén a la par con sus compañeros (R03).

Asimismo, un rector manifiesta todo lo que concierne a los DBA y detalla que estos corresponden a:

Sobre la base de los derechos básicos de aprendizaje se formulan cinco pruebas en lo que llamamos áreas de núcleo común que son: lengua castellana; proceso lector y escritor; matemática; razonamiento cuantitativo; ciencias sociales, que no necesariamente es historia de Colombia, sino es lo que llamamos competencias ciudadanas; ciencias naturales que son biología, física y química en mayor o menor grado corresponde al nivel escolar; e inglés, lo mínimo requerido pues el inglés en Colombia se rige por el marco común europeo y pues obviamente no vamos a solicitar un B1, se dan conceptos básicos del nivel A1 (R01).

En la práctica, los estudiantes de origen venezolano manifestaron cuales fueron los contenidos que desarrollaron durante las pruebas. De acuerdo al grado que aspiraban cursar los contenidos se fueron complejizando durante las pruebas. Sin embargo, en algunos casos, las pruebas fueron sencillas con operaciones básicas de matemáticas, lengua y dibujos “en mi caso, si fue sumas, restas, multiplicación y un dibujo” (NNAV12-1). Para la estudiante NNAV10 “más que todo

era como de lectura y matemáticas” y para NNAV11 “sí, pues lo básico sumas, restas, multiplicaciones, división de dos, así lo básico, y no había ninguna pregunta relacionada con cultura general venezolana ni colombiana, sólo hubo matemáticas”. A otros estudiantes como el caso de NNAV02 y NNAV05 les ampliaron la prueba con más contenidos y coinciden en: “me preguntaron sobre inglés, matemáticas, geometría, ciencias naturales, historia”.

En otros casos, les realizaron a los venezolanos preguntas sobre Cúcuta, lo cual no estuvo en la lógica, puesto que, no todos los NNAV que se entrevistaron nacieron cerca de un estado fronterizo con Colombia para tener conocimiento del lugar adonde habían llegado. Además, para muchos de ellos era primera vez que llegaban al país vecino, especialmente a Cúcuta. A la hija de la familia Moncada proveniente del estado Miranda (Venezuela) se le preguntó: “me preguntó de Cúcuta, de algunas cosas de aquí de Cúcuta y ya. Me dijo sobre los municipios, me pregunto por el Departamento Norte de Santander [...] y algunas costumbres de aquí de Cúcuta” (NNAV08). Así como a una niña proveniente del estado Mérida (Venezuela), “o sea, la prueba tenía varias cosas para responder, preguntaban cosas de aquí de Cúcuta que yo no sabía y pues se me hacía complicado, pero sí lo pasé” (NNAV12).

Finalmente, también se logra reconocer que en las IESO implementan diferentes mecanismos para lograr la nivelación de los estudiantes. Primero, en algunos momentos corresponde con la nivelación ya propia en la cotidianidad del aula, por ejemplo, “para quinto que me ayudaron avanzar un poco más en inglés. Y me ayudaban más en las mismas horas de clase o, a veces en el receso el profesor aprovechaba a orientarme más para que me nivelara” (NNAV07). Y segundo, corresponde al uso de lineamientos aplicados al momento del ingreso, tal como lo expresa una rectora:

Siempre aplicamos el Convenio Andrés Bello, lo que viene manejando para los procesos de educación [...], ese convenio tiene muchos años, siempre ha existido entre Colombia y Venezuela, yo no he visto que se haya caído, entonces nosotros lo hemos aprovechado porque tiene muy buenos lineamientos (R03).

Aplicar el Convenio Andrés Bello para la nivelación de los NNAV permite reflexionar en los lineamientos propuestos para validar entre los países el acceso escolar de los migrantes, en esta oportunidad de los inmigrantes venezolanos, y así, garantizar la educación, en especial

recuperando los avances que se han tenido en materia de integración educativa. Desde la conformación de la Comunidad Andina- CAN, los aportes en integración han sido visibles y se materializan con la aplicación del convenio en algunas IESO de Cúcuta. Además, de la nivelación, en las IESO también se trabaja por los procesos de permanencia de los estudiantes inmigrantes para combatir el abandono escolar mediante alianzas que permitan no solo garantizar oportunidades sociales para los hijos de las familias migrantes, sino obtener ayudas para cumplir con el derecho a la educación de estos en Cúcuta. En el siguiente punto se detalla el trabajo realizado.

5.2.3. Alianzas y oportunidades para los NNA inmigrantes venezolanos en el colegio

Parte de los mecanismos de atención que ofrecen las IESO corresponden con generar soluciones desde la gestión educativa a través de alianzas para brindar a los NNAV algunos beneficios sociales. Las acciones ejecutadas con el apoyo del gobierno nacional, los organismos de cooperación internacional y las alianzas interinstitucionales (Universidad- Comunidad- Colegio) han permitido ciertas oportunidades a los inmigrantes, las cuales conciernen a la atención psicológica de los estudiantes; la dotación de insumos educativos con la entrega de uniformes escolares, la *Sim card* para activar un plan de datos e ingresar a las clases virtuales durante la pandemia, la entrega de Tablet y algunos kit de útiles escolares; así como del beneficio en el programas de alimentación. Es decir, las acciones se enmarcan en “Programas como el PAE, proyectos institucionales y de ley que se manejan al interior del plantel” (R05). Para una de las rectoras el trabajo realizado en su institución radica especialmente con el apoyo interinstitucional, al manifestar:

Nosotros empezamos también a trabajar con psicólogos, entonces hicimos unos convenios que hemos venido manejando con la Universidad de Pamplona, con los psicólogos, terapeutas ocupacionales y también con los fronterologos, y también con la Universidad Francisco de Paula Santander, y la Universidad Simón Bolívar, y ellos nos apoyan, maestros trabajando con esas familias que tiene pues más problemas. Yo creo que el problema esto psicológico de cada niño que sale de Venezuela es un problema muy delicado sí, que merece una especial atención debido a la situación que todo conocemos (R03).

En cuanto al programa de alimentación y otras ayudas escolares, los NNAV y sus padres manifiestan que han contado con estos beneficios gracias al apoyo de los rectores y docentes.

Estos programas como el de alimentación son generados para mantener los niveles de permanencia escolar, tanto de los venezolanos como de los nativos (R02). A nivel de los alimentos un estudiante señala que existen dos programas “es uno para los venezolanos, pero también está para los niños de Colombia, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y, para los niños de Venezuela está el Programa Mundial de Alimentos” (NNAV10). Estos programas de alimentos normalmente se ofrecían en los comedores de las IESO, pero desde la pandemia se llevó hacia las casas. De acuerdo con los entrevistados, este beneficio de alimentación en algunos momentos llega mensualmente, demora en llegar, no llega, o en ocasiones las familias realizan reclamos cuando los NNAV no aparecen en el listado para la entrega. La representante de la familia Orduz hace referencia a los productos que ha recibido del programa de alimentos en el tiempo de pandemia.

Ahorita le están dando lo del PAE. Lo del PAE lo dan cada mes o cada dos meses: un kilo de arroz; medio kilo de lentejas; medio litro de aceite; una lechecita, anteriormente estaban dando era avena y el pan o galleta. Ahora no, le quitaron eso y, le están dando la leche en polvo y eso [...] (PR04).

Otro de los relatos lo expresa el NNAV03 hijo de la familia Flores “si, a nosotros en el colegio nos dieron fue un kit estudiantil así de uniforme, zapatos y eso. Eso fue cuando estaba en el primer colegio y en este también [...]. Y nos beneficiamos del programas de alimentación”. Y la representante de la familia Pérez quien agradece el apoyo recibido en la institución “en el colegio nos donó una camisa, o sea nos ayudó bastante con el uniforme, y poco a poco se fue comprando lo de los libros [...] y nada profe de ahí no me quejo de la institución” (PR13). Entre los beneficios también se encuentran materiales escolares para las clases “mí hija recibió mucha ayuda de esa institución [...]. A mi hija le dieron todas las guías, todas, a ella la ayudaron con las guías [...]. Una vez nos dieron unos libros para que ella tuviera respuestas [...]” (PR08). Lo referente a la entrega de uniformes corresponde con la gestión que se desarrolla en las IESO, donde los rectores y docentes les piden a los padres y representantes que donen al colegio los uniformes de los hijos que van egresando, este mecanismo ha permitido que los estudiantes venezolanos tengan el uniforme escolar en su llegada.

Además, con la gestión y alianzas no solo se ha beneficiado a la infancia y adolescencia inmigrante, sino también a algunas de las IESO con la creación de infraestructuras para ampliar

los cupos y permitir mayor ingreso de venezolanos al sistema escolar. Así lo expresa un rector al mencionar el apoyo que ha recibido para la atención de los inmigrantes.

El Comité Internacional de Rescate tanto en El Rodeo como en El Trigal nos ha dado mucha capacitación para manejo de migrantes, nos hizo unas competencias socioemocionales, ha hecho escuela de padres tanto para venezolanos como colombianos [...]. Hay otros como el Consejo Noruego, ellos fueron los que construyeron las aulas y las construyeron pensando en que en esa zona había una cantidad alta de migrantes. No lo hice yo fueron mecanismos internacionales. Ellos nos dieron recursos e inclusive nos ayudaron porque hay dos salones chiquitos en el colegio El Trigal para poder ingresar a una cantidad de estudiantes, nos dieron también cosas para la bioseguridad si había retorno, nos dieron en El Trigal, nos dieron instrumentos musicales (R04).

Por otra parte, uno de los rectores expresa el apoyo recibido por parte de Unicef y *World Vision* en el desarrollo de los proyectos hacia modelos para los círculos de aprendizaje implementados en el colegio con el fin de nivelar a los NNAV inmigrantes que se encuentran en situación de extraedad “a través del modelo de escuela nueva urbana” (R01). Asimismo, el rector refiere el apoyo que ha recibido por el Consejo Noruego para los Refugiados NRC quienes en el 2020 realizaron una donación de recursos tecnológicos para los estudiantes de su institución “el año pasado me entregó alrededor de 110 a 115 tabletas a población migrantes con enfoque de género, es decir, a niñas y jóvenes venezolanas para que siguieran conectadas con el colegio y pudieran cumplir con todos los procesos” (R01). También, El Consejo Noruego dio capacitación en la IESO para atender el proceso de documentación de los migrantes venezolanos (R02).

Es importante señalar que, no todas las familias entrevistadas han logrado obtener estos beneficios para sus hijos, y en ocasiones algunas de las ayudas que han recibido no funcionan, por el ejemplo, con las *Sim card* los venezolanos han sido tomados en cuenta, aunque estas no funcionan “ahí dieron un chip, ella lo recibió, que no le sirvió es otra cosa, pero mi hija fue tomada en cuenta” (PR08). La estudiante de la familia Álvarez expresa que: “en la escuela me llamaron para darme una *Sim Card* una vez, pero nunca funcionó esa *Sim Card*” (NNAV07). Así también lo manifiesta la acudiente PR12: “un día me llamaron que estaba pendiente porque de la alcaldía venía un kit escolar [...] lo que me dieron fue una *Sim*, ahí está la *Sim*, eso no sirvió, una sirvió un mes, el restó no”. Es decir, no fue posible que los NNA venezolanos recibieran las clases virtuales con el recurso tecnológico entregado en los colegios de la zona rural, ni en la zona urbana.

Por otra parte, la hija de la familia Ruiz señala que nunca ha contado con el programa de alimentación “no, nada profesor. Nosotros no contamos con nada, ni con el Programa de Alimentación Escolar (PAE). Desde que empecé a estudiar no cuento con el PAE” (NNAV02). Situación que también se ha presentado en otras de las familias entrevistadas, en especial aquellas donde sus hijos tienen doble nacionalidad y no se encuentran en los listados de inmigrantes venezolanos. Asimismo, se menciona el inconveniente que han enfrentado las familias cuando en las IESO les han quitado el beneficio del PAE durante la pandemia. En estos casos los directivos alegan que los estudiantes no tienen cumplimiento en las clases virtuales, no entregan evidencias durante semanas, se desaparecen y por esa razón se les quita el PAE. Para los rectores eso hace que los padres se responsabilicen de estar al pendiente, que se responsabilicen porque hay jornadas de flexibilización, pero también hay acuerdos por cumplir, en el colegio. Sin embargo, uno de los padres manifiesta que, los docentes o directivos no han indagado en las razones por las cuales se ha presentado la ausencia de los NNAV durante la pandemia. Ante esta situación, el representante de la familia Cárdenas, señala que:

A ellos les estaban dando el programa de alimentación escolar [...] cuando llegamos a buscar el PAE de los niños ellos no aparecieron en la lista. Yo me calé la cola y los sacaron de la lista, entonces yo me vine para la casa sin PAE incluso los niños no tenían nada que comer, pero me di cuenta de que a los niños los habían sacado de repente por la inasistencia en los grupos de estudio que no se reportaban, pero no era que ellos no querían, sino que, ellos no tenían internet o buen teléfono, no había saldo para meterle [...], entonces es fuerte porque el niño merece su PAE merece su alimentación, su ayuda porque más en esta situación de pandemia de todo, entonces, eso fue fuerte (PR01).

Finalmente, se reconoce que esta situación de atención varía en los colegios. Por ello, algunos padres consideran que los directivos y docentes en las IESO han estado al pendiente de sus necesidades, puesto que tienen en cuenta a los venezolanos para recursos y donaciones “el rector a veces llama o nos tienen en cuenta en las ayudas, en lo que ellos nos pueden ayudar, en útiles escolares, en cosas que él necesita, nos facilitan las guías impresas” (PR05). Especialmente con la situación de pandemia algunos docentes y directivos han colaborado con la entrega de mercados a las familias, puesto que, son conscientes de la realidad de las familias venezolanas y colombianas asentadas en estratos con extrema pobreza.

Ahorita en situación pandemia nos tuvieron muy en cuenta porque de verdad fue una situación muy dura, muy dura porque mi esposo quedó sin empleo, y los profesores, el coordinador, nos ayudaron en ir al colegio, retirar mercado [...] había días que había para comer otros no [...] (PR13).

Los beneficios que se han gestionado a partir de las alianzas han permitido que los NNAV puedan acceder al colegio y mantener su permanencia. Estos beneficios sociales en el colegio se logran cuando en las IESO les ayudan a canalizar las necesidades inmediatas de alimentación, recursos escolares y tecnológicos para los inmigrantes. Las ayudas recibidas del Estado colombiano con el apoyo de los organismos de cooperación internacional son necesarias para la formación académica y calidad de vida de los estudiantes venezolanos y los nativos. Sin embargo, no todas las familias han podido contar con estas ayudas, ni con un capital económico estable en el destino, lo que ocasionó que durante la pandemia algunos estudiantes de origen venezolano abandonaran los estudios por su situación de pobreza. En el apartado de las formas de capitales se amplía la realidad de las familias entrevistadas.

También, es importante señalar lo que expresó un docente relator en el grupo de discusión cuando manifestó que las acciones que se realicen con las agencias de cooperación internacional o con cualquier organismo que participe en la atención de los inmigrantes debería tener mayores vínculos con los funcionarios de la institución, en especial con los docentes, quienes son los que están informados de las necesidades educativas de los estudiantes en el aula. En la realidad se hacen acciones y alianzas, pero no se sabe por qué o de dónde provienen los recursos y las ayudas, y los padres de familia terminan haciendo riña de la situación por la atención que reciben los venezolanos.

En el imaginario de los padres más que de los estudiantes es que ¡Oiga!, pero aquí todo se le está entregando a la población inmigrante y no se están cubriendo las necesidades de la población actual, nos pasa siempre en las reuniones porque muchas veces llega la fundación y hace entrega de tabletas, entrega de mercados sólo para población migrante, entonces al no saberse qué es lo que está sucediendo [...], y como no se está socializando, no se tiene idea de cómo se está haciendo, ni de dónde provienen los beneficios, lo que está generando de pronto es una visión equivocada de los otros padres de familia y algunas veces justificada, debido pues, a las falencias grandes con las que ya, de por sí, contaba la educación colombiana (DJPF01).

Por tanto, es necesario establecer una articulación en todo este proceso que se lleva a cabo en las IESO para poder informar a los padres acerca de las acciones y las alianzas que se han establecido en los colegios para atender la situación migratoria de los venezolanos. No obstante, la vía que sugieren los docentes es que se haga un trabajo mancomunado y se establezcan nuevos requerimientos en materia de política pública educativa para el país.

5.2.4. Requerimientos para la adecuación en la política educativa para migrantes

En ocasiones las políticas migratorias de los estados hacen que en la sociedad de destino los migrantes se enfrenten a procesos disímiles para su integración durante su trayectoria migratoria (Portes y Zhou, 1993; Portes y Böröcz, 1998; Doménech, 2013). Por ejemplo, en Colombia con la política migratoria establecida desde el 2018 ha permitido algunos avances para la incorporación de la población venezolana en el campo laboral, la salud y la educación. Esta política ha sido parte de las medidas implementadas por el gobierno nacional para atender las oleadas de migrantes venezolanos que han ingresado al país desde el 2015. Gran parte de los venezolanos en Colombia han pasado por el proceso de regularización en el país. Esta regularización corresponde a medidas prerrogativas (Guizardi, 2014) que les permitió realizar la solicitud del PEP y recientemente hacer la solicitud del Estatuto Temporal de Protección para Venezolanos - ETPV (vigente por 10 años). Este estatuto ampliará las posibilidades de integración de las familias, en especial a la educación de los hijos (en el momento de las entrevistas ninguna de las familias migrantes había realizado el Pre-registro para el ETPV en el portal de la página de Migración Colombia: <https://www.migracioncolombia.gov.co/visibles>).

Este apartado incorpora los relatos de los actores educativos quienes por una parte valoran la política migratoria implementada en Colombia, y por otra, señalan las deficiencias que presentan para las IESO el no contar con políticas cónsonas que respondan a las necesidades de la población migrante venezolana en Cúcuta, por ejemplo, “que exista un empalme serio y eficaz entre los estamentos gubernamentales” (DJPF02-1), en este último, los rectores y docentes señalan que, Colombia no estaba preparada para la atención de las oleadas migratorias en materia educativa, por ello, a nivel del Ministerio de Educación Nacional se ha ido improvisando

con decisiones que repercuten no solo en la calidad educativa de los NNA, sino en el funcionamiento pedagógico de la labor docente.

Algunos rectores consideran que la política migratoria de Colombia es una política muy valiosa, que ha venido mejorando, que es una política de apertura a la migración venezolana porque está garantizando el derecho universal a la educación y, cumple con un marco jurídico y normativo para la atención a la infancia y adolescencia migrante con carácter internacional y nacional, para que “los niños pues tengan acceso al servicios educativo dentro de lo que realmente ellos se merecen, atendiendo pues los derechos universales que se pueden contemplar, entonces pienso que es una política que ha venido favoreciendo a la población venezolana” (R03). Es una política que prioriza la atención a los NNAV en edad escolar “o sea, se le ha priorizado, se le ha dado igual prioridad que a los colombianos, no se ha hecho excepción, o sea no se ha mantenido una diferencia entre estudiante venezolano y colombiano [...]” (R04). Para la rectora R02, es una política que responde a mejorar la situación de familias y niños que llegan a Colombia no solo en búsqueda de mejorar la calidad de vida, sino que, “puedan regularizar o normalizar un poco su situación, el que ellos, el que los niños tengan acceso a la educación pública gratuita y que estén a la misma par de los niños colombianos”.

No obstante, dos rectores señalan que la política migratoria en materia educativa no corresponde con una atención oportuna de los migrantes, especialmente al tratarse de un contexto de frontera, de conflicto armado, de economía inestable. Ambos consideran que esta política, no se encuentra adaptada a la realidad, que tienen vacíos que requieren de adecuaciones.

Es inadecuada y muy limitante. El país no está en condiciones para recibir toda esa cantidad de migrantes provenientes de Venezuela. No se tienen experiencia para atender estas cantidades de personas que han ingresado al país y súmele que en este contexto estamos en un conflicto armado y una economía inestable cuyos municipios de frontera se han visto afectados (R05).

Al mismo tiempo, la política educativa para los migrantes según el rector R01:

Es insuficiente, tardía y poco adaptada a la realidad [...] ve uno como mucha de la población que quiere regularizar su condición tiene que pasar por una cantidad de trámites y las cosas no son tan fáciles como se pretenden, entonces en ese sentido pienso que la política pública migratoria es insuficiente, también hay un gran déficit presupuestal porque no se trata solo de generar decretos, resoluciones y textos, cuando no hay inversión [...].

Entre los requerimientos que plantean los docentes y directivos para la adecuación en política educativa se encuentra: “revisar la normatividad existente” (R05) para luego aportar en “más políticas de protección a sus derechos y menos burocracia al momento de acceder al sistema educativo” (DTG01-1) y así garantizar una rápida y oportuna regularización migratoria. Es decir, es necesario apostar por las garantías educativas de la población migrante, este debería ser un principal propósito en las políticas propuestas por el estado. Sin embargo, R01 manifiesta que es necesario cumplir con dos aspectos esenciales para dar garantía a la atención escolar de la infancia y adolescencia venezolana: primero, se debe garantizar la educación de los migrantes en todos los niveles escolares, sin restricciones por falta de una regularización migratoria como el PEP o el ETP; y segundo, debe ampliarse la inversión en la educación, por ejemplo:

Los estudiantes que pasaron de noveno a decimo que por no tener el PEP no podían ingresar al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Si seguimos con esa ambigüedad de salir a decir pueden estudiar, pero cuando uno va a la práctica, si pueden estudiar, pero hasta noveno, porque decimo y once no pueden. En Colombia les permite que accedan a la educación sí, pero si no tienes el pasaporte y la visa de estudiante no vas a poder graduarte de bachiller porque el Ministerio exige como requisito para que sea graduado [...] mientras que las políticas migratorias, documentales y de acceso a la educación no sean lo suficientemente reales, no de promesas, no de acción mediática, sino de hechos reales, no podemos hablar de una política educativa que promueva el acceso de la población migrante, es una mentira porque nosotros como funcionarios públicos tenemos que cumplir la ley [...].

Asimismo, los actores educativos consideran que debe incrementarse el porcentaje de inversión para la educación (DJPF04-1; R01; DBE02) porque al incrementarse la población escolar, las IESO demandan de aulas, de recursos para el aprendizaje. Así lo expresa R01 “más cuando ve uno con claridad que las condiciones económicas de la población migrantes y de la población nacional son tan extremas, sin duda alguna tiene la institución educativa que tener mejores garantías desde la inversión del estado”. Además, de la inversión un docente considera necesario “ampliar la planta docente en los espacios de frontera por la alta concentración de migrantes venezolanos” (DJPF04-3).

También los actores educativos consideran necesario adecuar en la política educativa nacional e institucional protocolos y planes de atención “protocolos para la aceptación y adaptación de los migrantes venezolanos” (DJPF04-4). Así como “activar mecanismos de planificación para enfrentar las demandas de atención en diferentes áreas. Hacer un análisis de la política educativa

frente a la integración de los inmigrantes venezolanos en Colombia” (R05), realizando mesas de trabajo con la comunidad educativa, con los docentes para “evidenciar las necesidades educativas que han diagnosticado en el aula” (DTG01-2). Además, para DTG01-3 considera necesario que se realice “una atención integral a todos los estudiantes desde el punto de vista de inducción y conocimiento de nuestro sistema educativo y la atención en salud a través de la escuela”.

Con respecto al currículo, los docentes consideran pertinente adecuar las políticas hacia la homologación curricular con la “incorporación de actividades propias de su nación como demostración de respeto y memoria de su país de origen” (DJPF01-1). Además, de “modernizar los currículos revisando a fuerza la ley 115, que avala la interculturalidad en la educación, que se fue perdiendo” (DJPF04-2). En el capítulo VII se amplía la reflexión en los aportes para la educación intercultural.

Por tanto, se requiere que desde el gobierno nacional y las secretarías de educación se reactiven los programas de aceleración del aprendizaje para niños inmigrantes, en áreas de aprendizaje como el pensamiento matemático, del inglés y otras áreas, por ejemplo:

Es muy lastimoso encontrar un niño de 17 años pidiendo cupo para un cuarto de primaria, o para un quinto de primaria. Entonces, ojalá que hubiese un programa que acelerará al menos las competencias básicas de modo que pudiera ubicarse en un grado según su edad, y según sus competencias para que no queden por fuera del sistema educativo [...]. Sería como lo más pertinente al trabajar desde una política pública (DBE01).

En la política institucional, adecuar en la gestión de las IESO los programas de apoyo que permitan asegurar en los NNAV la superación de las dificultades académicas de acuerdo con su grado y edad. Los programas a nivel institucional “deben incentivar a los estudiantes inmigrantes venezolanos para que no sientan que han perdido los años estudiados en Venezuela” (DBE01). Es decir, establecer programas que se planteen desde la institución como jornadas únicas para la nivelación y profundización del aprendizaje en los NNAV y se eleven a la Secretaria de Educación municipal para que se atiendan estas necesidades “la jornada única se debe manifestar hacia la parte de nivelación, de profundización [...], enfocándonos en que se les debe asesorar, de manera casi personalizada, para lograr en algo, ayudarlos a que logren el

aprendizaje mínimo” (DBE04). Esto forma parte de las necesidades y retos que deben atenderse para garantizar el éxito en la educación de los inmigrantes venezolanos.

Finalmente, los docentes consideran que tienen mayor trabajo con la llegada de los venezolanos, pero menos garantías para ellos, en materia de beneficios o salario. Son mayor cantidad de estudiantes por aula y el proceso de enseñanza y aprendizaje más lento y algunas veces menos efectivo.

5.3 Consideraciones finales

El colegio como institución social pública en Cúcuta se ha convertido en un escenario propicio para la incorporación social de los NNA venezolanos. El ingreso a las IESO permite a las familias y sus hijos avanzar hacia el proceso de integración social, en su dimensión estructural o de colocación (Esser, 2004; Heckmann, 2006). Los relatos tanto de padres como de sus hijos, de rectores y de docentes ayudan a comprender que en los colegios de Cúcuta se presentan barreras estructurales para los migrantes en el ámbito escolar. Estas dificultades existen porque los migrantes se enfrentan a la dinámica estructural del país de acogida que en oportunidades les excluye con sus leyes y marcos normativos (Portes y Zhou, 1993). En los hallazgos encontrados todavía se presentan barreras porque los inmigrantes encuentran limitaciones para lograr el acceso, por ejemplo, durante el trabajo de campo, se pudo identificar algunas situaciones con familiares cercanos a los informantes clave que no han ingresado a los colegios y otros no han logrado su prosecución por falta de documentos de regularización o por los lineamientos que tiene el país. Este análisis permitió comprender los modos de incorporación de los inmigrantes venezolanos en Cúcuta, y esto es un punto clave que se recupera de los aportes que plantean Portes y Zhou (1993) para analizar los procesos que enfrentan los migrantes al llegar a la estructura social en el país de destino, las características que tienen, la vulnerabilidad y los recursos que, en todos los casos, los ha conducido hacia la ruta descendente. En ese particular se logró conocer la experiencia y las estrategias de las familias entrevistadas, y sus posibilidades de incorporación en el destino.

La experiencia de las veinte familias procedentes de diferentes lugares de Venezuela y asentadas en la zona rural o urbana de Cúcuta presenta heterogeneidad en sus características migratorias. Gran parte de estas se encuentran conformadas por grupos familiares con padres de dos nacionalidades, Colombiana y Venezolana, debido a la proximidad geográfica, los eventos históricos compartidos y los movimientos migratorios en el pasado. Los relatos muestran que el acceso escolar varía por familia en atención al tiempo de llegada y a las posibilidades de los padres para cumplir con los requerimientos solicitados en las IESO para formalizar la documentación de los hijos.

En un nivel de análisis macro las políticas migratorias en Colombia entre 2015 y 2017 poco abordaban la inmigración, razón que justifica porqué los mecanismos de atención a NNA de origen venezolano eran más restrictivos para el acceso educativo, especialmente para aquellos escolares venezolanos que no contaban con nacionalidad colombiana. Estos NNA y sus padres enfrentaron mecanismos de exclusión por falta de membresía (Bean *et al.*, 2015). Con las diferentes oleadas migratorias y, en mayor concentración hacia Cúcuta, se fueron implementando cambios en materia de política migratoria. Las medidas de regularización implementadas por Colombia a partir del 2018 permitieron que algunos de los migrantes venezolanos lograran superar la barrera para el acceso a la educación (incorporación), aunque no en la totalidad, sino de manera parcial por las limitaciones legales o por falta de documentación (papeles). Los relatos evidencian que independientemente del estatus migratorio de los NNAV inmigrantes (con el PEP, sin documentos o con Tarjeta de Identidad) lograran el acceso a la escuela a partir del 2018. No obstante, aún para 2021, algunos padres, representantes y acudientes inmigrantes y retornados siguen sin cumplir con todo lo exigido en la IESO, por falta de iniciativa de algunos padres, por razones económicas y por los costos en los trámites tanto en Venezuela como en Colombia. Las medidas a corto plazo y la falta de políticas solidas en materia migratoria conllevan a que algunos de los rectores en los centros educativos de Cúcuta tomen decisiones discrecionales que siguen afectando el acceso oportuno de los NNAV.

Las medidas institucionales implementadas para la revalidación y nivelación de los estudiantes venezolanos han permitido que los NNAV puedan demostrar las fortalezas y debilidades en materia académica. Estos mecanismos de evaluación a través de pruebas realizadas por las IESO

(como parte de la normativa del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Municipal) ubican a los migrantes en los grados que ellos consideraron pertinentes y, en algunos casos ha generado rezago en grados. Esta decisión por parte de los entes competentes fue negativa para los padres de familia y para el estado emocional de los NNA venezolanos, aquí se destaca que algunos no lograron las competencias requeridas porque vivenciaron una realidad social en Venezuela en donde la situación educativa fue empeorando y afectó los procesos de aprendizaje. Lo positivo de estos casos es que los estudiantes han demostrado sus capacidades en los grados asignados y algunos de ellos han obtenido reconocimiento académico. Esta valoración del conocimiento de los estudiantes permitió que once mantuvieran el grado que traían de Venezuela y solo a seis los regresaron de grado.

La incorporación de NNAV al colegio les permitió contar con algunos beneficios sociales, en especial acceder al Programa de Alimentación Escolar (PAE) dentro de las IESO. Con los cambios generados a causa del Covid-19, los estudiantes en algunos momentos han recibido el beneficio de alimentación para llevar a sus casas. Se destaca que la situación económica en la pandemia limitó poder atender las necesidades de alimentación en el hogar. Los venezolanos contaron con el Programa Mundial de Alimentos PMA y algunos de los NNAV en condiciones de pobreza acudieron a la escuela por el beneficio del PAE. A su vez, los rectores manifiestan que las alianzas con universidades, ONG y organismos de cooperación internacional han permitido que los venezolanos cuenten con diferentes apoyos sociales.

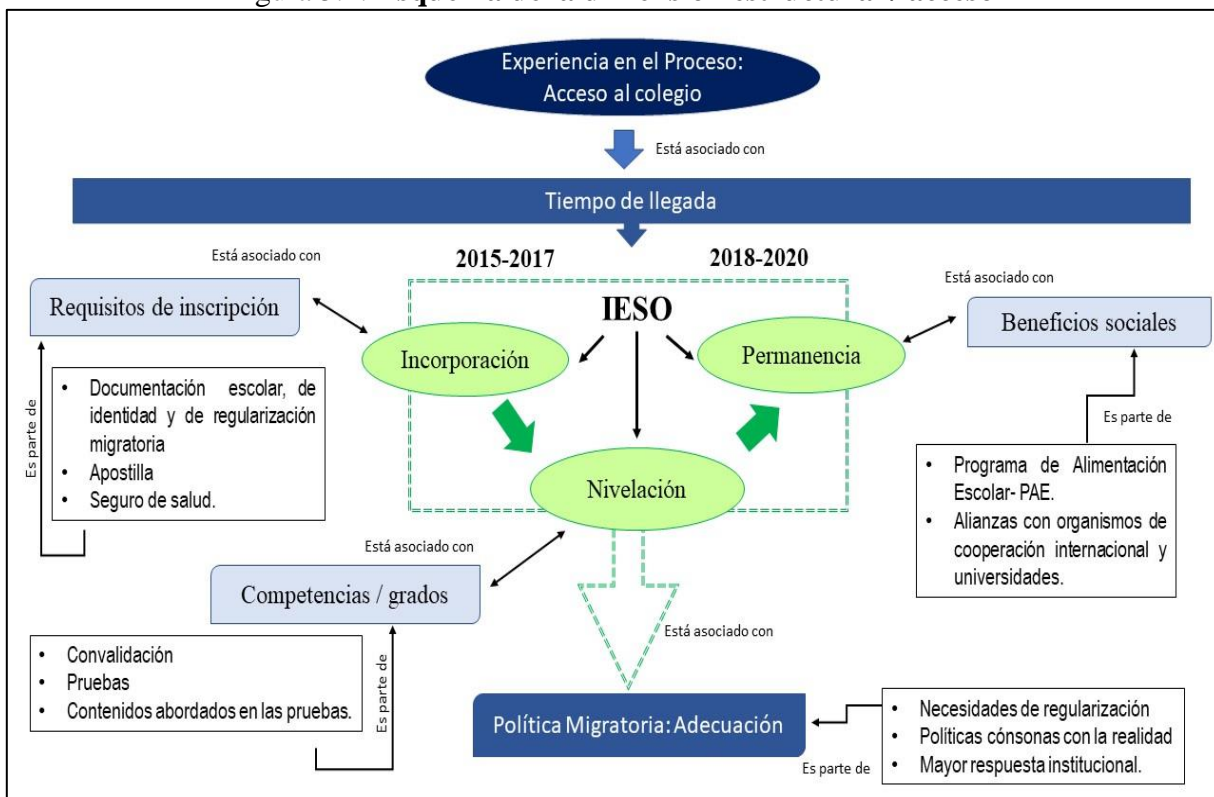
También se considera que hay falta en la articulación con los funcionarios, los organismos Internacionales y las instituciones públicas del país. Por ejemplo, la desarticulación entre instituciones y ministerios con respecto a la información que hay en el colegio y la que manejan otros entes en el país con respecto a la política migratoria de atención a los venezolanos. Los docentes han considerado que ellos terminan dando la cara a los padres de familia para explicar una realidad, una dinámica en la toma de decisiones del Estado, en donde ellos no participaron y que realmente desconocen. En este mismo orden, los hallazgos que se presentan en materia de desarticulación entre entidades en Colombia corresponden con la falta de unos lineamientos claros en la materia.

Nosotros trabajamos bajo el Ministerio de Educación que tiene una política, unas ideas, unas líneas, pero toda la parte de articulación se trabaja con El Sena y, El Sena rinde más al Ministerio del Trabajo que al Ministerio de Educación, entonces no hemos logrado que los colombianos se incluyan, que ese Sena se articule con el Ministerio de Educación y cumpla con algunas condiciones, mucho menos con la población venezolana (DJPF01).

Finalmente se concluye, que estas medidas tomadas por el Estado colombiano para dar atención a los NNAV requieren de mayor valoración y seguimiento en materia de política pública educativa, puesto que los actores educativos responsabilizan al gobierno nacional de las decisiones tomadas, que no solo afectan al NNAV que llega a incorporarse en un espacio físico donde hay falta de infraestructura y de capital humano para la atención educativa, sino que tampoco encuentra una homologación curricular o programas para la nivelación. Además, la falta de lineamientos claros permite visualizar que los inmigrantes y los actores educativos se encuentran preocupados por la continuidad escolar en el país, puesto que las experiencias en estas familias con PEP y sin documentación no tienen garantizada una prosecución escolar para sus hijos por la falta de una regularización migratoria a largo plazo. Sin embargo, una de las mayores expectativas durante las entrevistas se encuentra en la puesta en marcha desde el 05 de mayo de 2021 del Estatuto Temporal de Protección para Venezolanos ETPV.

En la figura 5.2 se muestra la red semántica en la cual se resumen las conexiones establecidas entre los códigos para construir cada uno de los apartados que están escritos en este capítulo. La red se ha diseñado a partir de la codificación libre y la relación de significados entre los códigos. Como se observa, la categoría central corresponde con la experiencia en el proceso, en el acceso al colegio. Para tal fin, se abordaron subcategorías a partir de los relatos. Estas categorías contribuyen a proveer información con respecto al análisis de: el tiempo de llegada de los NNA venezolanos y sus familias; los requisitos para la inscripción; los beneficios sociales a los cuales tuvieron oportunidad los estudiantes provenientes de Venezuela; y los aportes para la adecuación hacia una política migratoria integral que responda a la realidad social y educativa de los inmigrantes en el país. Los hallazgos se resumen en tres ejes importantes: Incorporación, nivelación y permanencia en el sistema educativo colombiano.

Figura 5.2. Esquema de la dimensión estructural / acceso



Fuente: Elaboración propia (2021).

CAPÍTULO VI

EL CAPITAL DE LOS NNA VENEZOLANOS Y SUS FAMILIAS PARA EL ACCESO, INCORPORACIÓN Y ÉXITO ESCOLAR EN EL DESTINO

El capital económico, humano, social, y cultural que, de manera individual y familiar poseen los migrantes para facilitar la integración educativa de los NNAV en el contexto de acogida se analiza en dos momentos: primero, el capital que traen los migrantes desde el origen, y segundo, el capital de los inmigrantes en el destino. Este último se refiere a cómo el capital de las familias y los hijos acumulado en el origen se ha podido usar en el destino o cómo estos construyen nuevo capital en atención a la realidad social en Cúcuta. Tener en cuenta la forma de capital en estos dos momentos permite comprender las limitaciones que experimentaron y siguen enfrentando los inmigrantes venezolanos y los padres retornados en su asentamiento (Tizón, 1983) y, por tanto, en la dinámica social y escolar.

En este capítulo, se incorporan seis apartados para explicar los contextos familiares de los estudiantes entrevistados: primero, se detallan las historias de incorporación social y educativa de cuatro familias, destacando los capitales disponibles en este proceso. Segundo, se presenta un análisis de cómo la ciudadanía y la regularización migratoria se vinculan a la incorporación educativa. Tercero, se incorporan las limitaciones en el capital económico de los padres procedentes de Venezuela. Cuarto, se detalla el capital humano de los padres de familia. Quinto, se explica la utilidad del capital cultural y social de los migrantes en el destino para la inserción social y escolar; y finalmente, sexto se plantea una reflexión final con respecto a los hallazgos encontrados.

6.1 Experiencias diversas sobre la incorporación escolar de acuerdo a los capitales disponibles para las familias

De las veinte entrevistas realizadas a padres con hijos venezolanos se presentan los relatos de cuatro familias inmigrantes y retornadas que llegaron a Colombia entre 2015 y 2020. En esta parte se utilizarán seudónimos para hacer referencia a las familias, por ejemplo, (Nro.)

Seudónimo: (17) Familia Chirino; (14) Familia Colmenares; (18) Familia García; y (06) Familia Nieto.

Los capitales que poseen las familias son importantes al momento de migrar. El análisis incluye los perfiles ligados al capital económico, social, cultural y simbólico que poseen los inmigrantes procedentes de Venezuela (venezolanos y colombianos retornados) los cuales fueron usados o subvalorados para el proceso de integración social y en durante la incorporación educativa de sus hijos en el colegio. Es importante reconocer la experiencia heterogénea de cada familia y, por tanto, las diferencias en cuanto al capital cultural, las posibilidades económicas y el apoyo recibido.

Las historias captan la diversidad de capitales de las familias procedentes de Venezuela y de experiencias de incorporación social, lo cual incide en dinámica escolar de los NNAV. En la primera parte, se presentan experiencias de: una familia venezolana con padres que tenían altos capitales en Venezuela (familia Chirino); una familia que además de realizar una migración internacional cambió su contexto de residencia del medio urbano al rural (familia Colmenares); una familia con uno de los padres nacido en Colombia, migrante de retorno (familia García); y finalmente, una familia con bajos capitales que permite entender las dificultades que enfrentan los padres e hijos para la inserción e inclusión escolar en este contexto fronterizo (familia Nieto).

En una segunda parte del capítulo se presentan fragmentos con relatos de otras de las familias entrevistadas en las cuales se muestra de manera holística: las ventajas y desventajas que pasaron al llegar con y sin documentación a Cúcuta; las diversas redes de apoyo utilizadas como parte del proceso de incorporación; así como, las estrategias y las habilidades desarrolladas por los NNAV y sus padres para la inserción, los cursos realizados, la formación educativa en instituciones públicas o privadas, el nivel educativo y los cambios cotidianos experimentados en Cúcuta, un contexto de la frontera colombo venezolana que ha llevado a las familias migrantes a reinventarse, activar y construir nuevos recursos desde el seno familiar para buscar la integración social.

6.1.1. Una historia de padres venezolanos con altos capitales culturales: La familia Chirino

En la familia Chirino, los padres entrevistados tienen alrededor de 40 años, nacieron y vivieron en Rubio municipio Junín en el estado Táchira (Venezuela) ubicado a 45 minutos de la frontera con el departamento de Norte de Santander (Colombia). Ambos eran profesores y cuentan con nivel de Doctorado en Educación. Se desempeñaron como profesores universitarios de pregrado y postgrado (con plaza), con al menos 10 años de experiencia. La madre tenía ascendencia colombiana. Tuvieron dos hijos en Venezuela.

El capital acumulado en Venezuela les permitió pagar un colegio privado de Rubio para sus dos hijos, donde adquirieron competencias valiosas para su formación académica, que luego pudieron usarse en Colombia.

Mi hijo en Venezuela estaba en un colegio privado, que era muy, muy bueno, era uno de los mejores colegios de Rubio. Y yo creo que, en ese colegio logró las herramientas básicas para poder desempeñarse aquí de una mejor manera, como le dije al principio le costó, pero él después se fue adaptando y, ya la base que le habían dado en ese colegio de verdad que le sirvió para rendir aquí académicamente, sobre todo, ellos en el colegio veían inglés, y eso, le permitió aquí adaptarse muy rápido porque aquí ven inglés en toda la primaria (PR17).

En agosto de 2019, esta familia emigró a Cúcuta. Su condición actual es como inmigrantes regulares en el país. La madre y sus dos hijos obtuvieron la nacionalidad colombiana por naturalización, mientras que el padre cuenta con el PEP-RAMV. Desde su llegada se residenciaron en el Barrio Torres de Bolívar (estrato 1). Su ingreso económico ha sido inestable. Antes de migrar, la madre viajaba a Cúcuta e impartía unos cursos de ayuda educativa para técnicos en primera infancia, por contrato de trimestres con menor sueldo. Este empleo lo consiguió la esposa por contar con la ciudadanía colombiana, pero en la institución no percibía el mismo sueldo que los profesionales nativos.

Los padres Chirino a pesar de que cuentan con la regularización y ciudadanía en el país, no han tenido la posibilidad de encontrar trabajos acordes a su formación profesional. En Venezuela su esposa había realizado cursos de panadería y pastelería y al migrar capacitó a su esposo y ambos optaron por iniciar un negocio de preparación de tortas (pastel) desde casa, pero la situación durante la pandemia complicó todo y no lograron consolidar la microempresa. Actualmente, la

madre está empleada como repostera y, el padre se encuentra en casa con la responsabilidad y cuidado de los hijos. Ambos se encargan de costear la educación de ellos, pero “vamos a decirlo así, no tenemos un empleo formal estamos de manera informal y con las ganancias que obtenemos en eso, pagamos los estudios de los niños” (PR17). En algunos momentos, el padre realiza revisión de estilo a artículos científicos y asesora proyectos de investigación a estudiantes en Cúcuta, de esta forma logra usar su capital humano y percibir los ingresos.

En su proceso migratorio, ellos no contaron con vínculos de parentesco, pero sí con la red de amigos colombianos que habían conocido cuando ellos impartían clases de postgrado en Venezuela. Los estudiantes de postgrado de nacionalidad colombiana que pasaban a Venezuela a recibir clases se convirtieron en el apoyo de esta familia al llegar a Cúcuta, “tuvimos la oportunidad de tener la estudiantes en Venezuela, pues si nos han ofrecido cualquier tipo de ayuda, nos asesoran, nos han contribuido asesorándonos en algunas inquietudes que se nos presentan” (PR17), principalmente para buscar información de los migrantes venezolanos y en ese instante para el cupo de sus hijos en un colegio.

Fue una estudiante que yo le di clase en Venezuela, que yo la contacte y, ella me dijo que ella trabaja en ese colegio y, que ella me podía colaborar para que yo por la ubicación que tenía en esta comuna, pues me quedara cerca para llevar a mis niños ahí y, entonces ella me colaboró con ese proceso. Entonces a través de ella pude contactar la institución (PR17).

Asimismo, las redes en el destino se han ido fortaleciendo con la participación de la esposa en la Junta de padres y representantes del colegio. Esto ha permitido que ellos estén informados de los programas o proyectos que llegan a la institución a través de las alianzas interinstitucionales. Por ejemplo, el padre participó como emprendedor pastelero en el proyecto “Colombia y Venezuela se unen en un solo corazón” con la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, conocida por sus siglas en inglés, USAID, un organismo que brinda recursos económicos a los migrantes venezolanos en Colombia.

El capital acumulado por los padres, lo han ido transmitiendo a sus hijos a través de los procesos de enseñanza en el hogar y al poder pagar una institución con calidad educativa en Venezuela. Sin embargo, las condiciones económicas, la pérdida de calidad de vida y los sueldos de miseria que perciben los profesionales universitarios en Venezuela, los llevó a tomar la decisión de

migrar para mejorar sus condiciones de vida y garantizar una educación de calidad para sus hijos.

Yo creo que esa siempre ha sido nuestra función como padres de brindarles una educación y hacer todo el esfuerzo posible para que los niños puedan prepararse para un mejor futuro. Esa fue la decisión por la cual nos vinimos de Venezuela, puesto que no había un futuro para ellos allá en Venezuela y, pensamos fue en ellos, en el futuro de ellos (PR17).

El apoyo de los padres ha sido fundamental para sus hijos, especialmente para adaptarse al cambio del sistema educativo en Colombia. A pesar de que, fue un proceso que les costó, sobre todo en la evaluación que le hicieron para la promoción del grado, los padres se preocuparon por el logro de las competencias académicas de su hijo.

Pues al principio nos costó, sobre todo [...] pensamos en que no iba a lograr adaptarse tan rápido a el modo de trabajar aquí en la institución educativa. Entonces, en ese sentido si nos preocupó un poquito porque bueno desconocíamos cómo era la forma evaluar, cuáles eran los procesos si, nosotros veníamos de una educación en Venezuela, bueno en un colegio privado y, pues aquí no sabíamos de verdad desconocíamos cuál era la manera de ellos impartir la pedagogía en cuanto a la formación de los niños y, pues eso nos preocupó un poco y, después que vimos el desempeño de él durante el grado, pues ya pudimos ir colaborándole a él para adaptarlo en ese proceso y que él pudiera estar preparado para las pruebas esas, que le iban hacer respecto a la promoción de grado (PR17).

El niño de 10 años cursa 6to grado y cuenta con Tarjeta de Identidad colombiana. Al ser venezolano presentó una prueba de nivelación donde mostró sus competencias. Actualmente ha demostrado sus principales competencias en matemáticas e inglés y, su desempeño escolar le ha permitido ocupar un puesto en el cuadro de honor en el colegio Técnico Municipal Aeropuerto. Su competencia en el buen desempeño en las matemáticas le ha servido para mostrar su potencial en el colegio “he participado representando al colegio en matemáticas” (NNAV17). En la entrevista el niño manifiesta que siente incluido, que lo reciben con cariño en el colegio, tiene apoyo de los compañeros y los profesores y, ha salido muy bien en sus calificaciones.

Finalmente, a nivel de integración el padre manifiesta que ser venezolano ha sido una condicionante de rechazo o discriminación. Él señala que su capital cultural ha sido subvalorado, al no poder emplear sus conocimientos en el mercado laboral: “pues uno es un profesional

preparado, entonces ya los colombianos sienten una especie de amenaza que uno le pueda arrebatarse una oportunidad de empleo aquí, en ese sentido nos hemos sentido discriminados en la búsqueda de empleo, sobre todo” (PR17). Esta última barrera con la subvaloración del capital de los migrantes es frecuente para los venezolanos que llegan a Cúcuta.

6.1.2 Ajustando la vida, el emigrar de la ciudad al campo: La familia Colmenares

Los miembros de la familia Colmenares nacieron en Caracas (Venezuela), la madre con 32 años migró primero a Cúcuta (tiene 4 años y medio) y luego trajo a sus dos hijos, el mayor de 12 años y el menor de 6 años que inició sus estudios en Colombia, ambos tienen 2 años y seis meses en el país. Todos llegaron a Cúcuta al Corregimiento Buena Esperanza, una zona rural del municipio. Traían pasaporte, pero no lo sellaron al entrar porque ellos se iban a ubicar en la zona fronteriza y, para la madre no fue necesario. Sellarlo implicaba comprar un boleto de viaje que no iban a utilizar, y ellos, no contaban con recursos económicos para eso.

La madre realizó su formación profesional como Técnico Medio en Administración en la Universidad Gran Colombia de Caracas. En Venezuela ejerció su profesión como asistente administrativo en varias empresas, pero al llegar a Colombia cambió su oficio, dio un cambio extremo, al pasar de la capital de Venezuela a una zona rural en Colombia. Al llegar al corregimiento, diversificó su trabajo en la zona del campo “hago de todo, aquí lo que a uno le toque hacer lo hace [...]. Trabajo en el campo y al arroz hay que hacerle muchos procedimientos de los cuales, yo como mujer puedo trabajarlos allí” (PR14). Por ejemplo, en temporada, con la llegada de los pájaros, ella trabaja espantando pájaros, también trabaja de noche cuidando el arroz y las máquinas y, además cocina para los obreros. Este es un trabajo que realiza para recibir el pago por día, el cual utilizó para enviar remesas a sus hijos durante dos años que no estuvo con ellos.

La señora Colmenares logró establecer vínculos con un amigo, que viajaba frecuentemente a Venezuela, donde estaba su familia y, a través de él llegó a Cúcuta. El amigo vive ahí en Buena Esperanza. En su llegada, mientras la madre se acomodaba en el corregimiento, contó con apoyo de los vecinos para conseguir el cupo en el colegio. El vivir cerca del colegio le permitió

conversar con el coordinador y los docentes, hasta recibir asesoría para ir a realizar varios trámites en la Zona Educativa del municipio (Secretaría de Educación) y solicitar el cupo porque ya había cerrado la página para inscripción.

Cuando llegaron a Cúcuta, los trámites para acceso fueron más complejos porque ellos no contaban con documentos de regularización, ni PEP, ni TMF. La madre recientemente no cuenta con regularización, ella sólo fue censada por la Organización de Riesgos y Desastres, al no estar regularizada, no cuentan con el servicio de salud El Sisbén⁶ y, este es un requisito necesario para la inscripción de cada año escolar.

A diferencia de ella, su hijo de 11 años, que es estudiante de 6to grado cuenta con el PEP-RAMV y logró el acceso al colegio. Él tiene dos años estudiando en el Instituto Técnico Buena Esperanza. Al igual que sus connacionales tuvo que presentar una prueba para la nivelación, pero con la formación educativa que recibió en un colegio privado en Venezuela le permitió avanzar académicamente en Cúcuta. En su experiencia escolar en la IESO logró establecer vínculos con una profesora que trabaja en el colegio, de nacionalidad venezolana, quien le ayudó en su proceso de adaptación.

El niño manifiesta que el colegio rural no tiene las mismas condiciones de estructura que el colegio en Venezuela, pero es un espacio donde lo han tratado bien, el colegio les ha brindado “las mismas oportunidades a los venezolanos que a los colombianos” (NNAV14). El niño también participa en actividades en el campo. Realiza trabajos durante los fines de semana porque la situación económica en la zona rural es compleja. Estas actividades no son altamente remuneradas, solo recibe un incentivo, utilizado para el apoyo del hogar.

En la práctica diaria la señora Colmenares ha buscado estrategias para integrar a su hijo en el colegio y así evitar que sea rechazado por ser venezolano.

⁶ El Sisbén corresponde al Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales, que permite clasificar a la población de acuerdo con sus condiciones de vida e ingresos.

Yo siempre he buscado que él sea un niño dedicado a sus estudios, que sea un niño sobresaliente en clases, más que todo desde que estudia aquí porque con más razón al haber un estereotipo de los que son venezolanos o colombianos, yo trato que no se note la diferencia para que no vayan a decir, es que es venezolano y, él no sabe porque si yo no sé, le enseño, yo investigo y le ayudo y he tratado que vayan un paso adelante, por ejemplo, les digo vamos a aprendernos el himno de aquí porque le van a pedir que lo canten y en algún momento van a tener que cantarlo. Entonces, todas esas cosas yo he ido un paso más adelante y se las he enseñado, y por eso, es que él no ha notado diferencias entre unos y otros (PR14).

Además, de fortalecer en el niño recursos para integrarse al colegio, la madre también participa como presidenta en el salón de su hijo venezolano que estudia en 1ero primaria. Esta forma de participación, le ha permitido armar una red con los padres, representantes y acudientes de los estudiantes venezolanos y colombianos de primaria. Para la madre su capacidad de incluirse o involucrarse con las personas hace que ella retribuya lo que recibe: “me he hecho notar con todos los profesores, busco tratar de colaborarles y de retribuir lo que ellos hacen por educar a mis hijos” (PR14).

También, la señora Colmenares señala que pasar de la ciudad a la zona rural ha sido complejo porque la dinámica social que desarrollaba en Venezuela para fomentar recursos (capital cultural) en sus hijos, no se puede realizar de la misma manera en el Corregimiento Buena Esperanza como salir a museos, parques y plazas históricas en Venezuela.

Ha sido duro porque toda la vida uno ha vivido en la ciudad, acostumbrado a otras cosas, en Caracas uno iba al cine, a una biblioteca, pero aquí no hay nada de eso, aquí no sale uno a un teatro o a un museo como hacíamos en Caracas. En Venezuela en un fin de semana íbamos para que ellos conocieran, ir a la escuela de arte, aquí eso no existe y, si eso existe, para nosotros en este momento no hay posibilidades de pagarlo (PR14).

El ubicarse en la zona rural tiene sus ventajas y desventajas para los migrantes venezolanos. Una ventaja la señala la señora Colmenares cuando expresa que decidió migrar a este espacio por el coste de vida en Colombia “Colombia es un país muy costoso y siempre en la zona rural uno tiene ventajas [...], por lo menos uno cultiva lo de la verdura, el arriendo es más económico, en la ciudad todo es más caro”. Y una desventaja es que los migrantes no se informan de los planes establecidos por la alcaldía o el gobierno nacional para el apoyo educativo de los inmigrantes porque ellos poco reciben información, no hay una comunicación eficaz en estos temas para quienes viven en la zona rural.

6.1.3 Una experiencia de retorno: capitales bajos y el éxito escolar: La familia García

Inicialmente en este estudio no se había contemplado la experiencia de retorno, pero ocho de las familias entrevistadas están conformadas por padres colombianos que, tras una larga temporada en Venezuela, se vieron forzados a regresar al país de origen. La mayor parte de los padres logró en Venezuela acumular su capital, pero al llegar nuevamente a Colombia han tenido cambios y fracturas en estos, experimentando dificultades similares a las de los venezolanos de nacimiento: falta de vivienda propia, dificultad para acceder a empleos y escasas redes de apoyo. La integración a Venezuela fue más rápida de la que actualmente están viviendo en Colombia. El hecho de tener una nacionalidad colombiana, no les ha garantizado tener una mejor calidad de vida, ni adquirir mayor capital en Cúcuta.

La Familia García está conformada por una madre de nacionalidad colombiana de 31 años que migró a Venezuela a sus 19 años. Su nivel educativo fue hasta bachillerato. En Colombia, ella conoció a su esposo de nacionalidad venezolana, ambos decidieron movilizarse a Venezuela para trabajar porque él tenía toda su familia allá. El padre es bachiller y se especializó en el oficio de la tipografía, oficio que realizó para trabajar en Venezuela. La madre, mediante una red de colombianos ubicados en Venezuela, logró el empleo en una tienda de telefonía de Movistar. Ella vivió 10 años con su familia en Guacara estado Carabobo. En Valencia la capital del estado Carabobo nació su única hija, quien tiene 11 años.

La señora García señala que hace dos años la decisión de retornar a Colombia se debió especialmente a la falta de formación escolar que tenía su hija en la escuela pública de Guacara. Ella expresa que, regresar a Colombia no fue programado.

No fue programado, fue por los estudios de la niña porque ya llevaba como cuatro o cinco meses sin estudio debido a la situación del país, que no había profesores para las instituciones y, pues este no daba clase y, pues pensando en la educación de la niña para que no se atrasara, pues decidimos que se viniera él con la niña para adaptarla aquí a su nuevo entorno y, a la educación prácticamente nueva porque sabemos que no es la misma educación académica, la de aquí a la de allá. Él se vino para que estuviera con la familia de él, adaptarla y el pensado era, él regresarse y nosotros dejarla aquí en manos de las tías, pero dada la situación de la niña no pudimos hacerlo, nos tuvimos que venir todos (PR18).

La informante señala que primero migró el esposo con la niña y a los tres meses se reunió con ellos en Colombia, luego de dejar en orden el trabajo que realizaba. La madre expresa que ellos tenían cierta estabilidad en Venezuela “estábamos estables, teníamos nuestra casa allá, nuestra vida prácticamente allá y, pues era como empezar de nuevo. Pero dada la situación, nos tocó migrar” (PR18).

La familia García no ha logrado su regularización migratoria en Colombia. La hija y el padre solo cuentan con la TMF. Este es el documento que ambos utilizan para identificarse, en el caso de la hija ha sido un requisito para acceso al colegio. La madre manifestó que recientemente está en la gestión de tramitar los documentos de la niña porque la estudiante solo cuenta con la partida de nacimiento: “pues ella hasta el momento no tiene su cédula venezolana porque cuando nos vinimos, pues todavía no había jornada, ni material y se vino sin cédula. Tiene solamente la partida de nacimiento” (PR18).

En Colombia la madre de familia es ama de casa, pero los fines de semana ella trabaja en la venta de comida rápida. El esposo desde que volvió a Cúcuta ha trabajado en una licorería y es la forma en que reciben la mayor parte de los ingresos económicos, pagan arriendo y los gastos educativos de la niña. También reciben ayuda de familiares colombianos y venezolanos.

La familia García migró y logró el acceso rápido al colegio en Colombia a través de la red de apoyo familiar. “Una tía de la niña trabaja en la institución en limpieza, por medio de ella logramos el cupo, posteriormente le hicieron una serie de exámenes para verificar en qué grado la iban a adaptar. Conseguir cupo, no es fácil” (PR18). La formación educativa de la niña le permitió ingresar al grado que correspondía al momento de llegar. Aprobó las evaluaciones, pero la institución le realizó preguntas en el área de geografía y ciencias sociales con temas de Colombia y, pues la estudiante inmigrante de Carabobo (Venezuela) desconocía la información solicitada: “todo en cuanto al país ¿qué sabía? no sabía nada de lo del país” (NNAV18).

Actualmente, la estudiante cursa sexto grado y tiene alto desempeño académico: “yo he salido en el cuadro de honor, que se cumplió el sueño que quise” (NNAV18). En materia académica la madre a pesar de no contar con estudios profesionales siempre ha estado al pendiente de la

formación escolar de su hija: “pendiente de ella de irle enseñando cosas básicas de acuerdo al grado que estaba ella y de su proceso aquí” (PR18). El éxito escolar se debe a la formación que recibió de los padres desde Venezuela y el interés de estos al pagar cursos extracurriculares de inglés en Venezuela: “yo estaba en un curso con una amiga de mi mamá que ella sabía inglés y, pues yo allá, yo iba y ella me enseñaba y todo. Ella tenía como un mini salón, como mini academia” (NNAV18). En Cúcuta no ha podido realizar actividades extracurriculares, pues gran parte de estas son de alto costo.

La niña en el colegio ha conseguido el apoyo de sus compañeros quienes han manifestado palabras de ánimo para la nueva integrante del salón: “mis amigos colombianos, pues ellos cuando yo llegué, ellos me apoyaban y me decían que esto era un poco duro, pero lo más posible es que fuera capaz de esto” (NNAV18). Finalmente, a nivel institucional y de apoyo durante la pandemia, la participación de esta madre en el colegio ha permitido establecer interacciones y comunicación con los padres para ofrecer la información que envía el profesor de aula, pues la señora García es vocera para los representantes de la sección donde estudia la hija.

6.1.4 La escuela en casa y el bajo capital familiar para el éxito escolar: La familia Nieto

En los hallazgos se presenta que algunas de las familias con padres retornados tienen un bajo capital familiar. En el análisis se identificaron tres grupos familiares con bajo capital humano y económico. Los padres de nacionalidad colombiana no completaron el nivel de educación primaria (familia Nieto) e incluso dos de estos, no contaron con estudios (familias Cárdenas y Morales). Esta situación de padres con bajo perfil educativo dificultó el proceso de aprendizaje de los hijos, especialmente durante la pandemia. Este apartado de la escuela en casa se presenta con el fin de mostrar un ejemplo de experiencia escolar y migratoria de una familia donde las limitaciones en los capitales, no les ha permitido contribuir desde casa para el éxito escolar de los hijos. Es importante resaltar que el interés, desempeño y deseos de superación por parte de los NNA venezolanos, la formación escolar en Venezuela y el apoyo recibido de compañeros y docentes, les ha permitido mantenerse en el colegio y proseguir con sus estudios.

La familia Nieto está conformada por dos padres colombianos. Ambos nacidos en el departamento Norte de Santander. El padre de 63 años logró estudiar hasta 6to grado de secundaria y la madre hasta 3ero primaria en Colombia. Tienen dos hijos que nacieron en San Antonio, municipio Bolívar del estado Táchira (Venezuela), específicamente en un municipio de la frontera con Colombia. Ambos hijos están en edad escolar y tienen Tarjeta de Identidad colombiana. El niño de 13 años estudia octavo grado y la niña estudia primaria. Los dos hijos acuden al Colegio Julio Pérez Ferrero.

Ambos padres emigraron a Venezuela y vivieron residenciados en los municipios de Ureña y San Antonio del Táchira. El padre migró porque la madre consiguió trabajo en Ureña como empleada en una fábrica de confección de pantalones (jeans) en la zona industrial del municipio. Él también se desempeñó en la costura, pero realizó otros trabajos. En Venezuela vivieron durante 14 años. Al retornar a Colombia continuaron con estos oficios, pero actualmente el padre trabaja en lo informal: “ahorita trabajo en vidrios y aluminio. En Venezuela desempeñé lo mismo, pero hice costura, trabajando con pantalones nada más. Ahorita trabajo informal a lo que me llegue” (PR06). Mientras que la madre en Cúcuta trabaja en un taller “los dueños del taller Satélite le reciben a una compañía, una empresa. Entonces, a través de ellos pasa a nosotros. Es decir, es un taller de costura, se cose para una empresa y dependo de un salario” (PRMADRE06). A pesar de que los padres no conviven, ambos con sus ingresos están al pendiente de los gastos escolares de los hijos.

Esta familia retornó hace 4 años y actualmente están viviendo en el barrio Simón Bolívar (estrato 1) del municipio. En la casa solo viven la madre y los hijos. Durante la observación en campo se identificó las características del lugar y de la casa, así como la condición de pobreza que tiene la familia (piso de tierra con paredes sin frisado, techo de zinc, servicios básicos y la carretera del sector sin asfaltado).

Para el acceso al colegio, la familia Nieto no tuvo dificultades para el cupo a pesar de que cuando iniciaron solo tenían registros venezolanos: “no se bregó mucho, porque ellos tenían el registro colombo venezolano. Entonces ya teníamos papeles para sacar la tarjeta, entonces no se bregó

por eso. Prácticamente él es colombo venezolano. Y nuestros hijos ya tienen tarjeta de identidad colombiana” (PR06).

El niño en Venezuela estudió en una escuela pública. Al llegar al Colegio en Cúcuta no tuvo que hacer prueba de nivelación. Él continuó en el mismo grado que traía de Venezuela. Ambos padres manifiestan la experiencia que vivieron:

A él lo ubicaron en cuarto grado y en la medida que él iba avanzando se daban cuenta que él mostraba el rendimiento. A él lo que se le dificultó fue acoplarse a las reglas del director, a lo que es del estudio acá. En el tema de las clases, él decía: ¿qué era eso, que con qué se comía eso? (PRMADRE06). Si mostraba el rendimiento, él se quedaba en cuarto grado. Eso fue lo que propusieron, porque aquí es más rígido porque si la clase es a las siete, es a las siete. Allá [señala la frontera] si llegabas a las 8:00 am o 8:30 am y para adentro, aquí no, la puntualidad es importante (PR06).

Además, el estudiante NNAV06 expresa las complicaciones que presentó al llegar al 4to grado en Colombia “si se me dificultó bastante, en las materias de inglés, de matemática, naturales y sociales, las cinco básicas”. Para superar estas dificultades el niño contó con el apoyo de los docentes de la IESO. Ellos le brindaron las herramientas que necesitaba para incorporarse, no solo al sistema de aprendizaje, sino a la dinámica escolar.

Él tuvo mucho apoyo de los profesores porque cuando nosotros hablamos con los profesores ellos se preocupaban porque él no se podía acoplar al colegio, a todo lo que se trataba el colegio [...]. A él se le complicaba entender lo del gobierno escolar, que haya elecciones de personero y delegado estudiantil en el colegio, pero yo veía que los profesores, que ellos eran muy interesados a que ellos se acoplaran (PRMADRE06).

A pesar de contar con el apoyo de los maestros, en el hogar la situación se complicó con la llegada de la pandemia. Pasar la escuela a la casa generó problemas en la familia Nieto porque la madre no tiene estudios que le permitieran contribuir con el aprendizaje de sus hijos.

Yo lo he hablado con los profesores y les he dicho, que ellos dicen que hacer las tareas con la ayuda de sus padres y, yo sentía que ellos de mí no sentían mucho apoyo, mucha ayuda. Prácticamente los temas que ellos ven, no entiendo mucho, pues por lo menos, lo que estudia, ven o lo que les han enseñado, que ya ustedes más o menos tienen idea, si ustedes saben investigar por internet, pues investiguen o pregúntele a quien más sabe porque si vienen a mí, es más confuso. Y los profesores me decían: señora ahí con paciencia, si ellos no entienden algo, que nos pregunten para uno explicarles a ellos. En ese sentido ellos pusieron mucho de ellos, que decían poco a poco porque, yo poco sé de estudio y me costó muchísimo en la pandemia. A mí creo que me dio más duro que ni a ellos (PRMADRE06).

Las alternativas empleadas por las familias para las clases virtuales durante el Covid-19 han sido prácticamente iguales para todos los veinte padres entrevistados. Los estudiantes han utilizado el celular, la computadora y otras herramientas tecnológicas. Para esta familia de escasos recursos fue complicada la situación “aquí nos tocó meter internet porque no se podía, estaba muy complicado y nos vimos obligados” (PRMADRE06). Los pocos ingresos que percibe la familia Nieto ahora deben distribuirlos y pagar el internet para que los hijos utilicen Wifi en el celular e ingresen a las clases por WhatsApp o en la plataforma del colegio.

El hijo de la familia Nieto no ha tenido un completo éxito escolar. Su desempeño escolar no ha llegado a un rango de excelencia académica (cuadro de honor), pero él ha logrado aprobar los diferentes grados en Cúcuta. El estudiante considera que recientemente va bien en el colegio. A pesar de que en casa no ha podido contar con la ayuda de la madre, el niño realiza las tareas con los compañeros o siendo autodidacta. Con el apoyo de los compañeros y de los profesores ha logrado buenos resultados para realizar las actividades escolares durante la pandemia. Por ejemplo, “algunas veces, la profesora nos manda hacer grupos de cinco estudiantes y, nosotros nos reunimos y lo hacemos todos juntos” (NNAV06). En cuanto a ser autodidacta, el niño desarrolla las actividades académicas apoyándose en YouTube para aprender los contenidos que no entiende: “busco el tema por YouTube en videos o por los ejemplos que ponen en las guías, sacar conclusiones de porque salen esos resultados, sumar o restar, y ya cuando culmino, lo confirmo viendo videos por YouTube” (NNAV06).

Finalmente, ambos padres consideran que los venezolanos han sido acogidos en Colombia especialmente “quienes han sabido convivir y portarse bien” (PRMADRE06). La familia Nieto solo ha recibido el beneficio del PAE por parte del niño y la ayuda de un mercado que les entregó la profesora del colegio durante la pandemia. Ellos lamentan que sus hijos venezolanos no han sido tomados en cuenta con otras ayudas, solo por tener doble nacionalidad. La madre expresa que no ha podido incorporar a sus hijos a más beneficios porque ella desconoce a donde ir y cómo hacerlo. También, manifiesta que no tiene manejo del teléfono celular “de manipulación de celular no sé, ni nada de eso, es más eso es muy delicado y a mí me da miedo hasta meterme por ahí a revisar” (PRMADRE06). Ella no conoce el nombre de páginas para buscar información de los migrantes y tampoco mantiene red con venezolanos ni con retornados en Cúcuta. Esto de

alguna manera ocasiona que la familia Nieto esté desinformada de los beneficios sociales que pueden lograr para sus hijos, especialmente para ellos que viven en condiciones de pobreza.

6.2 La ciudadanía y la regularización migratoria de los NNAV y las familias: Una forma de capital

En esta segunda parte del capítulo, se incorporan de manera holística, los relatos de otras de las experiencias familiares de inmigrantes y retornados respecto a sus capitales. Aquí también se hará referencia a las familias mencionadas en el primer apartado. Estos relatos de alguna manera ayudan a comprender las dificultades y el éxito de los migrantes durante la incorporación social y educativa de los padres y de sus hijos en Cúcuta.

El acceso a derechos que brinda la residencia o la ciudadanía varía de acuerdo a las políticas migratorias y sociales de cada país. Toda persona tiene “el derecho a tener derechos” (Arendt, 2006), sin excepción puede reclamar y exigir que sus derechos humanos sean protegidos por el Estado. En el caso colombiano, el acceso a derechos alcanzado por algunos de los migrantes venezolanos ha sido a través de la “concesión de ciudadanía parcial que imputa un estatus de permanencia parcial” (Guizardi, 2014), por ejemplo, cuando se logra la regularización a través del PEP (tres de las madres y un padre) o el Estatuto Temporal de Protección para Venezolanos ETPV, apenas en Pre- registro desde el 5 de mayo de 2021 y sin formalizarse en ninguna de las familias entrevistadas. En cuanto a la nacionalidad colombiana por naturalización, esta fue conferida a cuatro de las madres, ciudadanas venezolanas hijas de padres colombianos, quienes posteriormente lograron la nacionalidad para sus hijos, por ejemplo, los casos de las familias Chirino y Sánchez.

La ciudadanía y la regularización migratoria de los inmigrantes venezolanos son dos procesos necesarios para la integración en el trabajo, la salud y en el acceso a la educación de los hijos. Sin embargo, no se han adquirido con facilidad, convirtiéndose en barreras para la integración social (Bean *et al.*, 2015; Erel y Ryan, 2019). Estas barreras se han generado por la tardanza (en tiempo) de las jornadas para la solicitud y tramitación del PEP y, de los requerimientos exigidos

para solicitarlo, entre ellos, sellar el pasaporte al ingresar a Colombia, por ejemplo, el caso de la familia Colmenares. Algunas de las familias entrevistadas manifiestan que este requisito fue imposible de presentar, puesto que los padres ni los hijos contaban con pasaportes venezolanos al momento de llegar a Cúcuta porque “por lo menos en Venezuela para sacar un pasaporte es horrible, es costoso” (PR07). Otros padres señalan que, en el 2018 tampoco lograron el Registro Administrativo de Migrante Venezolanos-RAMV para recibir el PEP- RAMV o, quienes lograron hacer el registro, no aparecieron en la plataforma. Por ejemplo, la señora de la familia Colmenares expone: “al final no aparecí en el censo y no logré respuesta de migración para el PEP” (PR14). Es decir, que todavía hay hijos y padres venezolanos que no cuentan con el PEP.

La ciudadanía es una forma de capital, es “un mecanismo de distinción” entre los nativos y los migrantes en el destino (Bauder, 2008). Los inmigrantes venezolanos que logran obtener la ciudadanía pueden adquirir los privilegios de los nativos (Bauder, 2008). Los procesos de acceso a la ciudadanía en el caso de algunos venezolanos están condicionados a factores económicos para cumplir con los requisitos solicitados en Colombia. Sin embargo, esto no es unidireccional porque se observa que algunos padres venezolanos nacionalizados han pasado por la subvaloración del capital que poseen (Bauder, 2003). Por ejemplo, los nacionalizados no dejan de tener diferencias respecto a sus connacionales y siguen quedando con desventajas. El padre de la familia Chirino con PEP manifiesta: “mi esposa tiene la cédula colombiana, documentos convalidados, y no tiene privilegios, eso no le ha ayudado a tener mejores condiciones laborales aquí, tiene un doctorado y no le pagan aquí ni el sueldo mínimo” (PR17).

Por otra parte, la nacionalidad que solicitan los inmigrantes venezolanos sirve para reconocer que los NNAV tienen legalmente los vínculos familiares con padres colombianos por nacimiento o por naturalización. Ese derecho a la nacionalidad les permite el ejercicio de los demás derechos en Colombia. Sin embargo, en Colombia para poder lograr la nacionalidad solo se otorga por vínculos de sangre con nativos, no por nacimiento en el país, esta situación para los migrantes venezolanos se complica porque sus hijos pueden caer en condición de apatridia. En las entrevistas familiares solo un caso presentó esta situación, para la madre de la familia Ruiz, venezolana de 40 años oriunda de Caracas, migró a Cúcuta en el 2019 y se encontraba embarazada. Su experiencia para la solicitud del registro de nacimiento de su hijo se complicó

porque su niño había nacido y no tenía lazos de consanguinidad en Colombia. La madre manifestó que, al ser venezolana, no podía registrarlo porque ella no tenía suficiente tiempo de residencia en el país: “al principio fue complicado para mí, me preocupé, vivía preocupada por eso, pero una vecina colombiana me avisó que iban a aprobar una ley y al tiempo fui y resolví la situación del niño menor” (PR12). Con la puesta en marcha de la Ley 1997 de 2019 esta madre de familia pudo evitar que su hijo menor callera en condición de apátrida y perdiera sus derechos. El tener un registro de identidad en Colombia le garantiza los derechos. Entre estos derechos está lograr un rápido acceso a la educación de los hijos, así lo expresaron algunos padres: “el rápido acceso al colegio lo logramos por tener la Tarjeta de Identidad colombiana” (familias: Nieto; Sánchez; Caicedo). Por ejemplo, en los hallazgos se encuentra que ocho de los NNAV entrevistados tienen Tarjeta de Identidad colombiana.

Algunos de los padres entrevistados señalan que, al llegar a Colombia, incluso antes de migrar habían realizado los trámites para la doble nacionalidad de sus hijos, unos lo hicieron formalmente ante el consulado de Colombia en Venezuela, la madre de la familia Caicedo señala: “el trámite lo hice hace tiempo, antes de venir a Colombia”. Otros lo han realizado en las registradurías de Cúcuta. Sin embargo, para quienes postergaron este proceso, se han encontrado con mayores limitaciones. La doble nacionalidad es el principal mecanismo jurídico realizado por los padres migrantes para facilitar en algunos casos la integración de los hijos, en atención a la legislación de cada Estado (Santos, 2009).

El proceso para tramitar la nacionalidad ha sido complejo para las familias entrevistadas. Este ha sido tardío y con dificultades en las registradurías de Colombia sobre todo con la llegada de la pandemia, por ejemplo, en la familia Ruiz: “yo hablé con el papá de ella que vive en Barranquilla (Colombia) y él iba hacer todo eso, pero cayó el Covid y se trancó todo, no sabemos si él puede llevársela a ella para sacar esos papeles colombianos” (PR02). Esta situación, dificulta el rápido acceso a la nacionalidad de los inmigrantes venezolanos. Por ejemplo, para la familia Cárdenas con padre colombiano y madre venezolana ha sido desesperante porque no cuentan con suficiente dinero para realizar los trámites, viajar a otro departamento de Colombia y, tramitar la nacionalidad de la esposa y sacar el documento de identidad colombiano de los hijos.

Me costó bastante mandar a legalizar la partida de nacimiento de mi esposa, eso me costó doscientos mil pesos. No fue fácil conseguirlos porque aquí el trabajo es difícil y la mandé a legalizar en Venezuela [...] viajé a Bucaramanga, me presenté con un registrador allá, le comenté el caso, fui personalmente con el papá de mi esposa, con la mamá de mi esposa, con la partida legalizada, la tarjeta de los niños, la partida de nacimiento de los niños, se lo presenté al registrador dando constancia que mi esposa necesitaba la cédula colombiana y, el suegro estaba ahí para firmar, para poder sacar la documentación de ella, y no se ha resuelto la ciudadanía para ella y menos los papeles de mis hijos (PR01).

A nivel educativo, los problemas con los NNAV surgen cuando llegan al final del su ciclo escolar en básica secundaria y no cuentan con la nacionalidad o un documento de regularización migratorio necesario para la emisión de los títulos que les certifique el grado de estudio cursado. En Colombia, los NNAV en edad escolar, pueden acceder a la educación en una IESO, pero el hecho de no contar con la nacionalidad o PEP les dificulta su prosecución escolar y obtener un título “si señor, no podré seguir estudiando si no tengo el PEP o haber resuelto la nacionalidad” (NNAV02). En algunos casos, los padres están esperando el Permiso por Protección Temporal PPT para que los hijos y familiares avancen en materia educativa: “mi sobrina ya se va a graduar y no ha podido entrar al SENA porque no tiene el PEP, que estamos rogando que ahorita nos den eso del estatuto para que ella pueda entrar” (PR07).

Finalmente, es importante señalar que la Tarjeta de Movilidad Fronteriza (TMF), que fue otorgada a los venezolanos y que ha valido como documento para la inscripción en el colegio de los NNAV, no sirve para acoger a los estudiantes venezolanos en el ETPV. Este carnet fronterizo es solo un documento para el ingreso, tránsito y permanencia temporal de los venezolanos en un espacio fronterizo de Colombia. Por tanto, los padres venezolanos manifiestan que se encuentran a la espera del estatuto temporal para atender su situación migratoria. Estos venezolanos consideran necesario agilizar los trámites de nacionalidad y del estatuto temporal en Colombia para mitigar los mecanismos de exclusión a los que se han enfrentado desde que llegaron a Cúcuta, entre ellos: la explotación en el campo laboral, las barreras para el acceso a la salud y el obstáculo para la prosecución escolar de los hijos por falta de un título de bachiller, esto implica que las familias inmigrantes y retornadas han sido vulnerables de derechos en el destino.

6.3 Las limitaciones en el capital económico de los padres

Todas las familias entrevistadas batallan con el capital económico porque no cuentan con empleos formales (por contratación) e ingresos acorde a su formación profesional. La mayoría trabaja en el sector informal, por jornadas diarias o por horas labor. Las familias venezolanas y las de retorno que han llegado a Cúcuta entre el 2015 - 2020 han tenido una serie de limitaciones para fortalecer su capital económico en el destino. Los migrantes al llegar a Cúcuta se encuentran con algunos factores que conllevan a que las familias presenten situaciones de precarización del trabajo por falta de: un estatus migratorio, de convalidación para el reconocimiento y ejercicio de su formación profesional, y empleo en el municipio de recepción. Por ejemplo, las familias de venezolanos entrevistados con alto capital humano no han garantizado el acceso a empleos con ingresos económicos que respondan al nivel profesional que poseen, sino que en su defecto encuentran empleos con sueldos por debajo del salario oficial de Colombia, como ha ocurrido con muchos de los migrantes en otros países, situación que se ha agudizado con la llegada de la pandemia (Leighton, 2020, p.3).

En Cúcuta, también existen estas desigualdades salariales para los migrantes y las familias manifiestan las dificultades que en su mayoría han enfrentado para conseguir trabajos dignos y responder a las necesidades educativas de los hijos, por ejemplo, en la familia Rincón, la madre retornada señala:

No, no tengo una estabilidad de trabajo y desde que llegué a Colombia me la he mantenido en esa inestabilidad. Entonces, no he tenido en concreto una base que digamos, un trabajo digno de decir, cumplo un horario y me gano tanto, no, no lo tengo (PR05).

En algunos casos estas familias con nacionalidad venezolana y de nacionalidad colombiana (retornados) lograron materializar el capital económico en Venezuela, pero no en Colombia. Los relatos de los padres, por ejemplo, manifiestan como han sido estos cambios en el capital económico adquirido, al que poseen actualmente en Cúcuta (véase Cuadro 6.1).

Cuadro 6.1. Relatos de familias en el cambio de capital económico

Código	Familia Flores	Familia Orduz	Familia Rincón
	PR03- Inmigrante	PR04- Retornada	PR05- Retornada
Origen	En la misma casa porque pues ahí en la casa allá en Venezuela si pude tener como un saloncito porque él me ayudó a tener lo que es la silla y eso de la peluquería [...].	¡Uy si!, lo único que me faltó es que me hubiesen dado la cédula, pero a mí Venezuela me abrió las puertas y me dio muchas oportunidades, y no puedo hablar de Venezuela porque yo llegué a trabajar allá honradamente y tuve mi casita, tengo mi casita.	Si, todas mis cosas quedaron allá, mi cocina, mi nevera, todo [...] en Venezuela era comerciante. Nosotros teníamos un negocio personal. Teníamos un Centro de comunicaciones.
Destino	Aquí también he desempeñado eso, pero ya no con peluquería porque no he tenido los medios para resolver [...] el hermano tenía un terreno grande le vendió un pedazo del terreno y él se lo fue pagando [...] él se lo terminó de pagar. Entonces, él construyó una pieza, y como fue el cierre de frontera, no podía estar de allá y para acá, me dijo: así sea embutidos en esa pieza nos metemos porque no podemos hacer más nada, y ahí nos metimos.	Exactamente una parte puede ser eso, pero yo vivo en el estrato uno, para donde yo vivo, pero yo vivo aquí ahorita porque me estoy librando de pagar arriendo por la pandemia, pero esta casa es de un hijo y él es quien me ayuda para vivir acá, para que cuide a mí mamá porque ella fue la que crio a mi hijo [...] yo todo aparezco del estrato de allá arriba del ranchito donde yo vivo [...].	Llevamos en un principio del bulto porque no teníamos para pagar alquiler, no teníamos trabajo, entonces, eso se nos dificultaba para estar estables en un sitio. Cuando llegamos aquí pues llegamos con una mano adelante y la otra atrás. No teníamos ni camas, ni cocina, ni nada, y bueno esta es la fecha y no tenemos una vivienda digna. Eso nos dificultó, aquí nos permitieron llegar, no es de nosotros, sino que nos permitieron llegar y fue lo que nosotros pudimos construir para vivir todos.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas (2021).

Para complementar el cuadro 6.1, en el caso de la familia Rincón, con la observación *in situ*, se contrasta que el estrato social uno en el que viven, y la vivienda que habita esta familia se encuentra en condiciones de precariedad, cinco personas viviendo hacinadas en una sola habitación, paredes de bloque y otras de bahareque con dos personas adulto-mayores y un hijo con afectación en la salud “mi esposo es una persona de 73 años. Él es diabético, tuvo un accidente y ahorita prácticamente está convaleciente [...] mi hijo se le dificulta caminar. A él le duele mucho lo que es la parte de la cadera [...]” (PR05).

Es decir, el capital económico que tenían en el origen se ha visto debilitado en el destino porque algunos de los inmigrantes y retornados, se encuentran en asentamientos con estrato bajo, con viviendas en condiciones de extrema pobreza. Además, hay escasez de ofertas para empleo formal en la zona urbana y, se presentan mayores dificultades para la posibilidad de empleo en la zona rural, lo que implica que los padres en algunos casos solo realizan jornadas de trabajo esporádico en los cultivos de arroz en el campo (familia Colmenares), y en jornadas por uno o dos días de trabajo, como lo señala el padre de la familia Cárdenas.

No fue fácil conseguirlos porque aquí el trabajo es difícil [...] ha habido bastante desempleo en esta zona, entonces por ahí poco o mucho, uno trata de vivir el día a día pidiéndole al señor que bueno le socorra mañana un día de trabajo para poder sostener y sustentar nuestros hijos, nuestros niños (PR01).

Otra de las madres ha logrado su ingreso al iniciar con el trabajo informal y diversificando su oficio en el destino. Para la señora Álvarez oriunda del estado Carabobo (Venezuela), la experiencia laboral ha sido diversa, ella señala:

Inicié en trabajo informal vendiendo tinto (café), luego empecé en una panadería. Ya no trabajo en la panadería. Ahorita estoy trabajando en casa de familia y en un colegio también, estoy trabajando de mantenimiento porque yo no he validado aquí mis papeles y, en ese colegio si son bien estrictos para los docentes porque deben tener sus papeles en regla. Es un jardín y es privado (PR07).

También, se encuentran familias donde el padre realiza el trabajo y se encarga del ingreso familiar “Él trabaja como vendedor de comida rápida” (PR08), mientras que las madres quedan como amas de casa y realizan actividades domésticas no remuneradas, por ejemplo, el señor Cárdenas señala:

Yo trabajo aquí en el campo el día a día, trabaja uno por ahí el día en las parcelas no, y trabajo como líder cristiano de una iglesia cristiana [...], mi esposa, no, la verdad pues ella no ha estudiado, no ha estudiado, sabe solamente firmar y, ella se dedica es a la casa, a los niños, a la familia, al trabajo de la casa, de la mujer (PR01).

La realidad que manifiestan los padres inmigrantes y retornados corresponde a salarios que incluso están por debajo del ingreso mensual que reciben los nativos, lo que no les permite una integración y cohesión social digna en el destino, sino terminan en exclusión y explotación por

“subsalarios” (Cypher y Delgado Wise, 2010) basados en la explotación y carga de horarios en trabajos domésticos, informales o en empresas privadas. Para la señora Rincón, madre retornada expresa su difícil situación:

En el trabajo pasa lo mismo porque yo trabajé donde una señora, me iba a las 4:00 de la mañana y llegaba a las 6:00 de la noche, y me pagaba diez mil pesos colombianos por el hecho que yo era de Venezuela, de que yo venía de Venezuela, a sabiendas que yo le dije, que yo era colombiana, pero el hecho de que yo fuera venezolana, que duré muchos años fuera de mi país, entonces me trato, a mí eso me dolió mucho, de verdad yo no volví porque me pareció triste (PR05).

El ingreso que perciben con largas horas de trabajo no les permite atender todas las necesidades básicas en el hogar, ni responder a los requerimientos para el colegio, ni dar acompañamiento a las actividades escolares de los hijos.

No he buscado ayuda de nada porque yo entro a las siete de la mañana y salgo a las siete de la noche, y trabajo de lunes a lunes, no he buscado nada de esa información. Imagínese que tengo aquí a mí hija que es colombiana y ni siquiera para el Sisbén. El tiempo laboral que ocupo no me permite revisar nada (PR02).

En otro caso, la madre de la familia Sánchez manifiesta que:

Sí ha sido muy difícil todo esto, difícil, duro. El trato al venezolano el llegar a trabajos diferentes a tu profesión, una de las administradoras me humillaba ¡uy no! eso era terrible, me ponía a trabajar 12 o 14 horas. Entraba a las 7:00 am y eran las 11 de la noche y yo no llegaba aquí. Era algo terrible, fue una experiencia que no me gustó. Actualmente como yo soy nacionalizada logré entrar a trabajar en un banco, era lo que yo hacía en Venezuela. (PR11).

Para algunas de las familias, la llegada del Covid-19 complejizó sus ingresos económicos, en algunos casos bajaron las ventas en los empleos informales, en otros, las empresas cerraron para cumplir con la medida de distanciamiento social. Como alternativas las madres reinventaron actividades desde el hogar realizando repostería, comida rápida en casa, y trabajos escolares asignados por las escuelas y por las universidades, por ejemplo, en la familia Carrillo: “yo no conseguí trabajo de una vez, pero empecé hacer tortas que si cositas, y por último le dije a mi mamá que colocáramos un local, pero fue de arreglo de ropa” (PR10). Por otra parte, en la familia Morales, una abuela que figura como acudiente en la escuela sigue sin empleo y está en la espera que se reactive el trabajo: “yo estaba trabajando, pero entonces con esto de la

pandemia, que sí, que nos bajaron las ventas, entonces nos tienen esperando” (PR12), mientras que la madre de la familia Moncada prefirió continuar por su cuenta con el oficio como técnico en uñas.

El empleo que tenía no lo perdí, lo suspendieron por los tres meses y medio, y, luego el 01 de junio se retomó no todo completo, pero si les dieron permiso a las peluquerías. Yo retomé otra vez el empleo en el mismo sitio donde yo lo había dejado anteriormente, pero preferí salirme [...] Actualmente estoy por mi cuenta desde la casa. Por la situación económica porque no estaba trabajando por la pandemia empecé a trabajar desde aquí (PR08).

Son muchas las limitaciones que enfrentan las familias migrantes cuando se debilita el capital económico, el no tener dinero les imposibilita resolver trámites para la regularización de los hijos en Colombia, además, limita las posibilidades para mejorar sus condiciones de vida y acceder a una canasta básica donde los costos de los alimentos son elevados, por ejemplo, para las familias Cárdenas y Rincón la falta de empleo y de dinero en el destino se les ha complicado. A continuación, se incorporan dos relatos donde los padres señalan las limitaciones que presentan en Cúcuta:

Yo ahorita no tengo dinero para ir a Barinas (Venezuela) a ir a traer una partida de nacimiento del niño a legalizarla. Yo no tengo el dinero. Nosotros no tenemos el dinero, vivimos en un lugar que no es propio, entonces todo ha sido fuerte (Padre familia Cárdenas).
Aquí es un lujo, un protocolo para una familia en las condiciones que estamos nosotros, conseguir y acceder a carne, a pollo, a jamón a queso. Cosas así porque si tú tienes para comprar arroz, unas papas y unos plátanos no tienes para acceder a la carne [...] (Madre de la familia Rincón).

Este apartado permite ver las limitaciones que tienen las familias de venezolanos y retornados colombianos al momento de migrar. Cúcuta no escapa de esta realidad porque los migrantes enfrentan barreras para el acceso a un trabajo digno. Como se podrá observar en el cuadro 6.2, la mayor parte de los padres tienen niveles educativos bajos, incluso no tienen formación escolar (casos en los perfiles de las familias Cárdenas y Nieto), esto implica que, los ingresos que perciben de los trabajos que realizan, no son suficientes y no los pueden gastar para satisfacer otras necesidades como las recreativas. Por ejemplo, para la madre de la familia Carrillo el dinero que gana solo alcanza para satisfacer necesidades básicas en el hogar. De la misma manera lo argumenta la señora Morales cuando dice que el dinero que recibe no lo puede utilizar para actividades fuera de la alimentación y los estudios de sus nietas: “yo no puedo hacer otras

cosas, yo dije a ellas que tengo que arroparme hasta donde me alcance la cobija, y cuando empiecen a pedirme en el colegio, entonces uno tiene que sacar de donde no tiene” (PR12). Por otra parte, los migrantes al no tener redes o vínculos fuertes en el destino, sino algunos vínculos débiles, no logran con facilidad potenciar su capital económico. En los siguientes puntos se profundizará en la experiencia de estas familias migrantes a través del capital humano, social y cultural.

6.4 El capital humano en las familias de los NNAV

Parte del capital humano que traen las familias ha sido formado en Venezuela, ese capital corresponde al que se obtiene mediante los logros educativos, la experiencia laboral y las capacidades lingüísticas (Coleman, 1988). En el cuadro 6.2, se observa el nivel educativo de los padres, con referencia a la madre, al padre y en otro caso a la abuela, quien, sin tener un grado de estudio, se encarga del cuidado y supervisión escolar de las nietas.

Las familias de inmigrantes con capital humano adquirido también pueden ser analizadas a nivel micro, mediante la formación y capacitación en cursos para su desempeño ocupacional o profesional (Hernández y Tovar, 2005), estos son los casos de las familia Flores, Moncada, Caicedo donde las madres realizaron cursos de capacitación, por ejemplo, la madre de la familia Moncada, señala que: “yo estudié hasta tercer año ahí en Miranda, y luego ahí en Miranda fue donde aprendí mi oficio que es el de manicurista” (PR08). En otros casos, el análisis del capital humano corresponde al nivel macro en el cual de acuerdo con Hernández y Tovar lo refieren al gasto público que se invierte en educación. Este corresponde con los padres que han invertido en su formación profesional y tienen carreras universitarias con nivel técnico, licenciatura o doctorado (véase Cuadro 6.2).

Cuadro 6.2. Nivel de estudio de los padres, representantes y acudiente de los NNAV

Código	Integrante	Nivel de estudio	Lugar
PR01	Padre	6to grado básica secundaria	Col
	Madre	Sin estudio	Ven
PR02	Madre	7mo grado básica secundaria	Ven
PR03	Madre	Primaria / Bachillerato completo	Ven / Col
PR04	Madre	Primaria	Col
	Padre	Primaria	Ven
PR05	Madre	Bachillerato incompleto	Col
PR06	Padre	6to grado básica secundaria	Col
	Madre	3ero primaria	Col
PR07	Madre	4to semestre licenciatura en educación	Ven
PR08	Madre	3er año básica secundaria	Ven
	Padre	4to semestre de administración	Ven
PR09	Madre	Actualmente estudia grado 10 y 11 (Educación Media)	Col
	Padre	5to primaria	Col
PR10	Madre	Bachillerato completo	Ven
PR11	Madre	Técnico Superior Universitario en Administración	Ven
PR12	Abuela	Sin estudio	Col
	Madre	Profesora en Educación física	Ven
PR13	Madre	Licenciada en Educación / Auxiliar de preescolar	Ven
	Padre	Técnico Superior Universitario en Administración	Ven
PR14	Madre	Técnico Medio en Administración	Ven
PR15	Madre	2do año de básica secundaria	Ven
PR16	Madre	Bachillerato completo	Ven
PR17	Padre	Doctorado en Educación	Ven
	Madre	Doctorado en Educación	Ven
PR18	Madre	Bachillerato completo	Col
	Padre	Bachillerato completo	Ven
PR19	Madre	Técnico en Informática / con estudios en 5to semestre en Educación Especial mención autismo	Ven
PR20	Madre	Misión Robinson- Primaria	Ven

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas (2021).

Al observar el cuadro 6.2, se identifica que, la mayor parte de los padres de familia entrevistados con nacionalidad venezolana tiene nivel de estudio universitario. Otros de los padres no lograron culminar el bachillerato, como el caso de la madre en la familia Rincón quien dice que, desde muy pequeña tuvo movilidad entre Colombia y Venezuela, lo que le impidió avanzar en los estudios: “Lo que pasa es que yo estuve en ese va y viene con mi mamá, estuve un tiempo aquí y un tiempo allá, no tuve esa estabilidad, y mi estudio es que básicamente no terminé el

bachillerato” (PR05). Asimismo, otros padres no culminaron sus carreras universitarias por ocuparse de actividades laborales, así lo expresa la señora Álvarez:

No, yo duré hasta el cuarto semestre de educación en el estado Carabobo [...] yo tenía trabajo ahí. Yo era docente porque trabajaba y estudiaba a la vez, pero no me dio chance de graduarme porque yo me dediqué al trabajo, trabajo, y luego me retiré del colegio, me fui a una empresa de galletas, y ahí sí, renuncié, y me vine porque que lo que me dieron no era nada para vivir (PR07).

También, se encuentran casos de familias donde sus hijos profesionales e incluso los padres han tenido que repetir grados en bachillerato para validar sus estudios en Colombia “pues ahorita estoy sacando el diez y el once, estoy estudiando. Si estoy ahorita validando los dos grados” (PR09), y en otra experiencia, tener que acudir nuevamente a una universidad en Cúcuta para realizar equivalencias que le ayuden a tener una profesión universitaria en el país.

Todos mis hijos son venezolanos. Tengo uno ahí que está acostado. Él tiene veinticinco años estudió en la ULA (Universidad de Los Andes) bioanálisis que es aquí laboratorio, estudió en la UPT radiología. No le han dado la oportunidad de ejercer nada por el hecho de traer estudios de allá [...] Ahorita está estudiando aquí para poder trabajar [...] (PR05).

Algunos estudios realizados, indican que la población migrante venezolana en su mayoría es altamente calificada (Mazuera-Arias, Albornoz-Arias, Morffe y Ramírez, 2019, p.19), y ese factor positivo, les permite que accedan al campo laboral, pero asumiendo puestos de trabajo en actividades que no corresponden con sus profesiones, donde además llegan a devengar bajos ingresos salariales. Sin embargo, esa formación profesional adquirida en Venezuela, para todos, no es reconocida en Colombia, si el migrante, no presenta documentos de convalidación. En este sentido no se cumple la teoría del capital humano, porque es una inversión no reconocida en el destino, más bien se trata de una subvaluación del capital cultural para los migrantes (Bauder, 2003). Entonces, esto es una barrera que limita al venezolano no solo para lograr mejores condiciones laborales, sino también para buscar alternativas de educación, situación que ha manifestado la señora Sánchez, al expresar:

De hecho, yo he querido seguir estudiando y no he podido porque tengo que validar porque tengo que registrar, entonces y ni siquiera con la célula ciudadanía pude hacerlo porque me piden los estudios de acá y tengo que validarlos para entrar en el SENA. Entonces allá no los tengo apostillados, entonces son certificados y cuando la vine a meter acá me dijeron que no, entonces estoy en ese tema. Estoy estancada porque quisiera seguir estudiando, pero acá no, y los costos de apostilla en Venezuela son muy altos (PR11).

No obstante, la experiencia de los entrevistados ayuda a comprender que, el tener ciudadanía colombiana y presentar un título convalidado tampoco es una garantía para que los inmigrantes nacionalizados accedan a empleos con mejores beneficios sociales. Así lo expresó el padre de familia Chirino (caso de familia registrado en la primera parte):

Ambos somos doctores en educación y no trabajamos, pero entre los dos pagamos los estudios del niño, vamos a decirlo así no tenemos un empleo formal, estamos de manera informal, mi esposa es nacionalizada y no ha conseguido trabajo, ni con su título de doctora convalidado. Yo tengo PEP y mucho menos puedo tener empleo formal [...] (PR17).

El capital humano va entrelazado con el capital económico. En la medida que los inmigrantes fortalecieron su capital humano en Venezuela, también lograron fortalecer su capital económico. Sin embargo, hay casos de los entrevistados venezolanos, donde los logros obtenidos en el capital económico, que alcanzaron con el fortalecimiento de su capital humano, se perdieron al iniciar el proceso migratorio, con la venta de bienes materiales y el patrimonio en el lugar de origen.

Por otra parte, la mayor parte de las familias pagan arriendo (alquiler), otras viven en lugares donde les han prestado viviendas para el cuidado con posibilidades de construir habitaciones; y, otro como es el caso de la familia Cárdenas que viven temporalmente en una habitación con los tres miembros de su familia. Los Cárdenas solo han recibido apoyo mediante el vínculo institucional con una iglesia donde el padre cumple funciones como líder cristiano, pero sin remuneración. En Colombia, las familias venezolanas y las de retorno no cuentan con el mismo capital económico que tenían en Venezuela, para poder mediar en el destino han establecido alternativas (convertir capital cultural) con recursos para conformar un nuevo capital en Cúcuta.

Ni los venezolanos, ni los padres con doble nacionalidad han podido usar el capital humano adquirido en Venezuela por algunas razones. Primero, en caso de los venezolanos por no contar con ciudadanía o con los requerimientos de convalidación en Colombia. Segundo, en el caso de los padres con doble nacionalidad, con o sin documentos convalidados, principalmente por las restricciones a las cuales se ven expuestos por los nativos, la falta de una política integral en materia migratoria y a los requerimientos (experiencia laboral en Colombia) a la hora de una contratación, que para muchos se encuentran fuera de su alcance porque no han desempeñado

sus profesiones en el país. En el caso de las familias con padres colombianos retornados, se observa que su nivel de escolaridad no se encuentra con estudios profesionales, por tanto, las posibilidades para acceder a empleos en Cúcuta corresponden más a los oficios en los cuales se podido desempeñar, o al insertarse hacia el trabajo informal. Tanto venezolanos como retornados han tenido que insertarse al campo de lo informal.

Por otra parte, también se reflexiona que estos padres venezolanos no han logrado tener redes sólidas en Cúcuta. Algunos de ellos provienen de algunos estados de Venezuela que están distanciados de la frontera con Colombia y no contaban con capital social al momento de llegar. Incluso para los padres con doble nacionalidad, con vínculos de parentesco en Cúcuta, tampoco les ha sido posible establecer conexiones en lugares de trabajo donde puedan ejercer su profesión, es decir, que la red de apoyo en el campo laboral para ambos casos ha estado limitada.

Con respecto a la convertibilidad de los capitales es oportuno destacar que los padres nacidos en Venezuela, pero con doble nacionalidad que desean continuar con sus estudios en Colombia también enfrentan barreras. Por ejemplo, se observó que la señora Sánchez al no contar con sus estudios profesionales en instituciones educativas de Colombia, no fue posible el acceso a programas técnicos como los que ofrece el SENA, por la falta de apostilla (Ramos y Gehring, 2018). No pudo acceder a estos estudios para estar a la par de los nativos, conseguir un mejor empleo y mejorar su condición económica en el país. Esto es una parte de los requerimientos que ameritan principal atención a nivel estructural para no caer en la exclusión.

En los casos donde la experiencia en la convertibilidad del capital de los inmigrantes ha sido positiva, se debe por el capital cultural obtenido o por el apoyo de redes de parentesco y vínculos extrafamiliares. En el siguiente punto se detalla la experiencia de algunas familias y los hijos, en cuanto al capital social y cultural, no solo que poseen y utilizaron en el origen, sino también de los recursos adquiridos durante el tiempo de permanencia en Cúcuta; es decir, los que han sido incorporados como parte de su capital cultural a través de emprendimientos y de capacitación, el cual les permitió percibir ingresos económicos, así como vincularse con nativos y connacionales.

6.5 La utilidad del capital cultural y social de los migrantes: La herencia, los vínculos y la red de apoyo de las familias y los NNAV en el destino

El apoyo familiar, la red de amigos, la interacción con vecinos, los vínculos con instituciones como ONG y la iglesia, así como la motivación de los padres y NNA venezolanos han sido clave en la incorporación para el proceso de integración social y educativa. Este apartado corresponde principalmente a la experiencia de las familias y los hijos con respecto al uso del capital social (Portes, 1999) y del capital cultural de los migrantes. Este último se aborda para reconocer los recursos con los que contaron los entrevistados en su lugar de origen, así como los recursos implementados para fortalecer o construir nuevo capital cultural en el destino. En la familia Jiménez, la madre venezolana señala que su experiencia en Venezuela fue diferente a lo que desarrolla en Cúcuta: “allá era estilista profesional, hice cursos, pero aquí la alta demanda en este oficio y la falta de recursos no me lo han permitido ejercer, por ahora trabajo de mesera y realicé un curso para cajera en un supermercado” (PR19). Estos capitales se articulan para el análisis de la integración a partir del relato de los migrantes, de la trayectoria vivida y de las estrategias de sobrevivencia o adaptación utilizadas como parte del capital cultural y de su transferencia (Bourdieu, 1986), para la inserción social en el colegio y en la comunidad.

Una experiencia de interés se resume a partir de la vivencia de la familia Moncada, con una madre venezolana de 42 años. Ella nació en Mérida (Venezuela), desde los 2 años se movilizó a Caracas, donde pierde contacto con su padre colombiano. Con el tiempo se mudó y se residió en los Valles del Tuy (Miranda - Venezuela), lugar donde nació su hija de 14 años que estudia actualmente en el Instituto Técnico Guaimaral. Sus estudios fueron hasta 3er año de bachillerato, pero recibió formación como manicurista. Su esposo venezolano logró culminar el cuarto semestre de administración. En Venezuela, ambos padres se capacitaron en cursos y obtuvieron los certificados como Técnico en uñas. Esta formación le permitió desempeñar su oficio y tener su negocio en Venezuela. Inicialmente, la madre logra migrar sola a Colombia (hace 4 años) con el apoyo de un amigo estilista con quien tenía negocios en Venezuela. Este le consiguió empleo en una peluquería en el Centro Comercial Unicentro, aquí logró vínculos de amistad con una connacional maracucha (originaria de Maracaibo, estado Zulia), con quien vivió durante un tiempo.

En Cúcuta, con el oficio de técnico en uñas, esta madre de familia logró percibir más ingresos económicos que las nativas porque estas solo eran manicuristas, mientras que ella colocaba resina. Esta situación le trajo algunos inconvenientes y discriminación en el trabajo, razón por la cual decidió como alternativa, ofrecer capacitación a algunas colombianas del local.

Aquí la mayoría de las manicuristas, lo que hacían era manos y pies. Yo hago resina. Yo se otras técnicas. Yo he estudiado en Venezuela [...], y yo lo ejercí, yo pagué mis cursos, y yo soy técnico en uñas. Yo lo estudié y mi esposo también [...]. Entonces cuando llegamos aquí, la mayoría de las manicuristas, me veían como una amenaza, en qué sentido, en que económicamente yo ganaba más. Entonces la mayoría, no voy a decir todos, pero con algunos que me tropecé, siempre tenían en la mente que nosotros veníamos a quitarles, a restar, que nosotros veníamos a quitarles empleo. Entonces que pasa, cuando yo me tropezaba con una persona de esas yo le decía: yo te voy a decir algo, si tu no estudiaste tu profesión, pues yo de verdad lo lamento, pero yo si estudié mi profesión [...]. Yo simplemente vengo a trabajar [...]. En el trabajo hay colombianas que ahora hacen resina porque yo les he enseñado a trabajar la resina y están ganando [...] y yo las enseñé, sin cobrarles nada, a ningún costo, sino simplemente para que se capacitaran y ganaran igual que yo [...] (PR08).

Por la situación de pandemia, la señora Moncada inició con su propio negocio desde la casa, sigue colocando resina y ahí dicta algunos talleres, sin otorgar ningún tipo de certificación a las asistentes. Los ingresos que percibe le permitieron comprar un computador para su hija, quien batalló para las clases durante la pandemia, especialmente con los especialistas de matemática e informática. Al mismo tiempo, con el apoyo del padre quien ahora trabaja como vendedor de comida rápida le pagan algunas clases particulares para que pueda avanzar en estas áreas de aprendizaje.

En líneas generales, gran parte de los entrevistados contaron con apoyo de la familia colombiana y de amigos para llegar a Cúcuta, por ejemplo, la madre de la familia Carrillo tuvo su primer contacto familiar: “al llegar a Cúcuta empecé a vivir aquí mismo, toda la familia es de aquí por parte de mamá y papá [...], gracias a Dios las facilidades que hemos tenido han sido porque tenemos la familia aquí [...]” (PR10). Otros durante el proceso migratorio se arriesgaron a movilizar la familia, sin contar con vínculos directos y en algunos casos sin conocer los procedimientos o la dinámica dentro del país. Para aquellos entrevistados donde el apoyo familiar estuvo presente, el proceso de incorporación ha sido más exitoso porque han contado con vivienda, con ayuda económica, con apoyo emocional y psicosocial, así como posibilidades para conseguir contactos y acceder a oportunidades de trabajo (poco remuneradas, ni

relacionadas con las profesiones). Por ejemplo, para dos madres entrevistadas, sus hijos mayores venezolanos le dieron la posibilidad de migrar con el resto de la familia, para la madre de la familia Ruiz: “pues a la vez pensé eso, pero fue una aventura, la hija mía que está aquí de residir hace tres años en Colombia. Ella me dio el apoyo, pues me dio posada y después nos establecimos” (PR02); y, para la madre de la familia Silva que migro desde Miranda (Venezuela) su hija mayor que es Técnico en electricidad le facilitó los recursos económicos para que llegará a Cúcuta.

También, los padres han logrado conseguir de manera más rápida el cupo en el colegio por el apoyo familiar. Este vínculo fuerte por los lazos de parentesco (Granovetter, 1973) ha sido esencial para el capital social en el destino. Asimismo, con las redes de parentesco y las extrafamiliares (Portes, 1999) los inmigrantes y los retornados han logrado vincularse a la sociedad cucuteña manteniendo en algunos casos, lazos de solidaridad y reciprocidad.

A su vez, se puede reconocer que parte de las familias han logrado establecer vínculos con vecinos e instituciones (Portes, 1999). El logro de estos vínculos débiles en la red vecinal o red institucional con los migrantes les ha servido para acercarse a la sociedad, trabajar en ayuda mutua (necesidades en la comunidad) y recibir información del colegio. Por ejemplo, en la experiencia de la familia Flores, la madre expresa que:

Pues ahorita con el proyecto de Minuto de Dios es que estamos contactándonos así los venezolanos, y eso porque, por ejemplo, aquí en la comunidad, también EL ACNUR con CORPODRINCO tienen una organización que vienen a traer proyectos para madres cabezas de hogar porque las madres cabeza de hogar son las que han ido para allá y han sido las que han traído proyectos para la comunidad. Y también, ayudan a traer proyectos y cosas, así como la salud y, también han traído la broma esta de judiciales, los abogados y eso, para los problemas que ahorita tengan los venezolanos y la comunidad (PR03).

Estas redes no han contribuido en mejorar el capital económico en el destino, en el acceso a trabajos calificados o de mejores ingresos. Sin embargo, con el apoyo de las instituciones se ha hecho un reconocimiento social de los migrantes en Cúcuta a través de los emprendimientos que visibilizan el capital cultural; además de otorgarle importancia al capital simbólico que poseen los padres venezolanos. Estos vínculos institucionales han servido hasta para reconocer la atención de problemas a nivel comunitario.

La red institucional ha servido para insertarlos en procesos de capacitación y fortalecimiento de sus recursos. Estas relaciones son de baja fuerza (Granovetter, 1973), pero los inmigrantes y retornados en su llegada, las han podido canalizar en corto tiempo al acceder a algunas ofertas de trabajo, a información sobre los colegios en Cúcuta y para la participación en proyectos de emprendimiento con los nativos. Por ejemplo, con la Corporación Minuto de Dios, en la formación, capacitación y liderazgo para los venezolanos, así como USAID (siglas en inglés *The U.S. Agency for International Development*) que fue la experiencia vivida por el padre de la familia Chirino. En el caso de Minuto de Dios, la señora Flores manifiesta que:

La organización Minuto de Dios tienen unos proyectos para ayudarnos a un emprendimiento para nosotros los Venezolanos, tener una mejor vida, una mejor manera de vivir y, pues ahorita nos están haciendo talleres y eso para poder tener un mejor fortalecimiento de trabajo y poder saber cómo debemos hacer, por lo menos en lo empresarial, lo que es el manejo de la cantidad que uno gasta, todas esas cosas así. Nos enseñan como formar la empresa y tener la administración. También tenemos talleres de psicología [...] para el emprendimiento, el liderazgo, de que como se sabe por el cambio del país y todo eso hemos tenido problemas y eso. Entonces, que tengamos esa certeza de que, si podemos (...), sino que podemos hacer algo por nosotros mismos y surgir para nosotros y para la familia (PR03).

Los vínculos con estas instituciones han sido fundamentales para los venezolanos que han llegado por primera vez a Cúcuta y para quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. Tanto el colegio como la iglesia han cumplido un papel crucial en algunas de las experiencias de estos migrantes, al establecer conexión con estas instituciones para que los padres participaran en los proyectos de emprendimiento donde se ha favorecido no solo a los inmigrantes y retornados, sino también a los nativos.

Otra experiencia de interés se refiere al vínculo de los padres con la institución educativa, es decir, acerca de la experiencia que tienen las madres en la participación escolar cuando asumen la responsabilidad de los grupos de padres y representantes en las IESO. Las madres de las familias Chirino, García y Rincón han cumplido con estas funciones. Por ejemplo, la señora Rincón, madre de 48 años, colombiana retornada, pero con doble nacionalidad expresa su vivencia. Su experiencia en Venezuela le ha permitido ser vocera de los migrantes en la institución educativa de su hijo, pues ella se identifica con Venezuela porque ahí logró su mayor capital y la formación educativa de sus hijos. Su forma de participación a través de la red con

profesores y representantes ha contribuido en la apertura al diálogo para la integración de los venezolanos en el colegio.

Tenemos los grupos de acceso de padres de familia, incluso ahorita pertenezco a la asociación de padres de familia, fue elegida y estoy participando con el fin de entrelazar la cultura que yo traigo de Venezuela y entrelazar la cultura aquí de Colombia, poner pautas con los profesores, tratar de que equitativamente las cosas sean iguales, que se abran esos espacios más a la cultura de nosotros, independientemente que nosotros no hemos estado viviendo aquí mucho tiempo, pero si tratar que ellos también nos entiendan y nos respeten las creencias, y las cosas que nosotros traemos de Venezuela y, que las valoren (PR05).

Finalmente, lo que concierne a los capitales en los hijos, estos de alguna manera han sido incorporados por las familias con actividades extracurriculares en Venezuela y a través de los logros académicos en el colegio. En Cúcuta algunos de los NNAV han logrado fortalecer el capital cultural y acumular credenciales, mientras que otros han tenido que adaptarse a la realidad del contexto y abandonar sus habilidades, por ejemplo, las deportivas. En el caso de la familia Pérez su hija ha tenido que adaptarse al sistema educativo colombiano, pero su adaptación ha sido exitosa, puesto que, su logro escolar le ha permitido participar en diferentes cursos con universidades y recibir certificados que acreditan su capital cultural. No obstante, es lamentable cuando estos estudiantes venezolanos, con excelente nivel académico en Cúcuta, todavía son rechazados por instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), que no les permite ingresar a un curso, por presentar el PEP como identificación.

Le piden documento y ella envía el PEP y, a mí me mandan un correo que lamentándolo mucho la niña no iba a poder estar en el curso [...], entonces cuál fue la razón de la profesora, que ella puede asistir a las clases, pero no va a recibir certificación por no ser colombiana, y yo le dije: no, como va a ser posible que mi hija va a asistir a una clase del SENA y ustedes no le van a dar la certificación y, era un curso muy importante para ella, ella estaba muy motivada, se le bajaron mucho los ánimos, ahí sí sentí rechazo (PR13).

La familia Pérez al tener su capital económico limitado no puede invertir en el capital cultural de su hija. Para ella, su rendimiento escolar la llevó a obtener un cupo en una academia de inglés, con un descuento, pero debido a la situación económica, no pudo realizar ese curso para seguir acumulando más credenciales que le fortalezca el aprendizaje para el éxito académico y personal en Colombia.

Caso contrario ocurre con la familia Villanueva, donde la experiencia escolar que ha vivido resulta más interesante en Colombia que en Venezuela porque a su hijo le va bien académicamente, aunque con algunas dificultades en el área de matemática y física. Él niño manifiesta que para adaptarse al sistema educativo y al conocimiento acerca de Colombia, utiliza junto a su representante herramientas tecnológicas para profundizar en los contenidos que le ayuden a fortalecer su aprendizaje. A pesar de que la madre no tiene estudios profesionales, ella ha sido un apoyo para sus hijos, el rol desempeñado en Venezuela sirvió para preparar a sus hijos con recursos para el futuro y fortalecer en ellos actividades extraescolares. En Caracas, los hijos de la señora Villanueva lograron desarrollar competencias deportivas. La experiencia en el básquet les permitió a los hijos socializar con mayor facilidad, adquirir compromiso y responsabilidad por una disciplina deportiva. Sin embargo, al llegar a la zona rural en Cúcuta, se encuentra que no puede desarrollar su hábito deportivo porque en Colombia, la mayor tendencia deportiva se dirige hacia el fútbol, es decir, “aquí no he podido desarrollar el deporte como yo quisiera” (NNAV16). Al migrar, la opción con la que contaron fue a través del apoyo familiar en la zona rural. La madre reconoció que su vida en Venezuela estaba hecha, que migrar no era una alternativa y menos cuando sus hijos, por ejemplo, realizaban una carrera deportiva en país. Esta desventaja, que consiguieron al llegar al corregimiento Buena Esperanza, limitó a sus hijos a continuar con el hábito deportivo porque la institución educativa no cuenta con canchas acondicionadas para la práctica, la formación recibida con el profesor de educación física se queda en el plano teórico; y, además los escasos ingresos económicos que ganan no le permiten a la familia Villanueva buscar y pagar por actividades extracurriculares en la zona rural o fuera de ella.

6.6 Consideraciones finales

Los hallazgos muestran los elementos que han favorecido o desfavorecido a los migrantes para alcanzar un nivel de incorporación, inserción o inclusión en su proceso de integración social. Aquí no se trató de explicar un proceso llevado a cabo de manera lineal, sino que, resulta ser más complejo porque las dinámicas sociales estuvieron marcadas por el protagonismo de las diferentes familias e hijos que han usado sus capitales como forma de mediación para buscar el éxito en el proceso de integración educativa en Cúcuta. Aun cuando, los padres, representantes

y acudiente entrevistados enfrentaran barreras socioeconómicas propias de este contexto fronterizo.

Con respecto a las credenciales educativas que forman parte del capital cultural, los venezolanos no han podido utilizar sus credenciales con facilidad en Cúcuta. Por ejemplo, los nativos han establecido altas exigencias en cuanto a convalidación de los reconocimientos y de la experiencia profesional en Colombia (Ramos y Gehring, 2018). Los padres no se pueden incorporar fácilmente al mercado laboral cuando no tienen experiencia que certifique su campo de trabajo en Colombia, incluso muchos pueden contar con una certificación, pero si no cuentan con un capital social sólido en Cúcuta, no pueden insertarse con éxito en el campo profesional. Además, los migrantes se ubican en empleos precarios y los empleadores dan prioridad a los colombianos, pero cuando aceptan a los venezolanos, no le pagan las horas de trabajo como a los nativos, lo que termina siendo una subvaloración del capital cultural en el mercado laboral (Bauder, 2003), es decir, estos capitales de los inmigrantes terminan segmentados en un contexto específico en los lugares de recepción.

Por otra parte, para algunos de los padres ha sido difícil apoyar a los hijos en su educación por falta de tiempo, recursos culturales, ni para transmitir sus habilidades heredadas o adquiridas (Bourdieu y Passeron, 1996). Sin embargo, esta forma hereditaria de transmisión que ha sido generada y compartida por las familias tanto en el origen como en el destino, en algunos casos analizados ha contribuido con el éxito escolar de los NNA venezolanos de diferente clase social.

Gran parte de las familias entrevistadas tuvieron las posibilidades de formar a sus hijos en colegios privados en Venezuela e inscribirlos en actividades extracurriculares para que adquirieran recursos culturales para la vida. El capital acumulado por los padres en Venezuela que fue transferido a sus hijos en aquel país se ha visto afectado en el contexto de llegada, especialmente por la dinámica cultural presente en el lugar donde habitan y, por el escaso capital económico con el que cuentan como inmigrantes. A su vez, la mayoría de las familias migrantes desde el análisis socioeconómico pueden llegar a ubicarse en las mismas condiciones, en el mismo estrato social 1 o 2 que también presenta la mayor parte de los nativos en Cúcuta, especialmente aquellos asentados en la zona rural. Esta apreciación la confirman los diferentes

rectores quienes realizan diagnósticos para el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En algunos casos, los rectores aseguran que la población nativa tiene mayores niveles de pobreza que la población inmigrante venezolana.

Las familias entrevistadas han mostrado contar con la suma de recursos actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o grupo, el cual forma parte de los capitales que poseen los migrantes cuando se movilizan (Bourdieu & Wacquant, 1995), algunos de estos capitales de los migrantes son objetivados o institucionalizados como capital cultural (Bourdieu, 1986). Esas credenciales adquiridas en el origen, en algunas de las familias fue subvalorada, razón por la cual, los padres fueron implementando otras estrategias que les permitieron conseguir su participación para vincularse en el colegio, el trabajo, la comunidad y en las instituciones.

La incorporación que los padres de NNA venezolanos lograron en Cúcuta corresponde: por una parte, a la red de familiares y amigos que establecieron, para realizar trabajo doméstico, hasta trabajos informales. Otros incluso en su llegada aprovecharon el capital social adquirido a través del vínculo con redes extrafamiliares- en instituciones para participar en emprendimientos que les ayudó a conseguir nuevos recursos y credenciales para su capital cultural en Cúcuta. Toda esta experiencia que los migrantes relatan ayudan a comprender cómo fueron implementando estrategias para aprovechar las posibilidades en el contexto (Bauder, 2008, p. 339) y generar cambios para su incorporación en el país. En algunos casos, estos cambios les permitieron recibir ingresos económicos y responder a las necesidades escolares de sus hijos sobre todo en el tiempo de pandemia.

En síntesis, este capítulo permite reconocer algunos aspectos importantes: primero, ayuda a comprender una parte de los elementos de la asimilación segmentada que plantea Portes y Zhou (1993) con respecto a los modos de incorporación, qué aspectos favorecen la integración de estos inmigrantes venezolanos en una parte de la estructura social en Cúcuta. Se enfrentan a situaciones de movilidad descendente, porque el contexto de recepción no es el idóneo. No logran por completo el acceso a las oportunidades laborales y a las posibilidades académicas por falta de redes y políticas de convalidación de estudios que les ayuden a posicionarse en un mejor estatus social, que sea similar con los nativos. Sin embargo, en una sociedad como la

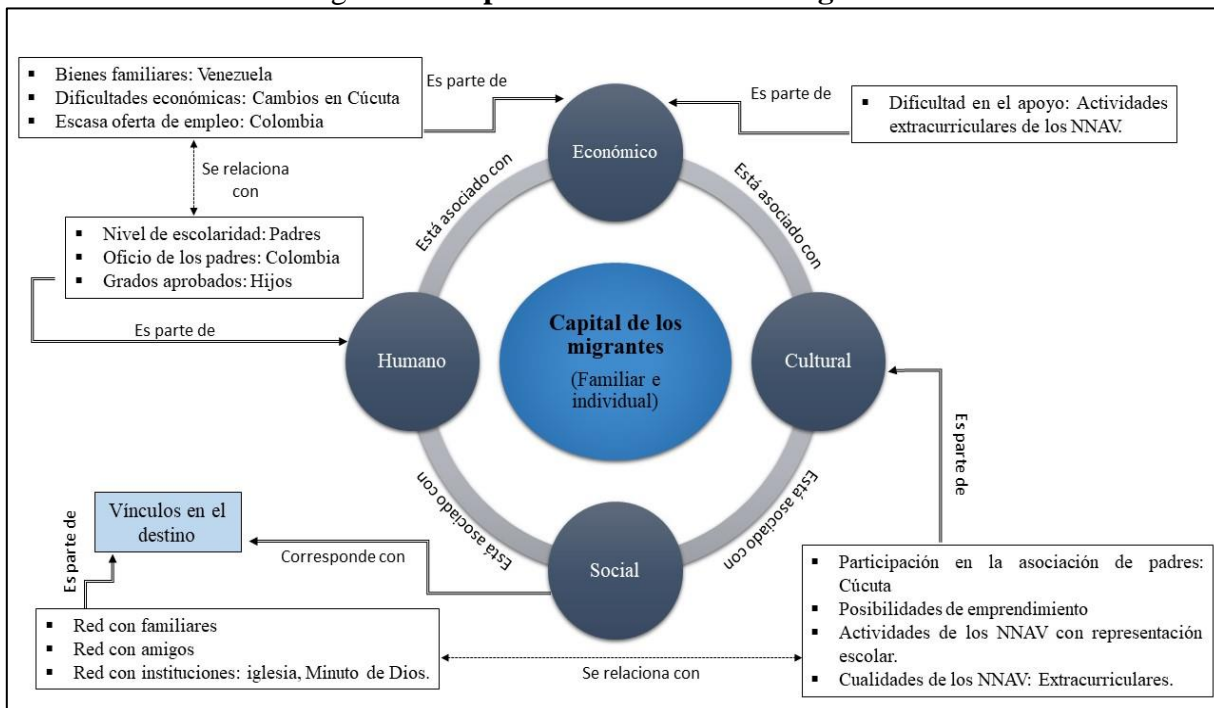
cucuteña este tipo de logros pueden estar limitados por los altos niveles de desempleo y de economía informal, que les conducen a esa ruta descendente y la segmentación a la cual se ven expuestos, lo cual exacerba su posición de vulnerabilidad y pobreza.

Segundo, en estos hallazgos también se encontró que padres con credenciales profesionales, no lograron mejorar sus condiciones de vida porque las posibilidades de apoyo que tuvieron para asentarse en Cúcuta se encuentran ubicadas en la zona rural del municipio, y en estos espacios a veces las poblaciones se encuentran con mayores limitaciones. A su vez, se identifica que los inmigrantes así cuenten con la doble ciudadanía como un capital que les garantiza derechos (Bauder, 2008), y con credenciales profesionales para el campo laboral, en la experiencia se muestra que con ninguna de las dos formas de capital han tenido oportunidades en sus áreas de formación, esto quiere decir que, en la práctica los capitales a los que hace referencia Alba y Nee (2003) que pueden ser útiles para mediar la integración de los venezolanos en Cúcuta se presentan no solo con barreras sociales sino culturales por parte de los nativos (Portes y Böröcz, 1998). Estas barreras se identifican porque al no estar claro el contexto de las políticas migratorias en las sociedades de destino, no estarán claros los mecanismos para la integración de los inmigrantes y, en la realidad solo va a permear en los ciudadanos nativos, los prejuicios, los estereotipos y la discriminación que terminan mediando la integración estructural.

Tercero, este capítulo corresponde con el análisis meso del estudio, pues aquí se ha abordado la dimensión interactiva (Heckmann, 2006) con respecto al contexto institucional y organizativo de los migrantes (actores individuales) en los que está vinculado al tipo de interacción cotidiana con la sociedad de destino en su llegada a Cúcuta. Las redes entre migrantes y nativos, entre nativos, y entre inmigrantes venezolanos muestran la diversas maneras en que se puede analizar el proceso de integración social de los venezolanos y de las familias retornadas en Colombia. Las organizaciones, sus recursos y orientaciones en el destino forman parte de los hallazgos que se lograron evidenciar en este apartado. Con la ayuda de las instituciones educativas, la iglesia, los vínculos familiares y de amistad, así como el desempeño de las familias migrantes y sus hijos se pudo reconocer no solo las barreras a las que estuvieron y siguen expuestos, sino que sirvió para reflexionar en el éxito escolar alcanzado por algunos de los NNA venezolanos con padres que tienen alto capital cultural a diferencia de aquellos que no lo poseen.

En la figura 6.1 se incorpora la red semántica que agrupa los códigos que corresponden a los capitales de las familias migrantes. Cada relación de los códigos permite reconocer la importancia que tiene el capital económico, humano, social y cultural y las relaciones que se pueden establecer entre estos a partir del análisis de la dinámica con población migrante que proviene de Venezuela.

Figura 6.1 **Capitales de las familias migrantes**



Fuente: Elaboración propia (2021).

CAPÍTULO VII

EL CAMBIO DE COLEGIO: INCLUSIÓN EN EL AULA Y LOS DESAFIOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Cambiar de colegio es uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes venezolanos al momento de llegar al país de acogida. El adaptarse al sistema educativo y a la práctica escolar en un nuevo país es un proceso que se va generando conforme el inmigrante afronta y supera psicológica y emocionalmente la etapa del desarraigo para comenzar a experimentar y asumir la etapa del trasplante (Tizón *et al*, 1986). Con la llegada a Colombia, los NNA venezolanos encuentran diversas situaciones para su prosecución escolar: superar los requerimientos para la nivelación y permanencia; aprender mayor cantidad de contenidos; asumir de manera inmediata el idioma inglés que con regularidad no cursaban en Venezuela por la falta de especialistas y aprender acerca de las ciencias sociales desde el contexto local y nacional colombiano. También, los estudiantes deben enfrentarse a la rigurosidad y exigencias de la educación en el país, es decir, a una dinámica escolar diferente a la que estuvieron acostumbrados en su país de origen y, a establecer mecanismos de comunicación para la interacción social y cultural con los nativos, desde la forma de vida, costumbres, jergas, entre otros aspectos propios de la riqueza cultural de cada país. Este capítulo hará énfasis a la etapa de trasplante, de acomodación (Tizón *et al*, 1986) para comprender la inclusión de los venezolanos en el aula, además, se destacará algunos aspectos del proceso pedagógico y los desafíos que enfrentan los actores de la comunidad educativa con respecto a la educación intercultural para la atención de la población migrante. Estos procesos se ubican en las dimensiones interactiva, cultural y de identificación de la integración social de los migrantes (Esser 2004; Heckmann, 2006), ya que la integración educativa es multidimensional.

Este capítulo presenta las experiencias de los NNA y sus padres en las IESO ubicadas en la zona rural y urbana de Cúcuta, municipio fronterizo con Venezuela entre 2015-2020. Los hallazgos permiten situar la interpretación del estudio antes y durante la pandemia por Covid - 19. El primer apartado enfatiza el cambio de colegio y los aspectos que se desarrollan con la experiencia escolar en Colombia. La segunda sección ayuda a comprender las relaciones e

interacciones socioculturales entre NNA inmigrantes y la población nativa, además de presentar las situaciones de discriminación y xenofobia que acontecen en el colegio y la comunidad. El tercer punto, aborda los aspectos de igualdad y equidad en la práctica educativa con enfoque en la educación intercultural desde la mirada de la comunidad educativa, es decir, de los rectores y docentes con respecto a la atención de los estudiantes procedentes de Venezuela; y como cuarto, algunas consideraciones finales.

Este capítulo permite identificar los vínculos entre las tres dimensiones propuestas en el esquema conceptual (véase Figura 1.1). La interpretación de los hallazgos permiten identificar que la integración educativa depende principalmente de la dimensión estructural. Sin embargo, las acciones desde la dinámica en los colegios y las relaciones que se entablen entre inmigrantes y nativos van a permitir la construcción de lineamientos que coadyuven en planteamientos para la política educativa integral en materia migratoria y para la educación con enfoque intercultural que se podría establecer como base transversal en el sistema educativo del país. Así mismo, con los resultados que se presentan se comprende una parte de los elementos abarcadores que se pueden analizar en el componente pedagógico, ya que lo pedagógico es amplio y multidimensional.

7.1 El cambio de colegio: Experiencia escolar de los inmigrantes antes y en pandemia

Es importante reflexionar acerca de la experiencia escolar en el país de origen y los cambios percibidos por los estudiantes sobre las instituciones educativas de ambos países al migrar. La nueva dinámica en las IESO en Cúcuta ha sido valorada por los NNA como un sistema escolar con mayor nivel de exigencia, lo cual trae retos para los estudiantes que arriban de Venezuela con algunas deficiencias académicas, a raíz de la crisis humanitaria que dejó a las escuelas públicas y privadas del país con poca presencia de profesores integrales y especialistas en las diferentes áreas de aprendizaje. En el primer punto de este apartado, se destacan algunas diferencias que existen en los sistemas escolares de Venezuela y Colombia. El segundo punto agrupa las voces de los NNA venezolanos sobre la experiencia escolar. El tercer punto, corresponde a las necesidades de adaptación curricular y estrategias en un escenario de

migración, y el cuarto punto refiere al aprendizaje adquirido durante el tiempo de Covid-19 y, en este también se detalla la información que corresponde a la gestión y la respuesta educativa de las IESO durante la pandemia.

7.1.1 De la escuela en Venezuela al Colegio en Colombia

Históricamente, una de las mayores movilidades de estudiantes se ha generado entre los municipios Bolívar y Pedro María Ureña (estado Táchira) con algunos municipios del área metropolitana de Cúcuta (Norte de Santander) y viceversa, donde los NNA de nacionalidad colombiana y venezolana han acudido a las escuelas o los colegios ubicados en la frontera para recibir educación en algunos de los dos países. La ubicación fronteriza ha permitido ciertas facilidades en la movilidad estudiantil, pero desde el 2015, a raíz de la crisis humanitaria en Venezuela, la dinámica fue cambiando y empezó a ser más visible la movilidad de NNA venezolanos y sus representantes para buscar cupos en las Instituciones Educativas en Cúcuta. La mayor parte de los hijos y los padres entrevistados (familias retornadas e inmigrantes) consideran que hay algunas diferencias importantes entre los sistemas educativos colombiano y venezolano, en aspectos como: el trabajo con los docentes y el nivel de exigencia escolar en Colombia; la calidad educativa que reciben y la responsabilidad para asumir las actividades de aprendizaje; la cantidad de contenidos y el cambio en la enseñanza en la lengua de señas; las normativas y lineamientos de las IESO para el uso de materiales escolares, uniforme, y en la práctica de la escritura; además de diferencias en la infraestructura y en la ubicación de los colegios. En los relatos se observa que los escolares inmigrantes están en un proceso de adaptación y que de manera parcial han ido alcanzando su éxito escolar y la inclusión en el aula.

El trabajo con los docentes ha sido lo que les permite avanzar, puesto que todos los entrevistados han señalado que los docentes aplican estrategias para facilitar su aprendizaje, están en constante acompañamiento y que son muy pocos los que no tienen ese vínculo con ellos; especialmente hacen referencia a aquellos docentes que dedican el tiempo y la vocación para explicar los contenidos impartidos en las diferentes áreas de aprendizaje. Por ejemplo, los hijos de la familia Villanueva y Pérez, señalan que: “allá los profesores no daban tanta clase como aquí. Aquí por lo menos los profesores si explican bien y todo” (NNAV16) y “los profesores están muy atentos”

(NNAV13). Los estudiantes consideran que en Colombia “las clases son mejores y es distinta a lo que es Venezuela, y pues sí, los profesores explican muy bien” (NNAV02). Una niña considera que: “aquí vemos más cosas y aprendemos más cada día y, pues allá íbamos un poco atrasados” (NNAV18). Los NNA venezolanos sienten agrado por los maestros, por la manera en que tratan a los alumnos porque son estrictos, pero enseñan “son muy atentos, por decir, cuando yo necesito algo, un tema, ellos me lo explican, al principio estaban muy pendiente de mí por ser venezolana” (NNAV13). A su vez, la estudiante de la familia Caicedo manifiesta que los docentes en Venezuela eran más relajados, pero los de Colombia “tratan a sus alumnos de manera más estricta, no sé, y lo ponen a uno más rápido como para que uno de más, de lo que da” (NNAV20).

Los padres también consideran que la formación educativa de sus hijos está mejor aquí, que en Venezuela. Para la madre de la familia Moncada el estudio que recibe su hijo: “es mejor el de aquí porque en cuestión de aprendizaje, veo mejor el de aquí, está más avanzado que el de allá” (PR08). Opinión que confirma la señora García una madre retornada que conoce el sistema educativo en Colombia y quien fue preparando a su hija con algunos contenidos que la estudiante no veía en la escuela en Venezuela, y que sabía que iba a aprender en Colombia.

Generalmente siempre me pareció la educación de allá un poco más, este débil. Sin embargo, yo siempre la mantenía a ella activa con algunos temas que me parecían que tenían que ver en dicho curso y no lo veía. Entonces, yo en la casa, pues la trataba de mantener, ya más o menos como yo sabiendo la educación de aquí, que tema se tiene que ver en cada curso, para que ella no sé, como que no se atrasara, y pues, gracias a eso, pues ella siempre se mantenía más adelante que sus otros compañeros, y cuando ellos veían estos temas, ya la niña tenía un poco de conocimiento (PR18).

El proceso de aprendizaje es más estricto en estos colegios, hay mayor exigencia y los estudiantes todavía siguen adaptándose al ritmo que estos tienen, por ejemplo, la señora Sánchez manifiesta que, lo estricto corresponde con la responsabilidad en la entrega de las asignaciones, para su hija no ha sido fácil la adaptación en esta dinámica.

Pues no ha sido sencillo [...] a ella le pegó porque en Venezuela no era tan estricto como acá. Acá llevan algo muy estricto de que, si tú, la tarea no la entregas a tal día, no la puedes presentar luego, y si la presenta, ya es con baja nota. Allá no llevaba ella esa responsabilidad [...], de hecho, ya me repitió un año porque a ella le pegó pasar a bachiller, a ella le pegó muchísimo (PR11).

Para la representante de la familia Morales, la educación en Colombia no es difícil, solo tiene que ver con fortalecer la responsabilidad que en Venezuela algunos de los docentes no inculcaban, y que aquí los docentes colombianos sí la fortalecen. Aunque no se puede generalizar esta apreciación acerca de los docentes en Venezuela, la representante manifiesta que la dinámica escolar en estos colegios es para que sus hijos asuman con responsabilidad la educación que reciben.

No es que sea más difícil, sino que los enseñan a ser más responsables porque en Venezuela tienen el problema [...], si a usted le mandan un trabajo, no lo hacen a la hora, entonces cuando tienen que entregarlo se ven apurados [señala a la niña mayor] ella se acostó antes a las tres de la mañana porque tenía que mandar una actividad porque tenía el corte de nota, y le dije: usted tiene el corte de nota y se me queda sin dormir, que le tocó, ponerse hacerlo [...], y eso es lo bonito que aprendan a ser responsables. Lo que no tiene Venezuela, y no es que voy a hablar de Venezuela porque yo amo mucho Venezuela, pero lo que no tienen es responsabilidad, o sea los profesores son como por estar, no fomentan eso en ellos, la responsabilidad (PR12).

Este aspecto de responsabilidad y de lo estricta que es la educación en Colombia ha sido manifestado por todos los estudiantes, por ejemplo, cuando señalaban que “en Colombia hay más asignaturas que en Venezuela no vi, estando en ese grado [...] y vi materias que aquí no dan” (NNAV12). A su vez, las asignaturas tienen mayor cantidad de contenidos, por ejemplo, una de las estudiantes considera que: “exigen mucho, en muchos contenidos que dan, y pues a mí, se me dificulta porque casi que en Venezuela no me los daban” (NNAV12-1). En otros casos, los contenidos son más avanzados al grado donde ellos llegaron a nivelar. Para el estudiante de la familia Nieto “las materias tienen más contenidos en las áreas [...]. En la escuela en Venezuela, los contenidos eran más sencillos [...], allá no veíamos logaritmos, raíz cuadrada, allá ni se nombró conjuntos, y cuando llegué acá, pues era más amplio” (NNAV06). Es decir, si bien los venezolanos pasaron inicialmente por un proceso de nivelación al momento de ingresar al colegio, también han tenido que adaptarse a cursar más asignaturas de las que cursaban en Venezuela, incluso a tener diferentes docentes en estas y “cumplir con bastantes tareas” (NNAV15). Por ejemplo, para algunos de ellos no habían cursado algunas materias por la falta de docentes en Venezuela, así lo manifiesta la estudiante de la familia Morales.

Pues no veía tantas cosas como las estoy viendo aquí, y nos daban inglés, pero de vez en cuando, como una charla, y pues así era, cada mes nos daban esa charla, no era todo el tiempo, y pues aquí cuando llegué, pues yo llegué perdida al colegio, resulta que ese día había un examen y, el profesor quería que yo lo hiciera, pero yo no sabía, entonces yo le dije que yo no sabía, que me explicara y me empezó a explicar, y pues así, pero o sea es más difícil aquí que allá (NNAV12).

También se destaca que la educación en Colombia en materia de lengua de señas es diferentes a la que aprendió un estudiante en Venezuela. El estudiante de la familia Orduz manifiesta que la educación que aprendió en Venezuela fue diferente a como ha tenido que aprender la lengua de señas en Colombia “en Venezuela me gusta mucho, pero en Colombia me gusta más, pero tiene mucho estudio, y ya se me han olvidado un poco las señas venezolanas porque aquí se aprende muy distinto, y me lo han exigido” (NNAV04). Este caso, ha sido incorporado en el estudio porque la IESO donde cursa su educación básica secundaria tiene apertura e inclusión a NNA con discapacidad.

En cuanto a las estrategias con materiales de apoyo en el aula y las normativas internas de las instituciones, estas varían en los colegios en Colombia, especialmente cuando los estudiantes deben cambiar la forma de escribir, hacer uso de guías y al hacer uso de materiales escolares, como bolígrafos y resaltadores. También, todos los NNA venezolanos señalan que deben cumplir con un manual de convivencia que en Venezuela no tenían de manera tan específica “no, allá en Venezuela no había manual de convivencia, allí había normas no escritas, sino de palabra, normas de aula. Aquí, todos tienen que cumplir las mismas normas, tal como lo dice el manual de convivencia” (NNAV18). A su vez, la estudiante de la familia Moncada, considera que, ella si encuentra una diferencia al momento de aprender, por ejemplo:

Allá en Venezuela todo era escrito, por la situación no se sacaban copias. Cuando llegué acá era por medio de guías, teníamos el internet, investigábamos. En el día nos daban textos y si querías tener un poco más de horas, por ejemplo, en el descanso, si saliste al descanso y quieres seguir estudiando podías entrar con un profesor y te podía ayudar o con los mismos compañeros. Entonces, nunca te decían no, tú no puedes estudiar en el descanso, siempre era que, si tu querías estudiar y profundizar el tema, ellos te ayudaban (NNAV08).

La diferencia que hay al momento de escribir, es porque obligan a los estudiantes a que deben escribir en letra imprenta y no en cursiva, no pueden usar en los escritos el método palmer como se acostumbró en Venezuela, en estos casos los estudiantes han tenido que adaptarse: “lo que sí me pegó es porque yo escribía con lápiz en Venezuela y escribía corrido, y cuando llegué aquí,

era a lapicero y corrido no podía. Entonces, ya perdí mi letra corrida, entonces debo retomar la caligrafía” (NNAV08). También, la estudiante de la familia Pérez, señala que: “me estoy adaptando, pero todavía tengo cosas de allá, por decir, los trabajos escritos aquí no se hacen con márgenes, se hace una hoja aparte, con líneas y se escribe derecho” (NNAV13).

Por otra parte, la estudiante de la familia Pérez menciona que hay diferencias a nivel de uniforme, materiales escolares y normativas, que no se parecen a las habituales que tenía en el colegio privado en Venezuela.

Pues aquí el uniforme es diferente al de allá. Allá se usaba pantalón, aquí se utiliza la falda; y aquí se trabaja por guías y allá trabajaba también con enciclopedias y libros, por ejemplo, los dos colegios son muy buenos colegios, pero acá es muy diferente, pues allá se llegaba y se hacía formación antes de entrar al salón. Aquí no, aquí se llega y todo el mundo tiene que estar en su salón (NNAV13).

Lo que corresponde a la infraestructura y la ubicación de los colegios, algunos de los entrevistados señalan que, hay diferencias, principalmente cuando ellos han estudiado en colegios de la zona urbana en Venezuela y luego han migrado a la zona rural “en la escuela de Venezuela porque es más bonita la zona, pero la de Colombia, la zona es así, no tan poblada menos casas y el colegio es más pequeño” (NNAV01). Para la estudiante Caicedo “la escuela allá es más grande, allá es más amplio, había una tarima, había una cancha, había varias cosas que las hay acá, las tienen, pero son más pequeña” (NNAV20). A su vez, cambiar de espacio geográfico también ha sido un tema señalado por los estudiantes, puesto que, salir de estados en Venezuela con bajas temperaturas, utilizar otros uniformes y tener que llegar a Cúcuta con otra condición climática, otra manera de vestir son situaciones a las que han debido acostumbrarse. Por ejemplo, para el niño de la familia Álvarez “el colegio quedaba a la pata de una montaña y como yo estudiaba en la mañana, tenía que llevar suéter para abrigarme. [...] aquí es calor, tenía que ir con la camisa más corta, con short y zapatos” (NNAV07). Las diferencias se encuentran hasta en la infraestructura de las canchas y en las actividades deportivas que practican. Para el niño Colmenares, lo que más extraña de la escuela en Venezuela es el deporte. Él y su representante señalan:

Extraño mucho las canchas de fútbol, las de allá eran con pasto sintético, no del pasto real. Allá, pues en educación física nos daban mucho tiempo libre para jugar en las canchas, en cambio aquí no, o sea, son más estrictos (NNAV14). Lo que pasa es que aquí el deporte no lo toman como en Venezuela. En Venezuela en una institución tenemos una cancha de fútbol, de básquet y de voleibol, aquí es solo una cancha, y es para fútbol. Imagino porque es zona rural. Aquí el deporte se revisa en las investigaciones, pero no en la práctica porque no tienen los espacios (PR14).

Finalmente, en este punto, una de las familias considera que hay algunas diferencias, puesto que, en la institución donde accedió su hija, las estudiantes enfrentan algunos problemas psicoemocionales. Ambas entrevistadas señalan que, a pesar de las normativas que tiene el colegio, su hija observó que en la institución se generaron situaciones que requieren de atención. Por ejemplo, con la experiencia en la familia Moncada tanto la madre como su hija expresan, parte de la realidad social que se encuentra como problemática en los colegios y en la sociedad.

Yo si recuerdo algo que a mi hija le chocó mucho cuando llegó al colegio [...], que ella no lo había visto en su colegio en Venezuela, era la cantidad de niñas deprimidas, con depresión [...]. Eso fue algo que le sorprendió mucho a ella [...], incluso niñas que se llegaron a cortar en el baño (PR08). Si yo lo vi, cuando yo llegué a ese colegio, mi primera impresión fue esa porque a mi mamá le habían dicho que ese era un colegio, que no todos entraban ahí, por las normas, y cuando yo entré, era todo muy distinto porque cuando yo ingresaba al baño, había alguien que se estaba cortando, y lo hacían así delante de nosotras. Incluso yo tenía una amiga que ella tenía catorce años y ya había tenido relaciones sexuales, ya no respetaba a la mamá, se cortaba, ya no les prestaba atención a las clases [...]. Entonces, yo le decía que por qué se cortaba para poder entenderla, y ella me decía que: porque así se desahogaba (NNAV08).

Este relato indica que hay problemas socioeducativos en los lugares de destino que requieren especial atención y que pueden ser atendidos por los orientadores y psicopedagogos en los colegios. Aunque, la experiencia fue vivida por una estudiante durante la llegada a uno de los colegios (hace dos años), el *cutting* y la salud mental son temas importantes para abordar con la comunidad educativa. Judex y Ramírez (2022) confirman que “la frágil salud mental de los jóvenes ha quedado en evidencia por comportamientos de autolesión que terminan en las salas de urgencias o inclusive en la morgue”. En el reporte se identifican cifras de Medicina Legal, acerca de las estadísticas de suicidio, en jóvenes de Cúcuta entre los 5 y 19 años (en 2021 hubo 31 casos de los 426 que registra el DANE a nivel nacional). Entre los argumentos refieren a consecuencias del confinamiento en 2020 y 2021 y otras causas que afrontan las familias cucuteñas En atención a este reporte se plantean algunas acciones por parte de orientadores y se reafirma la necesidad de talento humano en los colegios porque en Cúcuta hay 58 orientadores

para 64 IESO que tienen una matrícula de 123 mil estudiantes aproximadamente, es decir, que hay un orientador por cada 2 mil estudiantes.

7.1.2 Voces de los inmigrantes: Mirada de los NNA Venezolanos

La experiencia vivida por los estudiantes inmigrantes ayuda a comprender el proceso de la integración en el colegio, no solo para el reconocimiento del otro, de la diversidad, sino para valorar la compleja interacción social, la inclusión en el aula y el análisis de la relación entre el inmigrante y el anfitrión (Lindo, 2005). Las voces de los inmigrantes permiten comprender todo este proceso vivido por los estudiantes quienes con sus diferentes edades han llegado a Cúcuta a enfrentar una realidad social en el país vecino, en un contexto fronterizo de acogida.

Algunos de los NNA inmigrantes venezolanos desde su llegada a Cúcuta se realizaron algunas preguntas como ¿Por qué regresar a este grado si yo ya curse ese grado en Venezuela? ¿Por qué debo repetir tantas materias? (NNAV05; NNAV16), en su llegada la experiencia como inmigrantes les mostró una realidad a la que no estaba acostumbrados cuando iniciaban un grado escolar en el colegio. En este apartado se agrupan las voces de los inmigrantes venezolanos en Colombia, para conocer su punto de vista sobre lo que para ellos representó llegar a nuevo espacio escolar, donde iniciaron de cero, con nuevos profesores, compañeros y con un proceso de aprendizaje exigente, que en algunos casos durante la nivelación, los llevó a regresar a grados cuando iban a iniciar en el colegio y, en otros casos a tener que duplicar el compromiso para poder permanecer en el grado que le asignaron y continuar con su prosecución escolar.

La mayor parte de los NNA venezolanos han mencionado que su rendimiento escolar tanto en Venezuela como en Colombia ha sido similar “en Venezuela fue igual que acá” (NNAV08), pero al llegar al sistema educativo colombiano muchos de ellos consideraron que son mayores las exigencias en algunas áreas de aprendizaje, en las cuales se les ha dificultado lograr buenas calificaciones. Para el estudiante Sánchez:

Mi rendimiento es básico y ha sido más difícil por los contenidos. Creo que aquí es más bajo, así lo siento, pero es por lo mismo de tantos contenidos, de tantas actividades y por el cambio. Era más fácil allá sacar más buenas calificaciones, por lo menos aquí ya es un poquito más complicado y bajé el rendimiento (NNAV11).

Los estudiantes inmigrantes que han presentado dificultades en el aprendizaje y en el rendimiento escolar mencionan las materias donde han tenido mayores retos desde que llegaron a Colombia (véase Cuadro 7.1). Por ejemplo, en su mayoría sobresale el área de pensamiento matemático “sí, se me ha hecho más difícil matemáticas, son más avanzadas” (NNAV11; NNAV15; NNAV16). Estos problemas en el área de matemática se generaron por la falta de formación con el especialista en Venezuela. La estudiante Ruiz, expresa que “no tenía profesor en matemáticas porque en Venezuela nunca la veía y pues me costó aprenderla aquí” (NNAV02).

Inglés ha sido otra de las materias donde los venezolanos han tenido dificultades en su aprendizaje, principalmente porque en Colombia esta materia se encuentra incorporada en el diseño curricular desde primaria; aunque se encuentre incorporada en la estructura curricular de primaria y básica secundaria en ambos países, los estudiantes manifestaron que no se recibe el mismo nivel de formación en Venezuela que en Colombia “donde estudiaba me daban inglés, pero muy básico que digamos” (NNAV13). En la mayoría de los casos los NNA inmigrantes no lograron ver inglés en la primaria, razón por la cual se les ha complicado el aprendizaje del idioma en los grados de básica secundaria. Por ejemplo, las estudiantes de la familia Ruiz y Morales señalan: “¿En inglés? en Venezuela no lo vi ni en primaria, se me ha hecho difícil, pero he ido aprendiendo” (NNAV02). Para Morales “acá si se me dificulta el inglés porque cuando estudié en Venezuela no vi inglés (NNAV12-1). Sin embargo, en los casos donde algunos de los estudiantes han manifestado que tienen un dominio del idioma ha sido porque en los colegios privados en Venezuela recibían esta formación “es ahí donde tengo fortalezas porque en el colegio me enseñaban inglés y francés” (NNAV17).

En cuanto a ciencias sociales, para todos los estudiantes no ha sido fácil, principalmente por el desconocimiento que tienen de Colombia y por el tiempo que cursaron las materias de ciencias sociales en Venezuela. Las estudiantes Nieto y Pérez, señalan que: “se me complicó al llegar a Colombia, las ciencias sociales porque hablaban de otros presidentes, de platos típicos de acá,

cosas típicas de acá. Entonces uno no sabía nada” (NNAV06). Para los estudiantes se les complica cuando los docentes les preguntan acerca de Colombia y ellos son venezolanos que emigraron del interior del país, y no desde la frontera, por ello, la estudiante Pérez señala: “es difícil si, porque a veces preguntan lugares de acá, y a veces no sé porque yo no soy de acá” (NNAV13). Otros señalan que a pesar de no haber aprendido antes los temas de las ciencias sociales de Colombia se han ido adaptando al implementar estrategias de investigación con los padres para comprender los contenidos de esta área. Esto último corresponde a los padres retornados que estudiaron en Colombia y que conocen acerca de la geografía e historia del país.

También se menciona las experiencias de los NNA venezolanos que han alcanzado el éxito escolar y se han destacado en algunas áreas de aprendizaje. En los casos donde han logrado el éxito escolar, se han posicionado en el cuadro de honor (véase Cuadro 7.1). Por ejemplo, para la estudiante García: “todas las materias son altas, pues en realidad me va igual que en Venezuela, excelente. Y he salido en el cuadro de honor que se cumplió el sueño que quise” (NNAV18). Asimismo, uno de ellos se ha destacado en las matemáticas y participó en concursos en el colegio, por ejemplo, el estudiante Chirino “en algunas materias que me han dado, han sido más fácil, pero la matemática me gusta y participé y gané en un concurso, me va bien en matemática” (NNAV17).

Otro de los cambios para los NNA venezolanos corresponde a la forma de evaluación en los colegios y cómo esta evaluación tiene diferentes escalas en ambos países. De manera tradicional, la evaluación en ambos países se observa como lo plantea el niño Chirino: “me ha ido bien, he sacado cinco en el colegio. Esa es la nota más alta. Y en Venezuela es veinte” (NNAV17). También, el esquema o formato de las calificaciones que obtienen varía de acuerdo con el colegio donde estudian. Algunos colegios califican de forma cuantitativa mientras que otros realizan la evaluación al desempeño escolar por competencias asignando una letra para ampliar y explicar de manera detallada el proceso de aprendizaje del estudiante, un proceso cualitativo en el que se logre evaluar la calidad del desempeño de sus potencialidades, por ejemplo, “en Venezuela me evaluaban en letras y aquí del 1 al 5. Allá en el colegio era: (A) Avanzado; (P) Proceso; y (C) Consolidado. Otros colegios eran del 1 al 20” (NNAV10). Para los estudiantes cambiar de veinte a cinco como puntaje más alto en su aprendizaje requirió de la explicación de

los padres e incluso de conversaciones con los compañeros de clase “cuando me dijeron que aquí era del 1 al 5 yo no entendía, y pensé, si sacó 5 estoy reprobada, y ellos me explicaron” (NNAV08). Así también lo manifestó la estudiante de la familia Pérez: “al principio se me dificultaba porque yo no sabía cuándo sacaba cinco, si era excelente o no, allá me guiaba era por las letras [...], por decir, C diecinueve o veinte y, A avanzado y, P era en proceso” (NNAV13).

En la dinámica de ambos sistemas educativos es muy común que los estudiantes durante la etapa de básica secundaria deban presentar evaluaciones parciales al final de cada lapso o llamado periodos en el año escolar. En Venezuela se llevan a cabo tres lapsos, en Colombia son cuatro periodos, pero en estos colegios de Cúcuta “durante el tiempo de pandemia solo desarrollaron tres periodos” (NNAV08). Algunos de los NNA venezolanos manifestaron que “lo más fuerte al final del periodo son las bimestrales, que para nosotros es estudiarse todos los temas para sacar excelente calificación” (NNAV13).

En cuanto al reconocimiento del aprendizaje que los inmigrantes trajeron de Venezuela, solo cuatro de los estudiantes han manifestado que los profesores los han valorado durante las actividades. Por ejemplo, la estudiante de la familia Silva, manifiesta que:

La profesora de ciencias naturales me dice que soy muy buena, tengo todas mis nota altas porque están montando mis notas en la plataforma. El profesor de inglés también me dijo que, en Venezuela no tenía profesor de inglés y que soy buena porque obviamente estoy como empezando el inglés, y me felicitó. En matemáticas el profesor no me felicita, pero tampoco como se dice porque como se me complica, entonces él me explica. Ellos me reconocen lo que yo aprendí en Venezuela y las cosas que voy logrando aquí en el colegio (NNAV15).

En las IESO se reconoce el trabajo de los estudiantes por su rendimiento cuando se les otorga un espacio en el cuadro de honor. Este reconocimiento valida su logro académico, lo cual los hace sentir incluidos en el colegio. Otra estrategia de reconocimiento es cuando a los estudiantes les permiten realizar la izada de bandera: “el año pasado yo icé la bandera, este año no se izó porque fue virtual. Quiénes izan la bandera son los niños que son responsables, que van bien. Esto simboliza algo muy importante para los niños en el colegio” (NNAV13).

Por otra parte, a nivel de las habilidades y la vida extracurricular que los venezolanos han desarrollado (véase Cuadro 7.1), se destacan algunos talentos que fueron adquiriendo en Venezuela, pero que en Colombia no los han podido continuar con facilidad. Estas habilidades les han permitido vincularse con los compañeros y docentes para demostrar los diferentes potenciales que poseen. El estudiante de la familia Orduz manifiesta que:

Como atleta he estado compitiendo. Ya cuatro veces he ido a viajar a competir en atletismo, de correr, pero este año, ya tengo un año que no voy, por la cosa de la pandemia [...], pero también estoy metido en ajedrez, y yo voy a representar al colegio desde que venía de la primaria, entonces sacaron un grupo para personas con discapacidad y me dieron la misma oportunidad que a los otros compañeritos [él expresa su idea a través de la lengua de señas con la madre] (NNAV04).

En este aspecto se rescata que la dinámica que los NNA vivieron en Venezuela les permitió a muchos de ellos llevar una vida extracurricular que podría ser aprovechada por la institución educativa en Colombia. Estos NNA inmigrantes se desenvuelven en las artes, el dibujo, la danza; en diferentes deportes como: fútbol, voleibol, básquet, kikinbol, béisbol, atletismo, karate, ciclismo, natación; también han señalado el modelaje, el canto y el tocar instrumentos musicales. Por ejemplo, en el colegio donde está matriculada la estudiante de la familia Caicedo, no desarrollan actividades extracurriculares o de extensión, ella expresa que:

Yo soy muy creativa. Yo sé dibujar, hago manualidades, pues allá en Venezuela yo empecé a practicar el canto y el baile, pero no lo termine porque nos vinimos para acá, entonces no lo pude terminar [...]. Y acá no, no, porque lo diferente es que allá en mi escuela había grupos de canto y de baile, pues yo practicaba eso, en cambio acá no, aquí solo es estudiar porque acá no hay grupo de eso, ni baile, ni de canto, ni nada de eso (NNAV20).

Estos NNA venezolanos extrañan la vida extracurricular que desarrollaban en Venezuela, ya fuese deportiva o cultural: “yo me destaco en fútbol y en baloncesto. Y en Colombia práctico el fútbol porque el baloncesto no les gusta mucho. En Venezuela me gustaba mucho el baloncesto, eso lo extraño, de practicar allá” (NNAV14). También la estudiante de la familia Pérez manifiesta que: “yo modelaba, en mis días en Venezuela practicaba karate, danza y modelaje. Y en Colombia no, aquí no desarrollo esas actividades, [...] extraño esas actividades. Aquí en la escuela sólo el deporte y lo demás es costoso para pagarlo” (NNAV13).

En otros casos, estas habilidades adquiridas por los venezolanos han servido para socializarlas y practicarlas con los compañeros del colegio y los docentes. Por ejemplo, la estudiante Morales comenta que: “nos pusieron a nosotros que, los juegos que ahí no sabían, pues que lo hiciéramos nosotros y pues ahí empezamos a desarrollar los juegos que ahí no jugaban, que es el kikimbol, que ahí casi no lo juegan, entonces empezamos a practicarlo” (NNAV12).

Otro de los aspectos corresponde con la motivación que tienen los estudiantes venezolanos para continuar con su prosecución escolar en el colegio. En primer lugar, las motivaciones corresponden al deseo de seguir estudiando en los colegios de Cúcuta porque ellos consideran que la enseñanza que reciben de los profesores, sus dinámicas y las estrategias pedagógicas al momento de abordar los contenidos, son muy buenas “pues su forma de enseñar me gusta muchísimo, no sé, ahí los profesores ayudan al venezolano, le permiten que uno le tenga mucha confianza para preguntarle sobre el desarrollo de algunas cosas que no entiendes” (NNAV14). Además, resaltan las técnicas que los docentes emplean “o sea, tienen muchas técnicas, no solamente se quedan en una, no solamente te dan una guía para que tú la resuelvas, sino te explican, las estrategias o la forma en que enseñan” (NNAV08; NNAV09). A su vez, ellos consideran que han fortalecido el conocimiento que no tenía en Venezuela “pues es que me gusta mucho los conocimientos que me dan y aprendo cosas nuevas que no sabía de allá” (NNAV13). En general la motivación que tienen es proseguir sus estudios y continuar recibiendo el apoyo de los docentes quienes “tienen responsabilidad, puntualidad y son profesores respetuosos” (NNAV18). No obstante, es importante señalar que hay excepciones con la administración pedagógica por parte de algunos docentes en los diferentes colegios.

Es importante resaltar de qué manera se sienten los NNA venezolanos en los colegios en Cúcuta. Aunque las apreciaciones de los estudiantes varían en su sentir, la mayoría de ellos sienten que se han adaptado al sistema educativo de Colombia porque han acatado normas, aspectos y valores de la sociedad (Castles *et al.*, 2002), es decir, se han adaptado a partir de lo que viven y por el tiempo que llevan de convivencia en Cúcuta: “yo siento que uno está adaptado porque llega y cumple las normas que están ahí en el colegio, y uno se adapta a vivir aquí a la forma de Colombia” (NNAV12-1). Incluso uno de ellos señala que puede estar acostumbrándose a la realidad que vive en el colegio “yo siento que me acostumbré rápido, de manera muy sencilla

me di cuenta cómo se maneja el colegio acá, me entendí con los profesores también rápido, y pues no se me ha dificultado nada, no ha habido problema” (NNAV05). Sin embargo, otros de los estudiantes expresan que todavía no pueden estar integrados en Colombia hasta que no obtengan el Permiso Especial de Permanencia o su Tarjeta de Identidad colombiana. La estudiante de la familia Ruiz, manifiesta que:

Pues yo sí creo que estoy adaptada, aunque no cuento con la documentación para estar integrada en Colombia. Sí, me he adaptado, pero no me he asimilado a la cultura de Colombia todavía. Yo trato de mantener las raíces de mi país. Tampoco me siento integrada, con los compañeros, con los profesores sí. Con los compañeros no porque no tenía mucha comunicación con ellos. Yo era la nueva y ya, y en Covid menos nos vemos, hay menos compartir (NNAV02).

Finalmente, hay quienes se sienten incluidos porque el colegio les ha recibido, los conocen y no han tenido rechazo por ser venezolanos. Los estudiantes Álvarez y Caicedo señalan que: “El primer día que fui al colegio, no fui con el uniforme, sino con ropa de viaje, de diario, yo me adapté totalmente [...]. Y me siento incluido, y eso ha permitido que me respeten y sepan quien soy” (NNAV07). A su vez, Caicedo considera que: “yo pues sí, yo si me he sentido integrada en la escuela desde que llegue. Yo no veo que me hagan a un lado porque yo soy venezolana no” (NNAV20). Al sentirse acostumbrados, adaptados e incluidos en la sociedad receptora, estos NNA venezolanos ya identifican que se encuentran en un proceso de convivencia, de intercambio social y cultural, en una dinámica cotidiana en la sociedad que les recibe, que les ofrece el goce de algunos derechos, como su derecho a la educación.

En el Cuadro 7.1, se presenta el resumen con las experiencias de los NNA venezolanos. Este cuadro agrupa los aspectos relacionados con experiencias positivas o negativas en los colegios en Cúcuta. Además, se incorpora la nacionalidad (venezolana / doble nacionalidad) para identificar al grupo de estudiantes. Como hallazgo se destaca que el rendimiento escolar en algunos de ellos es alto, incluso han alcanzado puestos en el cuadro de honor. También se observa que tienen habilidades deportivas y culturales que son un referente valioso para ser rescatado como potencial para la vida extracurricular en el colegio y/o comunidad. En las últimas columnas se presentan los aspectos negativos en las áreas de aprendizaje donde se le dificulta su comprensión.

Cuadro 7.1. **Experiencias positivas o negativas de los NNA venezolanos en el colegio en Cúcuta**

Código	N	Rendimiento escolar					A. Extra C.			Área de aprendizaje					
		B	R	IV	A	MA	HD	HC	HS	Mat		Ing		CSoc	
									F	D	F	D	F	D	
NNAV01	V	X					X				X	X			
NNAV02	V		X				X				X	X			
NNAV03	DN		X				X			X		X			
NNAV04	DN			X	X	X	X			X				X	
NNAV05	DN			X	X				X	X		X	X		
NNAV06	DN		X					X			X	X		X	
NNAV07	V		X				X		X	X		X	X		
NNAV08	V		X	X			X	X			X			X	
NNAV09	DN				X			X			X				
NNAV09-1	DN		X					X		X		X			
NNAV10	V				X		X	X		X		X			
NNAV11	DN	X					X	X			X			X	
NNAV12	V	X					X				X	X			
NNAV12-1	V		X					X			X	X			
NNAV13	V				X	X	X	X				X		X	
NNAV14	V				X		X				X	X		X	
NNAV15	V				X		X				X	X		X	
NNAV16	V		X				X				X		X		
NNAV17	DN			X	X	X			X	X		X		X	
NNAV18	V			X	X	X		X	X	X		X		X	
NNAV19	V			X	X		X	X		X		X			
NNAV20	DN			X	X			X						X	
Total		3	8	7	11	4	14	11	4	9	11	6	11	8	4

Leyenda: (N) **Nacionalidad:** (V) Venezolana; (DN) Doble Nacionalidad. **Rendimiento escolar:** (B) Bajo; (R) Regular; (IV) Igual que en Venezuela; (A) Alto; (MA) Muy alto/cuadro de honor. **(A. Extra C.) Actividades extracurriculares:** (HD) Habilidades Deportivas / Fútbol, kikinbol, voleibol, karate, natación, atletismo, básquet; (HC) Habilidades Culturales / Danza, tocar instrumento musical, cantar, arte, dibujo; (HS) Habilidades Sociales / Comunicación, oratoria. **Áreas de aprendizaje:** (Mat) Matemática; (Ing) Inglés; (CSoc) Ciencias sociales: (F) se le facilita; (D) se le dificulta.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas (2021).

7.1.3 Necesidades de adaptación curricular y estrategias de inclusión en escenarios de migración

A nivel educativo cada país tiene un diseño curricular acorde a las necesidades e interés de la nación. Los currículos tienen un conjunto de criterios que permiten al profesional de la docencia tener una guía para la incorporación de los contenidos de aprendizaje en el aula. Estos diseños incluyen la política educativa nacional que se debe tener en cuenta a nivel regional y local. En

la práctica, las instituciones educativas tanto en Colombia como en Venezuela implementan el diseño curricular para buscar la educación de calidad en cada grado, por ello, lo vinculan con el diagnóstico que resulta del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en Colombia o conocido como Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) en Venezuela. Estos proyectos son necesarios para contextualizar la realidad socioeducativa durante cada año escolar y sirven para identificar las necesidades locales e inmediatas de los estudiantes y de la comunidad.

Desde el 2015, en Colombia y en Cúcuta una de las necesidades inmediatas ha sido la inmigración con la incorporación de venezolanos en el sistema educativo y en las aulas. Aunque con la llegada masiva de venezolanos a la estructura escolar, los colegios continúan con las directrices emanadas del Ministerio de Educación Nacional y del diseño curricular correspondiente. Una rectora manifiesta que independientemente de la llegada de extranjeros, esta institución maneja el lineamiento curricular que establece el Ministerio de Educación y en ocasiones hacen adaptaciones internas, pero no en temas tan específicos como la migración.

Cada unidad curricular maneja el mismo currículum que se ha venido manejando, se hacen adaptaciones de acuerdo a las situaciones. Trabajamos por proyectos, pero esos temas así en específico de inmigrantes se planean a nivel de orientación con equipos de las universidades (R03).

Este apartado destaca algunos aspectos que corresponden a esos criterios curriculares que se desarrollan en los Colegios de Cúcuta, que van de la mano con las directrices del Ministerio de Educación Nacional. A nivel curricular no se realizó una revisión exhaustiva de los diseños para cada área del sistema de educación en básica secundaria, solo se logró comprender los relatos de la comunidad educativa acerca de la práctica diaria en las IESO ubicadas en la frontera y cómo en estos espacios se ha dado respuesta a la inclusión de los venezolanos desde el quehacer educativo, desde la cotidianidad y la convivencia; además, de comprender cómo los docentes han aprovechado o no el currículo oculto para desarrollar el proceso de inclusión. Las tres IESO han ido cumpliendo principios de igualdad (Marchesi y Martín, 1998; Santibáñez *et al.*, 2005; Marchesi y Martín, 2014) con respecto al trato educativo y a las medidas de atención en condiciones de oportunidad para los NNA venezolanos, pero todavía les falta incorporar el desarrollo de un currículo integrado. En este caso, uno de los rectores expresa: “pero la verdad no, en los dos colegios donde yo he estado no hay un currículo especial de integración

binacional, no lo hay, un currículo para trabajar con migrantes no, yo creo que hemos fallado en ese aspecto” (R04). Es decir, no hay un currículo que acote las brechas en las diferencias entre inmigrantes y nativos, y donde se tenga en cuenta el reconocimiento constante del otro como sujeto educativo en el aula, donde se afiance el diálogo intercultural como principio de complementariedad que vincule los elementos en común de los estudiantes para mitigar los estereotipos y abrir oportunidades (Chamseddine, 2015).

El colegio es un escenario propicio para la inclusión (Franco, 2017), por ello algunos de los relatos muestran las posibilidades de inclusión que han realizado los colegios con algunos de los venezolanos. Los hallazgos muestran que, más allá de la inexistencia o de la formalidad de un currículo binacional o de un currículo que se desarrolle con base en la educación intercultural; en la práctica cotidiana institucional todavía hay ausencia de una educación intercultural que fomente el pluralismo cultural positivo. Con la llegada de los miles de estudiantes venezolanos a las IESO en Cúcuta, en los colegios, solo se han desarrollado algunas actividades que involucran parte de la realidad de estos estudiantes entrevistados; aunque no ha sido consecutivo el desarrollo de actividades donde se destaque la experiencia de todos los venezolanos, pues el diálogo más cercano se ha generado con los estudiantes que siempre han vivido en la frontera. Sin embargo, en algunos relatos se evidenciaron actividades realizadas por los docentes de aula en dos IESO, estas involucraron a los inmigrantes venezolanos desde los contenidos curriculares y extracurriculares. Por ejemplo, en las áreas de ciencias sociales, el diálogo para el intercambio de saberes de venezolanos y colombianos se realiza con mayor posibilidad cuando en las aulas de clases hay una matrícula considerable de estudiantes venezolanos.

Ahorita por lo menos estoy viendo una clase que se socializa mucho con Venezuela. Habla mucho del vecino país, y pues, se me hace un poquito difícil porque no conozco mucho Colombia. Y lo que se aprende relacionado con Venezuela es porque en el salón, ahorita la mitad es venezolana y la otra mitad es colombiana y nosotros los venezolanos hacemos muchas preguntas de la historia, de geografía y en ciencias naturales también (NNAV08).

En algunos casos los estudiantes venezolanos han reconocido diferentes temas, relacionados con Venezuela, por ejemplo, se ha hablado acerca de Simón Bolívar “normal porque me han dado cosas de Simón Bolívar que allá también lo daban” (NNAV07; NNAV10; NNAV12-1); los ecosistemas y los pisos térmicos de cada país “en los temas de naturaleza y geografía yo les he

dicho que el ecosistema de aquí es diferentes al de allá. Lo digo porque aquí hay más flora, en cambio allá no tanta, allá cae nieve, en Cúcuta no" (NNAV07; NNAV08); de la distribución política de Venezuela "si, sobre los estados y eso. Me preguntaron una vez sobre los estados de Venezuela" (NNAV01); y con respecto a bailes o aspectos culturales "si se ha hecho, unos bailes de Colombia y algunos que yo conocía de Venezuela. Esos bailes de Colombia son parecidos a los de Venezuela (NNAV01). Además, otros estudiantes destacan que en una ocasión mostraron las costumbres que tienen venezolanos y colombianos (NNAV08), así como:

El año pasado la profesora nos mandó un video de donde veníamos y de nuestros aspectos culturales y eso. Fue en quinto que hicimos una exposición, de donde veníamos, de donde vienen nuestros antepasados y así, y al profesor le agradó, pues que mi mamá era de Venezuela y mi papá es de Venezuela y mi abuela es de Portugal (NNAV10).

En la izada de bandera cantan el himno de Venezuela y el de Colombia. Cuando a nosotros nos tocó mostrar, nosotros en la familia fue virtual por la pandemia (NNAV07). Incluso toda la familia nos pusimos y cantamos el himno nacional con aquella energía [se emociona la madre al contar] y lo grabaron, y nosotros grabamos un vídeo y después en una izada de bandera, hicieron unos recordatorios y pasaron los videos de cada familia, y nos pasaron a nosotros cantando el himno de Venezuela, y a otros cantando el himno de Colombia, fue muy bonito (PR07).

Los estudiantes han manifestado que parte de los contenidos aprendidos están relacionados con los adquiridos en Venezuela, especialmente los que se encuentran en las áreas de pensamiento matemático, lengua castellana y biología. Algunos estudiantes mencionaron que: "si, algunos, más que todo de los que aprendí en Venezuela, en biología" (NNAV02). Para la estudiante Silva: "unos si y otros no, en lenguaje se asocian" (NNAV15). Mientras que la estudiante Nieto expresa que: "algunas cosas, por ejemplo, en literatura cuentos, mitos o fábulas, una profesora que nos explicó eso en Venezuela y otra aquí" (NNAV06).

En el área de Ciencias Sociales los estudiantes manifestaron que tuvieron mayor dificultad en los contenidos porque no conocían la historia de Colombia e incluso de su geografía o actividad productiva, por ejemplo, "se me hace difícil porque ellos a veces hablan, de donde es el café y pues yo no conozco, y donde yo vivía no se produce el café" (NNAV08). Otros estudiantes señalan que no siempre se logra conversar acerca de su país de origen e incluso hay IESO donde no lo han hecho: "nada, de eso no hemos conversado aquí, de Venezuela" (NNAV17) o "no, aquí son solo temas de Colombia" (NNAV20). Para la madre de familia Flores: "no, pues las

exposiciones y cosas culturales que les han mandado a mis hijos son de aquí de la cultura de Colombia. Ni mi hija mayor tuvo actividades así relacionadas con Venezuela” (PR03).

Con la llegada de la pandemia, no se logró cumplir con la planificación de una actividad de intercambio cultural que se tenía pautada en el colegio “iban a elegir un grupo de niños colombianos y venezolanos, los iban a separar para que cada quien demostrara lo que hacían en el país de allá, comidas así, comidas venezolanas, las más típicas, comidas de aquí” (NNAV12). Por otra parte, en los Colegios donde los NNA venezolanos no han desarrollado estas actividades manifiestan que se requiere que las IESO incorporen en sus planificaciones mayor cantidad de actividades que les permitan dar a conocer a los venezolanos en la escuela, con el propósito de mostrar las cualidades y riqueza cultural que tienen ambos países “como un concurso, algo donde uno pudiera mostrar las cualidades de uno, como explicar lo de uno, sería eso. Yo tengo doble nacionalidad y nací en Venezuela, me gustaría mostrar más de Venezuela, de mí país” (NNAV20).

Finalmente, uno de los rectores considera valioso que se tenga en cuenta el currículo oculto. Él considera que este puede permitir espacios positivos para la integración y las relaciones entre estudiantes y docentes. Aunque para los docentes este puede resultar positivo, también puede ser negativo, todo depende de cómo el docente en el sistema educativo organice e intervenga en la realidad socioeducativa de los estudiantes, tanto en el aula como en todo los espacios del colegio (Padilla, 2008; Torres, 2016). Sin embargo, un rector manifiesta una perspectiva de lo que refiere la integración y el currículo oculto.

En la integración, yo creo que ahí entra mucho la parte socio emocional del estudiante. Yo creo que la integración tiene que ver más si cumple con un aspecto curricular o si cumplen con unas competencias, o si existe una interrelación con los compañeros, se ve que el estudiante participa en juegos. Lo que llamamos el currículo oculto es más importante para ver lo que es la integración en cualquier otro tipo de situación, el estudiante va y pregunta al maestro, y el maestro le responde de manera adecuada, el maestro lo trata igual que al par colombiano [...], pero eso es parte también de observar cómo es la relación con los pares y cómo es la relación con los maestros. Cuando un estudiante ya participa de las actividades extracurriculares y usted lo ve que viene a otra actividad en la tarde, usted dice no, ya ese estudiante ya hace parte, ya se metió en el cuento (R04).

En este caso para el rector la integración principalmente forma parte del compromiso del estudiante en la institución, de cómo se vincula con los nativos, pero esto también requiere del

compromiso por parte de la comunidad de acogida, es decir, para que exista la integración se necesita de un trabajo colectivo, compartido, bidireccional donde se observe la disposición de las partes implicadas en el proceso tal como lo plantea Heckmann.

7.1.4 El aprendizaje escolar durante el Covid 19: Alternativas de gestión, adaptación y respuesta para NNA inmigrantes y nativos

Una de las categorías que resultó del trabajo de campo fue el aprendizaje recibido por los NNA venezolanos y nativos durante el Covid-19. Colombia al igual que otros países del mundo ofreció atención educativa de manera remota desde el 2020. Durante este tiempo se ha confirmado que existen altas deficiencias tecnológicas para atender la educación virtual de los NNA en el país. De acuerdo con R4V en la plataforma de Colombia (GIFMM,) las cifras indican que, durante la emergencia de la pandemia, el 27 por ciento de los hogares con niños y niñas de Venezuela entre 6 y 11 años con intención de permanencia, y el 37 por ciento de los hogares con niños y niñas y adolescentes de entre 12 y 17 años no tuvieron acceso a actividades formales de aprendizaje (Plataforma en Coordinación Integral para Refugiados y Migrantes de Venezuela- R4V, 2020). La pandemia ha permitido observar cómo se encuentran las desigualdades tecnológicas y sociales en poblaciones vulnerables, especialmente las que se encuentran asentadas en la zona rural y en los estratos uno y dos de algunos barrios y comunas de Cúcuta en Norte de Santander. Por ejemplo, en la zona rural “no hay acceso a conexiones, simplemente estoy hablando es de WhatsApp. Allá no se puede ningún otro tipo de conexión porque no hay señal, y algunas familias a pesar de que tengan señal, no tienen dinero para hacer recargas” (R02).

Durante la pandemia los retos en las IESO se duplicaron para atender la formación educativa de los estudiantes. El reinventar y encontrar estrategias de enseñanza y aprendizaje fue de arduo trabajo en la comunidad educativa para garantizar el despliegue de la educación a distancia con o sin las tecnologías (LA UNESCO, 2020; La Comisión Económica para América Latina y el Caribe- LA CEPAL y LA UNESCO, 2020). Tanto venezolanos como nativos han tenido que enfrentar procesos de adaptación educativa y emplear diferentes estrategias para responder a sus actividades escolares, y así, no abandonar el colegio. Estas estrategias correspondían

principalmente en buscar ayuda con compañeros o realizar trabajos en equipo, y fueron empleadas principalmente por aquellos NNA que han tenido la desventaja de no contar con herramientas virtuales para la formación educativa desde el hogar. Los hallazgos de este apartado hacen referencia a la experiencia escolar de los NNA hasta julio 2021 porque de aquí en adelante los colegios activaron “protocolos de alternancia” para la atención de la población estudiantil en el aula.

El Covid-19 conllevó a duplicar el trabajo en las IESO, especialmente en aquellos espacios educativos donde siempre ha sido complejo mantener los índices de permanencia estudiantil, especialmente en los contextos con la alta movilidad interna de población inmigrante venezolana y de la población nativa quienes en ambos casos, y de acuerdo con las entrevistas y/o las encuestas, tuvieron que abandonar el colegio por razones socioeconómicas, falta de tecnologías o porque sus padres optaron por cambiar de residencia en el municipio ante la difícil situación acarreada durante la pandemia (véase Cuadro 7.2). En el caso de NNA en la zona rural, siempre ha sido complejo el tema de la permanencia, por el trabajo o jornadas en el campo. Sin embargo, la IESO de la zona rural logró atender a sus estudiantes con alternativas de acercamiento en los hogares o mediante la distribución de materiales didácticos, en la semana, cada quince días o al mes en las sedes de la institución.

Uno de los resultados positivos que rescatan los actores educativos de las instituciones tiene que ver con la formación y las alternativas que ofrecieron a los NNA venezolanos y nativos a través de proyectos. Por ejemplo, una las IESO realizó dos proyectos y en uno de estos tuvo reconocimiento municipal y nacional en atención a la educación durante la pandemia.

“Estamos inspirando vidas” ese fue nuestro proyecto, y con él fue que ganamos a nivel de Colombia, pues realmente lo fundamental de este proyecto es llegar hacia las persona que necesitan el apoyo, no solamente en la parte intelectual. [...], eso es lo que nos ha dado la oportunidad de presentar experiencias significativas. Nosotros tenemos dos años ganando en Cúcuta “Virtutín innovando en cuarentena” es un tema que llegó a todos por igual, sin distinción, y fuimos ganadores a nivel nacional porque estábamos buscando las estrategias de que todos los niños y jóvenes tenga las mismas condiciones y buenos resultados durante la pandemia (R03).

Las IESO desde su gestión han planificado y diseñado estrategias oportunas para ofrecer a la población estudiantil, de manera equitativa y con la misma posibilidad de oportunidades,

materiales didácticos tanto impresos como virtuales para cumplir con los requerimientos de la educación de calidad en tiempos de flexibilización escolar. Tanto rectores como los demás actores de la comunidad educativa han reconocido el esfuerzo realizado por los docentes de aula y especialistas para cumplir con las metas propuestas y los compromisos curriculares durante el año escolar 2020 y parte del 2021. Ante la desventaja de las tecnologías para la atención de la educación en básica secundaria, en los colegios, se han implementado el uso de guías en todas las áreas de aprendizaje para que los estudiantes aborden los contenidos “se ha entregado al cien por ciento de los estudiantes guías de trabajo de todas las asignaturas, ellos reclaman cada mes su paquete de guías, la desarrollan y van enviando evidencias fotográficas a medida que el maestro lo solicita” (R02; R01). Las guías son materiales organizados por el docente en ellas se encuentran contenidos, propósito, especificaciones y actividades que deben desarrollar los estudiantes durante las jornadas de clase en la casa.

En el Cuadro 7.2, se puede identificar la experiencia de los NNA venezolanos con respecto a la dinámica escolar en tiempos de pandemia. Los hallazgos muestran los casos de entrevistados que no tuvieron acceso a tecnología y aquellos que si contaron el servicio de internet y un teléfono celular. Además, de los medios empleados por los docentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuadro 7.2. Experiencia de NNA venezolanos en Cúcuta / Covid-19/ periodo escolar (2020, junio 2021)

Código	N	Sin acceso a tecnologías				APFH	Acceso a servicio y tecnología			Medios utilizados					
		UG	AC	AE	RG		I	C	TC	WMLL		CE		PC	
									S	N	S	N	S	N	
NNAV01	V	X	X		X				X				X		X
NNAV02	V			X						X		X		X	
NNAV03	DN	X				X		X	X		X			X	
NNAV04	DN					X	X	X	X			X	X		
NNAV05	DN	X	X					X		X		X		X	
NNAV06	DN	X	X				X	X	X			X		X	
NNAV07	V					X	X	X	X			X	X		
NNAV08	V					X	X	X	X		X		X		
NNAV09	DN					X	X	X	X			X		X	
NNAV09-1	DN					X	X	X	X				X		
NNAV10	V					X	X	X		X	X		X		
NNAV11	DN						X	X	X			X	X		
NNAV12	V		X		X			X	X			X		X	
NNAV12-1	V		X			X		X	X			X	X		
NNAV13	V					X	X	X	X			X	X		
NNAV14	V	X				X		X	X			X		X	
NNAV15	V						X	X	X		X		X		
NNAV16	V	X				X		X	X			X		X	
NNAV17	DN					X	X	X	X			X	X		
NNAV18	V					X	X	X	X		X		X		
NNAV19	V					X	X	X	X			X		X	
NNAV20	DN	X				X		X	X			X		X	
Total		7	5	1	2	14	12	8	18	17	3	5	16	11	11

Leyenda: (N) **Nacionalidad:** (V) Venezolana; (DN) Doble Nacionalidad. **Sin acceso a tecnologías:** (UG) Uso de guías impresas; (AC) Ausentarse de clase en algunos momentos del periodo escolar por falta de recursos económicos o paquetes de datos; (AE) Abandono escolar por falta de tecnologías; (RG) Repetir grado. **(APFH) Recibió apoyo de los padres o familiares en el hogar.** **Acceso a servicio y tecnología:** (I) Internet; (C) Computador o *Tablet* (TC) Teléfono celular/ *Smartphone*. **Medios utilizados:** (WMLL) WhatsApp / mensajería / llamada; (CE) Correo electrónico; (PC) Plataforma del colegio / Guías digitales: (S) Siempre; (N) Nunca.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas (2021).

La comunidad educativa en general tuvo que activarse para llevar a cabo el proceso escolar desde las casas, tanto docentes, estudiantes y padres de familias se vieron completamente implicados en las estrategias que se idearon para cumplir y garantizar la educación de los nativos y de los inmigrantes venezolanos que estuvieron matriculados en los colegios de Cúcuta. Para el padre de la familia Chirino, este proceso fue complejo y tardío.

En marzo del 2020, inició el proceso de las clases virtuales se notó la fragilidad en el sistema educativo colombiano porque fue muy difícil al principio, y eso lo pudimos observar nosotros, para que la profesora pudiera impartir la clase normal a través de los dispositivos porque son niños, y se le presentaba muchos inconvenientes a la hora de coordinar, y entonces, que ellos le permitieran a ella dar la clase, y que ellos prestaran atención. Al principio creo que duró como mes y medio ese proceso de adaptación a manejar el computador, a encender la cámara, a tener el micrófono apagado si, todos esos elementos fueron al principio, fueron muy difíciles para coordinar, a medida que fue avanzando se solucionó. Y ya después él se adaptó a eso, ingresaba a la plataforma del colegio con su contraseña (PR17).

El colegio desde casa es un apartado que ayuda a comprender, la complejidad y el rol que enfrentaron los padres, representantes y acudientes para direccionar la educación desde su entorno familiar. Estos cambios en el escenario educativo fueron parte de las medidas implementadas por el estado Colombiano para garantizar la salud de la población y minimizar los niveles de contagio en los departamentos. En atención a las experiencias de los NNA venezolanos inmigrantes y sus familias, se valora este proceso educativo en casa a partir de la puesta en marcha de la teoría del aprendizaje flexible (R03; R05), implementado por las IESO a fin de garantizar en los estudiantes nativos e inmigrantes su prosecución y permanencia durante el Covid-19.

El trabajar y hacer sinergia con los padres y representantes fue uno de los principales retos que se valoran de la experiencia educativa y del aprendizaje de los inmigrantes durante la pandemia en Cúcuta, pero no ha sido un trabajo sencillo, pues para muchos de los padres les tocó dividir el tiempo entre actividades domésticas, cumplir con la jornada laboral en casa, cumplir con la informalidad del trabajo que tenían o reinventarse para conseguir los recursos económicos que les permitiera conseguir por mínimo seis mil pesos colombianos (6.000 COP) para la recarga de datos en los celulares y atender las clases en la virtualidad “seis mil pesos en un teléfono no es dinero para unas tareas dirigidas, eso no aguanta ni tres días a la semana, ni para las conexiones por Meet” (PR01; R02). Para los padres también ha sido complejo este proceso, pues no todos

podían ayudar a sus hijos con la formación escolar, algunos de ellos están sin estudio, sin manejo de las tecnologías, incluso para uno de los padres, la educación es de la escuela, de los profesores, y los padres no tienen el tiempo para poder educar a sus hijos. El señor Cárdenas manifiesta lo siguiente:

Nosotros como padres de familia, nosotros no estamos preparados para enseñarle a nuestros hijos la educación porque hay temas que nosotros no entendemos, no sabemos. Es que ha sido fuerte porque ese es el trabajo del profesor, del educador, el trabajo del profesor es sentarlo ahí en el aula y explicarle las tareas paso a paso, entonces, es el trabajo de ellos, enseñarlos. Ya el cambio a virtual, ya entonces nos queda a nosotros hacer el papel del profesor. Nosotros no, para eso es el profesor el educador, el que le enseña, el que está preparado (PR01).

Los medios utilizados y el tiempo implementado para recibir las clases en casa variaron en los estudiantes. Algunos utilizaron dispositivos electrónicos como *tablets* o computadores, propias o que les prestaban “un computador prestado y, a veces lo veo por teléfono porque a veces no me lo prestan” (NNAV18), pero la mayoría de los venezolanos atendió sus jornadas de clase a través de la aplicación de WhatsApp por teléfono celular. En los casos con mayores dificultades para el acceso tecnológico, le compartieron a los NNA guías didácticas impresas para que resolvieran las actividades por cada área. Algunas de estas guías debían ser completadas y entregadas a los docentes mediante monitoreo físico o digital: entregarlas en físico en el colegio o adjuntar fotografías con reportes en formato PDF por correo electrónico, en la plataforma del colegio o por WhatsApp.

El tiempo de clase virtual otorgado por áreas de aprendizaje podía variar entre una hora a dos de acuerdo con la cantidad de materias por día. Por ejemplo, estas clases eran impartidas en plataformas que tenían los colegios: “él tiene su plataforma del colegio y ahí se ingresa, y ahí está la mensajerías que asignan los profesores [...] aquí las guías son cuando ellos dan las clase virtual. Ellos suben aquí la guía que llenan [la madre va mostrando la plataforma que tiene el colegio para las clases virtuales y explica todo lo que contiene]” (PR04), por Google Meet “utilizaba la computadora y las clases eran por Google Meet” (PR13; NNAV17), pero la mayor parte del tiempo utilizaron el WhatsApp “solo a través de guías y mensaje y WhatsApp, audios y ya” (NNAV13; NNAV18; NNAV20). En otros casos, por la cantidad de profesores, algunos de estos no se conectaban y enviaban “las actividades a través de correo electrónico” (PR03).

El aprendizaje adquirido durante la pandemia no fue del todo exitoso para los venezolanos, puesto que la falta de herramientas tecnológicas imposibilitó a varios de los entrevistados a dar cumplimiento a las actividades, esto trajo como consecuencia que en algunos casos los estudiantes obtuvieran bajas calificaciones y en tener que abandonar el colegio durante el 2020. Por ejemplo, “mi hijo ahorita está atrasado en la escuela porque un solo equipo para dos niños y son cuatro grupos de uno y cuatro de otros y cuando llega un WhatsApp le llega al otro, eso es fuerte” (PR01). En otros casos, tanto los estudiantes como los padres tuvieron que afrontar de manera pausada el uso de las tecnologías para cumplir con las exigencias de algunos profesores que no fueron tan flexibles a la hora de recibir las actividades escolares, pues solo las recibían en el formato de los programas o aplicaciones que ellos solicitaban. Además, toda esta experiencia permitió reconocer la travesía de los representantes o acudientes y de los estudiantes para poder cumplir con la jornada escolar.

¡Uy no profesor! mejor ni lo quiero recordar, fue muy complicado. Salir corriendo a las 5 am con la de 6to y en la tarde al medio día salir corriendo con la de 7mo a buscar internet en otro barrio, y a veces veían las clases, y a veces no, eso fue fatal (PR12).

Otros señalan que el proceso de aprendizaje fue exitoso a pesar de las múltiples actividades que debieron desarrollar y de los mecanismos a los que tuvieron que acudir para responder con el compromiso educativo, por ejemplo, de clases virtuales entre tres a cuatro horas “las clases virtuales eran de 12:50 medio día hasta las 4:00 pm, y pues hice las tareas, y si dejábamos tareas igual debíamos cumplirlas, fue bien, aprendí mucho y, hice muchas actividades en la casa” (NNAV17). Sin embargo, algunos de los estudiantes consideran que en las clases presenciales deben retomar contenidos aprendidos durante la virtualidad, y todos los NNA venezolanos han manifestado que prefieren volver al aula, a la presencialidad.

Un aspecto para resaltar es que dos de los NNA venezolanos durante la pandemia lograron algunos reconocimientos en la institución educativa por el esfuerzo y las alternativas realizadas junto con sus padres para cumplir con su desempeño, compromiso y responsabilidad en la educación a distancia. A pesar de las limitaciones que tenían en sus hogares y de su condición de discapacidad física, el joven de la familia Rincón, logró una mención por parte de la IESO.

De por sí, a él le dieron un reconocimiento, una mención por eso, porque él mandaba los trabajos de un compañero donde le daban la oportunidad, iba en varias parte a donde él se trasladaba a donde viven los compañeros y desde allá mandaba las tareas porque no teníamos internet, ni celular (PR05). Yo hacía mis trabajos y como a ciertos compañeros les habían regalado celular, yo les decía, pana écheme una manita para tomarle las fotos, me dieron el reconocimiento de “Superación en tiempos de pandemia” [risas y risas] (NNAV05).

Finalmente, todos los estudiantes manifestaron que recibieron orientaciones por parte de los docentes para la explicación de los contenidos en las guías “pues sí, me explicaban bien, y si yo no entendía, me volvían a explicar con paciencia, y pues a veces nos enviaban vídeos para que aprendiéramos mejor los temas” (NNAV20). También algunos de los padres señalan que siempre hubo disposición por parte de los profesores en estos tres colegios, para aclarar dudas y atender las inquietudes de sus hijos, en especial con aquellos estudiantes donde sus padres no tenían manejo de las tecnologías.

7.2 Las relaciones socioculturales y las interacciones entre inmigrantes y nativos

En este apartado se resaltan aspectos de la integración que han sido abordados desde los factores socioculturales a partir de la experiencia con los estudiantes venezolanos y sus padres en los colegios. La formas de relacionarse, las expresiones culturales y lingüísticas, la forma de vida y los referentes identitarios son clave para comprender las interrelaciones entre nativos e inmigrantes (García y Burgueño, 2017). Para los entrevistados, estas interrelaciones se acentúan positivas al ubicarse en un contexto donde las diferencias no existen para los ciudadanos de la frontera⁷. Sin embargo, en los hallazgos se reconoce que si hay diferencias entre inmigrantes y nativos (especialmente para los venezolanos que provienen del interior, centro u oriente del país) que en algunos casos les han conllevado a barreras socioculturales para el proceso de integración educativa. Las diferencias que se resaltan en el apartado permiten comprender y valorar la diversidad cultural y los mecanismos de inclusión necesarios en los lugares de acogida. Entre los factores socioculturales se encuentran: primero, los vínculos de amistad y compañerismo entre los nativos e inmigrantes; segundo, las variaciones lingüísticas entre dialectos, jergas, modismos y formas de expresión que identifican al venezolano del nativo, esto como parte de

⁷ Denominación generada por los entrevistados a los habitantes o ciudadanos que ha vivido y han mantenido una dinámica entre el espacio fronterizo de Cúcuta y los municipios San Antonio del Táchira y Pedro María Ureña.

las características del grupo (Berry, 2001); tercero, los aspectos identitarios que caracterizan al inmigrante con su lugar de origen en el destino y, que muchas veces se mantienen arraigados como parte de su identidad (Berry, 2001, 2003); y finalmente, se hace referencia a los relatos que manifiestan las familias en atención a los momentos de rechazo en el aula y los estereotipos generados por ser migrantes.

7.2.1 Los vínculos de amistad y compañerismo en el destino

Uno de los puntos clave en la integración como proceso psicológico y psicosocial refiere a que los inmigrantes no solo logren establecer comunicación con los connacionales, sino que logren establecer mayor acercamiento y reconocimiento con los nativos (Tizón, *et al.*, 1983). Los estudiantes inmigrantes y nativos pueden crear oportunidades y establecer vínculos que pasen del compañerismo a la amistad a través de los momentos que logran compartir en el aula, en la comunidad y en su cotidianidad a través de la convivencia.

En la etapa de básica secundaria estos procesos son posibles, puesto que los NNA se encuentran en edades de cambios, que van entre la infancia hacia la adolescencia y, aquí los estudiantes en el colegio empiezan a consolidar relaciones más sólidas de compañerismo y de amistad, es decir, logran entablar relaciones de apoyo. En los escenarios escolares estos vínculos se construyen en la medida que pasan los años y los NNA van consolidando los valores de respeto y confianza. De acuerdo con las experiencias vividas por los estudiantes venezolanos y sus pares, estos vínculos se encuentran más arraigados con los connacionales inmigrantes, que con los nativos. Sin embargo, hay casos con resultados positivos donde la cercanía y las interacciones establecidas entre inmigrantes y nativos han permitido fortalecer sus vínculos sociales y mejorar la comunicación. Esto último ha permitido mitigar algunos de los prejuicios o estereotipos expuestos por la sociedad de acogida a través del rechazo generado en Cúcuta hacia los inmigrantes venezolanos, incluidos los migrantes de retorno.

En los hallazgos se evidencia que gran parte de los NNA venezolanos han establecido sus vínculos más cercanos con los connacionales que provienen de diferentes estados (NNAV01; NNAV08; NNAV19). Esos vínculos con sus pares se refieren a las actividades escolares que

realizaron tanto en el aula como en la casa, con el apoyo de los estudiantes venezolanos que tenían más tiempo en el colegio. En su mayoría, los entrevistados mencionaron que los lazos de amistad conformados en el colegio han sido con inmigrantes, con compañeros de Mérida, Caracas, Anzoátegui, Puerto Cabello. Una estudiante procedente de Mérida manifiesta que:

Dos compañeras son las que me ayudan, me explican. Una de ellas es venezolana y la otra es colombiana. Una amiga que tenía en el colegio que todavía la trato era de Caracas y, pues ella prácticamente tiene dos años aquí, pues ella estudia desde sexto. Era la que estaba conmigo, nos ayudábamos entre nosotras y, en el mismo salón había como cuatro venezolanos más (NNAV12).

A su vez, para los NNA inmigrantes que provienen del interior, centro u oriente de Venezuela ha sido de gran apoyo establecer comunicación con los estudiantes venezolanos que han vivido en los municipios Bolívar y Pedro María Ureña del estado Táchira, municipios cercanos a la frontera. Estos venezolanos que se asentaron en la frontera les han colaborado para adaptarse y entender la dinámica escolar que se desarrolla en los colegios de Cúcuta. El estudiante de la familia Álvarez llegó desde Valencia (Venezuela). Él manifiesta que:

El niño que está ahí es venezolano, es mi amigo, y me ha ayudado mucho aquí, es de San Antonio (Venezuela). [...] mis amigos son colombianos y venezolanos. Los compañeros con los que estudio son venezolanos de aquí cerca de San Antonio, cercanos a la frontera. Yo soy el único de más lejos (NNAV07).

En otros casos, los NNA venezolanos han manifestado que tienen buenas relaciones con los compañeros de ambas nacionalidades porque en los colegios, en la frontera hay presencia de NNA de ambos países. Por ejemplo, para aquellos estudiantes que tienen más tiempo de escolarización en Cúcuta reconocen que el colegio siempre hay presencia de ambas nacionalidades en las aulas: “tengo seis años, y con todos los años que tengo en el colegio siempre han sido los mismos compañeros y son venezolanos y colombianos, son de ambos países” (NNAV09). También, durante las jornadas de clase presencial los estudiantes de las familias Flores y Moncada manifiestan que “nos reuníamos para conformar equipos de trabajos en el aula. En el salón hay compañeros venezolanos y colombianos. En los trabajos en clase nos reunimos con ambos” (NNAV03; NNAV08). Para algunos de los estudiantes venezolanos, no hay distinción en el aula entre ninguno de ellos.

Las clases virtuales conllevaron a que los estudiantes tengan menos interacción con los compañeros con quienes habían compartido en otros años escolares. Las mayores dificultades para las interacciones sociales las han manifestado los NNA venezolanos que llegaron en el 2020 antes que iniciara la pandemia y no lograron tener suficiente experiencia en el aula. En estos casos, ellos señalan que no conocen a los demás estudiantes venezolanos inscritos en el colegio, incluso algunos han manifestado que, en el nuevo año escolar, a raíz de la virtualidad, a ellos los cambiaron de sección en el colegio, y han perdido contacto con los compañeros venezolanos y nativos con quienes ya tenían un vínculo de compañerismo y amistad establecido.

7.2.2 Las variaciones lingüísticas en la comunicación entre inmigrantes y nativos

En Colombia y Venezuela la lengua oficial es el español. Dentro de este idioma se encuentran variaciones lingüísticas importantes que sirven para reconocer la riqueza de la lengua entre ambos países. En este estudio no se realiza un análisis en profundidad acerca de la lingüística en el idioma español, pero si se hace una breve interpretación de los hallazgos encontrados donde se reconoce la importancia que tienen estas variaciones lingüísticas para la comunicación entre los inmigrantes y nativos en el contexto de destino. El reconocimiento de los rasgos diferenciales se logra identificar a través de la acción comunicativa que ejerce una persona o grupo de personas (hablante/ hablantes) para comunicarse en la sociedad donde se desenvuelven. En la práctica, esos rasgos se distinguen en atención a la realidad sociocultural, momento histórico o contexto geográfico de los países y al interior de estos, es decir, desde “donde” habla el inmigrante venezolano o el nativo en Colombia.

Las variaciones lingüísticas en el lugar de destino se logran apreciar a partir de las formas de hablar (vocabulario, entonación, pronunciación), los modismos o jergas que utilizan los inmigrantes de su país de origen, es decir, del dialecto que traen consigo al lugar de destino. En el caso de los inmigrantes en Cúcuta y asentados en el área de la frontera, esas variaciones pueden identificarse en atención a las diferentes regiones del territorio nacional de donde provienen los venezolanos. Sin embargo, para algunas de las familias migrantes que han vivido en el espacio fronterizo, estas no identifican diferencias en el dialecto entre ellas con el cucuteño o con el nortesantandereano. Por ejemplo, el estudiante de la familia Nieto señala que: “y en

nuestro caso siento que hablamos igual, que es lo mismo en la frontera, no hay cambios al hablar o en las palabras” (NNAV06). Asimismo, lo expresa el señor Nieto cuando señala que no hay cambios por estar cerca de la frontera, él visualiza la frontera como un solo espacio y eso se debe a la dinámica propia “transfronteriza” que se genera con la movilidad hacia ambos lados. Para este habitante de la frontera, la diferencia se observa cuando un venezolano llega de otra parte del país.

Como le digo la diferencia se ve cuando el propio venezolano llega aquí, ahí si se ve la diferencia. En cambio, el ser de Ureña y San Antonio es muy normal, hablamos el mismo dialecto. No siento que modificamos nada en la comida, ni en la música. Siento que no porque al ser una frontera muy pegada, no hay la posibilidad que lo de adentro se llegue. Es una frontera que está unida. Usted hablar aquí es igual como hablar en Ureña, el que llega de adentro, si se siente en sí, el acento diferente. Entonces, los tres pueblos digo que son Cúcuta, San Antonio y Ureña, yo creo que hasta San Cristóbal llega el mismo acento que el colombiano (PR06).

La riqueza cultural que existe en cada país es valiosa, tanto Colombia como Venezuela en toda su extensión tienen aspectos característicos en las variaciones lingüísticas, estos son elementos del habla valiosos para cada región, por ello, entre los mismos nativos de un país se encuentran rasgos y formas de comunicación que los caracteriza y los identifica, y eso es parte de la diversidad presente en la cultura propia de cada lugar (Berry, 2001). Para la señora Flores: “igual como en Venezuela, los de otras ciudades del país son diferentes a los del Táchira, algo así, en el sentido del color, del hablado, de la forma de vestir, en sus palabras” (PR03). Sin embargo, en cada país también hay vocabulario nacional que se replica en los diferentes estados de Venezuela y los NNA inmigrantes lo reconocen, por ejemplo, para todos, la palabra “Pana” ha sido lo más representativo, para los venezolanos refiere a la amistad, lo que para el nativo sería “Parcero”.

Hay casos donde los padres y los mismos estudiantes reconocen que la cotidianidad les ha hecho asumir la forma de hablar de los cucuteños, de cierta manera adquirir características de los nativos en un proceso de aculturación (Berry, 2001). Esto ha pasado con los venezolanos que provienen de otras partes alejadas a la frontera. Por ejemplo, para la familia Álvarez que emigró del estado Carabobo (Venezuela) la experiencia ha sido la siguiente:

Las he aprendido porque el día a día me hace aprender las palabras de aquí. Como ya llevo tres años aquí, ya se me ha pegado bastante. En cuarto grado se me notaba el acento venezolano, pero ya en quinto no tanto. Para nosotros es común la palabra “Naguará” y me han preguntado lo que significa (NNAV07). Es que para nosotros es una expresión que nos identifica, todo es “Naguará”, pero él es venezolano y ya habla casi colombiano, le salen palabras colombianas. Él ya dice dialectos que son de aquí [la madre expresa que su hijo actúa como cucuteño, risas y risas] (PR07).

En el aula de clase, durante las conversaciones con los compañeros han surgido otras palabras. A continuación, se incorporan algunos relatos de estudiantes venezolanos donde señalan otras palabras, expresiones o vocabulario que forman parte de las variaciones lingüísticas de acuerdo con el dialecto en cada país (véase cuadro 7.3).

Cuadro 7.3. Relatos de los NNAV con respecto a las variaciones lingüísticas

Variaciones lingüísticas: Dialecto		
Venezuela	Colombia	Relato
Bodega	Tienda	“la palabra tienda es como bodega allá” (NNAV13).
Coletos	Trapero	“yo les decía a mis compañeras, María pásame el coletos ¿cuál coletos? porque aquí se le dice trapero” (NNAV20).
Caramelo	Pipa	“una palabra que le decían acá una “pipa” y se reconoce en Venezuela como “caramelo” (NNAV01).
Pega Tipe	Colbon Liquid paper	“la pega, pero aquí le dicen Colbon. El liquid paper nosotros le decimos tipe. Entonces cuando llegué, pues me puedes prestar el tipe” (NNAV08).
Tizana Bochinche	Salpicón Recocha	“¡he! tizana que aquí es salpicón, bochinche que aquí es como recocha” (NNAV02).
Chamo	Pelado	“a ellos muchísimas palabras le he preguntado. Y ellos, pues solamente me han preguntado por la palabra “chamo” que aquí es como pelado” (NNAV19).
Torta	Pastel	“ellos me dijeron pastel, y yo pensé que se referían a una empanada de harina que uno comía allá en Venezuela. Entonces, me decían: no, me refiero a un pedacito de torta. Y yo no sabía” (NNAV05).

Elaboración propia a partir de las entrevistas (2021).

En el caso de las palabras o vocabulario que no se comprende en el aula, los estudiantes han contado con la explicación por parte de los profesores y compañeros: “si no entiendo las palabras que ellos dicen, pues yo les pregunto, ellos me explican” (NNAV18). Al igual que las expresiones para referirse a algo, por ejemplo, “sí, este digamos que la palabra broma para mencionar una cosa. Yo digo: mira esa broma, algo así, entonces, bueno mi amiga me dice: ¿qué broma? y ella lo vio como broma de chiste, pero no de cosa” (NNAV11). Por lo general, todas

estas expresiones y vocabulario se van enriqueciendo en la medida que se interactúa y se permite conocer al otro, al vecino, pero en ocasiones termina por generar procesos de asimilación en donde el inmigrante se va acoplado para integrarse a la sociedad que le acoge, y para no sentirse rechazado.

7.2.3 La identidad y el valor sociocultural en los NNAV y su familia

En este apartado, los inmigrantes venezolanos son clave para el análisis de la aculturación y enculturación que se puede abordar con la dimensión sociocultural en Cúcuta. La integración social / educativa de los NNA inmigrantes y sus familias se analiza desde los aspectos culturales que caracterizan a la población en ambos países. Un referente clave para el análisis de los valores socioculturales entre los inmigrantes y nativos surge en los rasgos que los identifica y que los diferencia. Por ello, es importante el reconocimiento del “otro” a partir de sus aspectos propios, de los rasgos distintivos, así como de las expresiones que caracterizan a la población y a las comunidades de origen y de acogida. En la dimensión sociocultural, la cultura tiene un valor sustancial, puesto que es fundamental para el abordaje del pluralismo cultural positivo. En los colegios y en la sociedad se debe valorar y fortalecer la cultural para respetar la diversidad en toda su expresión (Oviedo y Gómez, 2015). Los hallazgos que aquí se presentan identifican y caracterizan al venezolano. En estos se encuentran algunas de sus características distintivas que sirven de referentes identitarios para su reconocimiento y para su cohesión social en Cúcuta.

Entre los referentes identitarios que poseen los venezolanos se encuentran aquellos que las familias y las escuelas han inculcado durante la vida. Estos referentes pueden ser útiles para enriquecer la sociedad de acogida. En los inmigrantes venezolanos lo identitario se reconoce desde la forma de “hablar o el acento” (NNAV02; NNAV13), la música, la gastronomía, la geografía del país y hasta en los productos de la cesta básica que extrañan las familias venezolanas y las retornadas colombianas. Los estudiantes de la familia Orduz y Caicedo expresan que: “pues la comida, la cultura, los paisajes, los lugares bonitos que hay allá, las ciudades, la playa azulita y todo” (NNAV04; NNAV20). También los integrantes de la familia Ruiz manifiestan que los identifica “la salsa, el merengue de música [...]. Extrañamos la

mantequilla, la mayonesa, la comida, la playa. Nosotros hacemos el arroz con pollo que es diferente aquí en Colombia. Las arepas son diferentes” (PR02).

Las familias con padres venezolanos mencionan otras diferencias con respecto al nativo, en su llegada a Cúcuta han logrado identificar características que los distingue. Estas diferencias se encuentran en las festividades, la música, la forma de vestir y de comportarse, incluso hasta en la forma de crianza de los hijos, son elementos clave en el proceso de aculturación y enculturación que se identifican con la práctica cotidiana que manifiestan los entrevistados. Por ejemplo, la estudiante Pérez y las señoras Carrillo y Flores expresan que: “en Venezuela en las navidades hay mucha gaita [es género musical del estado Zulia], aquí no, es másailable o sino el vallenato. Los carnavales, aquí no hay, en Venezuela es en todo el país. Aquí es el Halloween” (PR03; PR10; NNAV13). A su vez, tres de las madres describen al venezolano como “espontaneo, divertido, chévere, relajado y des complicado, aquí no, los colombianos son muy rígidos y serios [...] allá se ve mucha parranda, aquí es un poco más serio. Aquí hay muchas leyes y normativas, son muy estrictos” (PR03; PR10; PR18). También la señora Rincón retornada colombiana considera que la crianza es diferente, puesto que en Mérida (Venezuela) “el trato de los padres hacia los hijos es diferente. Mis hijos se formaron con principios, allá donde nos criamos no se escuchan vulgaridades porque siempre fue: buenos días, permiso, muchas gracias. Cosa que aquí, no se ve” (PR05).

Para otros, las diferencias no son tan marcadas en los NNA venezolanos cuando sus padres son de origen colombiano y han mantenido contacto en Colombia a través de visitas a familiares o amigos (PR10), o porque siempre han vivido en la zona de frontera (PR06). Por ejemplo, en el caso de la familia García con padres retornados colombianos se encontró que su hija no logra identificar diferencias cuando llegaron a Colombia porque en Valencia (Venezuela) fue aprendiendo de la cultura colombiana, de sus comidas.

Nosotros siempre mantenemos la tradición de cocinar más o menos a lo colombiano. Yo, por ejemplo, las palabras, pues ella normalmente entiende las palabras de aquí como la de allá, igualmente porque nosotros nunca perdimos, pues nuestra tradición y cultura. Mi esposo duro algunos años viviendo aquí en Colombia, y se adaptó porque también tiene familia aquí (PR18).

También una de las madres expresa que su idiosincrasia está muy marcada porque durante sus momentos de migración y en los lugares donde han llegado como inmigrantes, han mantenido sus raíces de origen, como parte de ese proceso de enculturación, para la señora Jiménez son valiosos sus referentes identitarios de Venezuela.

Pues yo creo que donde vayamos no lo perdemos, pues a ella le encanta la música llanera, escuchamos música llanera, por ejemplo, en Ecuador hay un plato que nos gustaba, pero nunca dejábamos de comer nuestra comida, que si la arepa, que si el pabellón, que si la empanada, o sea, nunca perdimos esa idiosincrasia, igual con el himno nacional, cuando ella se aprendió el himno nacional de Ecuador, yo le echaba broma porque le decía a ella que se había vuelto ecuatoriana porque ya no se sabía el himno venezolano. Y aquí nos pasa igual. Yo creo que eso está tan arraigado en nosotras, que no es muy fácil que se pueda olvidar de sus raíces (PR19).

No obstante, la estudiante Silva procedente de Miranda (Venezuela) considera que los NNA venezolanos buscan asimilar características culturales de los nativos, en la forma de hablar.

Entre los mismos niños venezolanos encuentras diferencias. A mí me identifica la comida, la música, la manera de hablar, la cultura del venezolano. Entonces, ellos se quieren adaptar a un país que no es de nosotros, cuando uno es venezolano debe tener ese espíritu venezolano. Entonces, ellos quieren por decirlo así, ser como colombianos porque como están estudiando aquí, entonces, ellos quieren hablar como los colombianos, imitar a los colombiano, y no, porque uno es venezolano, uno nació en Venezuela, ese es tu país, que tú amas y tu adoras porque Venezuela es única (NNAV15).

Los NNA inmigrantes no solo reconocen los referentes identitarios de su origen, sino que valoran aspectos propios de los nativos. Para los venezolanos lo que más les gusta de la cultura colombiana son los bailes, las comidas típicas, los departamentos y sus paisajes. Los estudiantes manifiestan que “la comida me gusta, pues los pasteles de garbanzo y arveja, que no son iguales a los que hacen en Venezuela” (NNAV02). También porque “son muy aplicados en la parte de la cultura, de las comidas, que si las Batallas de Boyacá de Colombia, de cada cosa” (NNAV07). A pesar de las diferencias que se han resaltado en este apartado, una de las estudiantes señala que “pues cada país tiene lo suyo, tiene su diferencia de acentos y diferencias sociales, su diferencia cultural, pero como tal como personas, como seres humanos, todos somos iguales” (NNAV11). Estas posibilidades de reconocimiento del “otro” de verse todos en igualdad de condiciones, como seres humanos, aprovechando la riqueza cultura de cada uno, puede ser útil en los escenarios escolares para el enriquecimiento del pluralismo cultural de Colombia.

7.2.4 Discriminación y xenofobia en la escuela o en la comunidad

En el espacio fronterizo de Táchira (Venezuela) y Norte de Santander (Colombia) ha sido usual el intercambio de bienes, servicios y la movilidad transfronteriza entre los ciudadanos de ambas nacionalidades (ciudadanos de frontera). Estos intercambios y movilidad no habían tenido que analizarse a partir de conceptos como discriminación y xenofobia porque la misma dinámica de lazos familiares y socioculturales ha permitido que los ciudadanos de esta frontera mantengan vínculos de vecindad, hermandad, camaradería, históricos (Álvarez de Flores, 2002), hasta geográfico- natural como ocurre con el área protegida de los Parques Nacionales Tamá y El Tamá.

Como se ha argumentado, con la llegada de los migrantes Venezolanos a Colombia procedentes de diferentes estados de Venezuela, la situación en la frontera tuvo un cambio porque este municipio comenzó a albergar un alto porcentaje de inmigrantes, que llevó a Cúcuta a ser uno de los principales contextos de acogida. La afluencia de venezolanos generó que en esta sociedad de recepción comenzaran a manifestarse prejuicios y estereotipos que han llegado a ser factores de discriminación y xenofobia (Arriaga, 2009; INADI, 2016). Estos factores los han manifestado las familias entrevistadas en atención a la experiencia en el aula y en la comunidad donde viven. Los rectores y docentes en los colegios han expresado de manera general que, reconocen que los prejuicios se han mostrado en padres y estudiantes colombianos, por ejemplo, “al principio veo una actitud muy fuerte de rechazo sí, con respecto a los estudiantes venezolanos [...], pero hay un Comité Internacional de Rescate, ellos han trabajado tanto en la institución para bajar esos roces en los estudiantes” (PR04), es decir, las instituciones viene trabajando constantemente para mitigar el rechazo o las generalidades ostentadas por los nativos hacia esta población.

Un aspecto relevante en las IESO es que han ido logrando canalizar la discriminación y xenofobia. Los hallazgos muestran que los NNA venezolanos han sido recibidos en los colegios y no han tenido situaciones que los desplacen en el aula o que afecte su estado emocional.

Él se siente como en su casa porque dice que le gusta porque todos los niños oyentes los respetan a ellos, no se burlan de ellos. A los venezolanos también, por ejemplo, mi niño que es venezolano nunca lo han visto con mala cara, ni lo han hecho a un lado ni nada, entonces, eso es lo que me ha gustado de ese colegio verdaderamente que ha habido mucho respeto ahí en la institución (PR04).

Algunos de los estudiantes señalan que no han sentido rechazo, ni discriminación; más bien ellos se sienten incorporados en el colegio, con sus docentes y compañeros. Para estos venezolanos de las familias Ruiz, Flores y Nieto “nunca he sentido rechazo, no me han discriminado, ni separado. Tampoco lo he visto en otros niños” (NNAV02; NNAV03; NNAV06).

Por otra parte, la mayoría de los estereotipos y prejuicios están dados hacia los migrantes venezolanos que llegaron a Cúcuta desde otros lugares de Venezuela. Varios de los NNA venezolanos y sus padres señalan que, si han sentido manifestaciones de rechazo, de discriminación. En los casos donde los estudiantes han observado estas manifestaciones ha sido en el aula y se debe al uso de términos despectivos o con frases que aluden a la situación del país y a comentarios donde se generaliza al venezolano como invasor o ladrón: “aquí en Colombia, si siente uno más ese rechazo, es decir otro venezolano más, otro invasor, eso aquí si lo he sentido” (PR19).

Pues hay muchos que todavía tienen eso de xenofobia. A pesar de que el Táchira está cerquita aquí pegado a Cúcuta, pues los acentos del Táchira y Colombia no son tan diferentes como por decir, Caracas, Maracaibo, y pues siempre hay un poquito de rechazo a veces de los colombianos hacia los venezolanos, debe ser por lo que también, como aquí, en Venezuela y en todos lados, hay gente buena como gente mala, y pues al venirse también los ladrones que habían allá, ya generalizan, ya no dicen que son solo ellos, sino todos, y entonces, dañan la imagen de los venezolanos (PR03).

Otras experiencias las expresan las estudiantes de las familias Caicedo y Moncada: “un niño que sí me decía cosas feas y me discriminaba porque yo era venezolana” (NNAV20). Por ejemplo, “cuando se perdía algo en el salón, decían que éramos los venezolanos, cuando se perdía un lápiz o cualquier cosa. Entonces nos tenían, como que nosotros teníamos esa costumbre” (NNAV08). Asimismo, el caso de la estudiante Morales quien provenía del estado Mérida, la situación económica no le había permitido a su abuela comprar los útiles escolares, y en el aula se generaron algunas manifestaciones, comentarios y rechazo.

Una estudiante me tiraba mucha punta, entonces, desde que empecé a entrar a clase, ella me empezó a mirar feo y empezaba hablar de mí. Un día me mando a vender dulces a la buseta y mi abuela fue al colegio a reclamar (NNAV12). Si porque ella llegó y yo no le había comprado todos los cuadernos, y ella le dijo al profesor: yo hice la tarea aquí porque no tenía el cuaderno. Entonces, la niña colombiana se paró en el salón y le dijo que tenía que montarse en una buseta y vender dulce para poder comprar los cuadernos (PR12).

Pues en la realidad, la venta de dulces no es un problema social que afecte a las familias, ni un trabajo que deshonra, solo que la situación está muy marcada en el país porque es una actividad que mayormente realizan los inmigrantes venezolanos en Cúcuta y en Colombia.

A su vez, lo que corresponde a términos como “veneco / veneca” para llamar así a los venezolanos. Este ha sido el más utilizado en la escuela o en la comunidad. Este término surge de una mezcla que involucra a ambas nacionalidades, pero en efecto para el nativo es una expresión negativa que hacen del inmigrante venezolano (Proyecto Migración Venezuela, 2021). Aunque la población tiene un desconocimiento de su significado, lo que sí está claro, es que los colombianos no lo emplean en la cotidianidad para aludir a aspectos positivos de los inmigrantes, de lo histórico que tienen entre países, sino lo usan para referirse de manera peyorativa. Por ejemplo, en el colegio: “epa veneco, venga para acá. Y yo le dije: ay no mano, usted de verdad que, si me da lástima, a mí llámeme por mi nombre” (NNAV05). Y en la comunidad: “es que profesor, aquí no nos dicen venezolanos, sino venecos, que me parece tan mal. A ella le dicen la veneca, y yo les digo ¿por qué veneca? o sea no utilizan ni el nombre de las personas” (PR12).

Finalmente, algunos de los padres manifiestan que la situación de rechazo en la comunidad es bastante compleja para trabajar “conseguir empleo y en pago que uno recibe” (PR05), así como en las calles con el trabajo informal “cuando yo trabajaba en la calle, yo si tuve un problema con una colombiana, me ofendía [...], yo lo que hice fue ignorarla” (PR07). La realidad en Colombia es que, “muchos colombianos lo aceptan como hay otros que no aceptan en que nosotros los venezolanos vengamos acá a beneficiarnos de su gobierno, pero nosotros venimos es a trabajar, a emprender algo nuevo porque todos sabemos cómo está la situación” (PR15). A su vez, dos padres retornados expresen que: “si hay discriminación” (PR12) porque ellos han vivido la situación “yo he visto hablándolo criollamente como humillación con el venezolano,

en muchas áreas, y siempre me duele, me duele en el corazón porque mis hijos son venezolanos y mi esposa es venezolana, y ha habido como esa discriminación” (PR01).

En contexto general las manifestaciones de xenofobia hacia el venezolano se deben por las situaciones negativas que se han generado durante el tiempo. La migración venezolana que llegó a Cúcuta en algunos casos fue en condiciones de precariedad, de pobreza. Algunos fueron asentados en parques y lugares públicos, y esa situación fue creciendo desde el 2015 ocasionando comentarios negativos. Los nativos no estaban preparados para estas oleadas de inmigrantes y en la realidad se fueron generando prejuicios y estereotipos. También, se debe reconocer que Cúcuta es un municipio que ya tiene sus propios problemas sociales, económicos y de pobreza, y todo este compendio de situaciones mencionadas fueron generando apreciaciones negativas que no han permitido que la migración sea vista de manera positiva para algunos de los cucuteños. Por ello, es indispensable que las IESO realicen más acciones que permitan fortalecer la integración social y educativa de los venezolanos en la dimensión sociocultural para mitigar las situaciones de discriminación y xenofobia que todavía se encuentran presentes en el municipio, y que también, se han visto muy marcadas en otras partes del país.

7.3 Igualdad y equidad en la práctica educativa con enfoque intercultural

La inclusión en el proceso de integración educativa de los inmigrantes es un concepto clave que se ubica en el nivel más cercano para lograr la integración en la sociedad receptora (Lindo, 2005; Aliaga, 2020). En este apartado se interpretan los hallazgos de la inclusión desde la experiencia escolar en el aula como principal espacio de socialización y de intercambio de saberes, donde el docente desarrolla habitualmente su práctica educativa. Aquí se encuentran las percepciones de los actores educativos (docentes, coordinadores y rectores) con respecto a la inclusión de los venezolanos. Los hallazgos de su experiencia corresponden con la recepción escolar como parte de algunos elementos que están insertos en el componente pedagógico desarrollado a través de: diagnósticos, gestión, planificación y estrategias en las que se aborda la realidad socioeducativa con los inmigrantes en cada colegio.

Para comprender la dimensión pedagógica propuesta se incorporan los relatos de tres grupos de discusión realizados de manera virtual en tres IESO, de estos se extraen algunos de los aportes que sirven para el análisis de la educación inclusiva con los NNA venezolanos en cuanto a sus condiciones de igualdad y equidad en Cúcuta. Esto se realiza con el fin de mostrar que la educación inclusiva es una vía para lograr sociedades más justas, democrática, equilibradas e integradoras (Álvarez, 2017; López, 2018), es decir, sociedades en las cuales los colegios incorporen lineamientos del sistema educativo que atiendan la educación en el aula con el enfoque de educación intercultural, en donde se valore la participación de todos los NNA con diversos orígenes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Loubet, 2008), así como los momentos de participación social donde intervengan los estudiantes inmigrantes. Por ejemplo, dos docentes manifiestan que ellos involucran a los venezolanos “en el decálogo de convivencia en el aula y en las actividades democráticas de elección, para ser elegido o votar en la elección del representante del aula con las mismas oportunidades de los nacionales” (DJPF22; DJPF35). A su vez, es importante reflexionar acerca de los procesos de integración educativa de los inmigrantes desde la diversidad cultural y la educación, los cuales se entrecruzan en el análisis de procesos complejos sociales, políticos, económicos, culturales, hasta en el imaginario y la representaciones de los individuos y los grupos en la sociedad colombiana (Castro, 2009). En esta última parte del capítulo se destaca la batería desarrollada para recoger los relatos desde las voces de los actores educativos en dos momentos: del primero, resultaron los aportes a las preguntas generadoras en cada grupo de discusión; y del segundo, surgieron algunas reflexiones luego de haber participado en el taller titulado “Integración educativa para niños, niñas y adolescentes inmigrantes. Aportes para la formación docente”.

De inicio, las apreciaciones de los actores de la comunidad educativa permitieron comprender que en las IESO han realizado algunas acciones para la inclusión de los inmigrantes desde la práctica cotidiana, pero no todas esas acciones desarrolladas cumplen en su totalidad con los criterios pedagógicos para el abordaje del enfoque en educación intercultural que plantea Walsh, 2005, por ejemplo, donde se logre identificar con más precisión las prácticas en las cuales los estudiantes se expresen desde su propia identidad y práctica cultural, así como desde la práctica local, entre otros aspectos importantes enmarcados en la migración y la diversidad cultural. Las acciones que han desarrollado los tres colegios requieren ser reforzadas con base al enfoque de

interculturalidad como eje transversal en los colegios. Las acciones realizadas y las apreciaciones con respecto a este tema se presentan en los siguientes subapartados: el primero, refiere a la construcción del aprendizaje desde la educación inclusiva con algunas alternativas socioeducativas desarrolladas para atender la diversidad cultural en contextos de migración; el segundo, corresponde a los docentes como agentes de la interculturalidad en su experiencia y retos pedagógicos para el proceso de inclusión de los venezolanos en el aula; y el tercero, se reflexiona en la importancia de la educación para la integración y la necesidad del enfoque de educación intercultural en contextos de recepción.

7.3.1 Construcción del aprendizaje desde la educación inclusiva: Alternativas socioeducativas para atender la diversidad cultural en contextos de migración

En el análisis de la integración educativa resulta fundamental que en los contextos de migración se tenga en cuenta la diversidad cultural y la igualdad en los colegios para garantizar los objetivos hacia la educación inclusiva (Fersaca, 2019). Los grupos étnicos, afrocolombianos y la comunidad de migrantes venezolanos son importantes en la diversidad multicultural que tiene Colombia. A partir del reconocimiento de los saberes, la formación y conocimientos que tienen estos grupos se puede permitir fortalecer la diversidad cultural con los intercambios en el aula. Los aportes en este tema tienen diferentes puntos de opinión y varían de acuerdo a las acciones o alternativas implementadas por cada colegio. En el caso de los venezolanos y los nativos en estos Colegios de Cúcuta se necesita afianzar más “la equidad, el diálogo mutuo, de aprendizaje compartido” (DTG08), es decir, del diálogo intercultural porque “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” (DBE01; R04; DBE02).

En Colombia, la protección y promoción de la diversidad cultural se encuentra incorporada desde la Ley 1516 de 2012, esta hace referencia a la interculturalidad como una vía para construir puentes entre los pueblos, basados en el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Una docente especialista señala que es importante observar las diferencias entre los extranjeros y nativos, y que estas sean valoradas como “aspectos positivos para el enriquecimiento cultural

en el aula” (DBE03). Otro docente plantea que la inclusión se logra cuando “se realiza un trabajo colaborativo de compartir experiencias y determinar las diferencias que hay entre las dos culturas” (DTG09). Asimismo, en el Instituto Técnico Guaimaral una de las docentes manifiesta que realizan estrategias que busquen acoger más que adaptar a los NNA inmigrantes.

Nosotros hemos venido es ideando, generando, creando estrategias para todo tipo de población, siempre estamos en un proceso de formación y preparación general de estrategias que sean creativas, dinámicas para entender las diferencias en cuanto a su cultura, a los contenidos que ellos manejan en otros países, que podamos cruzar en cuanto a normas y principios, no buscando que ellos sean los que se adapten, sino nosotros en medio de esa preparación humana, científica, creativa y dinámica podamos acoger a todos los niños que llegan a la institución (DTG05).

Esta forma de abordar la diversidad cultural se debe porque el Instituto Técnico Guaimaral no sólo ofrecer educación formal a NNA extranjeros, sino que también incluyen a estudiantes con necesidades especiales. En este colegio los docentes manifiestan que comparten “experiencias como conceptos, costumbres, fechas especiales y sentimientos patrióticos, hacen ajustes a las temáticas y se varían las estrategias acorde a las características de los niños” (DTG06; DTG10), en algunos casos se “incluye temáticas socioculturales relacionadas con su país de origen, se permite que puedan expresar sus sentimientos y experiencias con el nuevo país y se fomenta la convivencia pacífica” (DTG03; DTG07). Estas acciones constituyen un aporte para el análisis en la estrategia de aculturación en un modelo bidimensional en el cual la integración de los venezolanos sea viable y trascendental (Berry, 2001). También un docente considera fundamental que los NNA compartan su idiosincrasia “sus tradiciones de cómo lo viven ellos en el país, a veces el dialecto, palabras, costumbres son un poco diferentes, entonces dar pie para que esto se conecte y pues también que se vea la pluriculturalidad” (DTG07). En el caso del especialista de educación física expresa que el colegio tiene la particularidad de integrar a todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación, que la institución tiene estudiantes de diferentes nacionalidades, venezolanos, peruanos y ecuatorianos. Él considera que involucra a sus estudiantes por su potencial y conocimiento, más no por nacionalidad.

En este momento tengo a cuatro niñas que están desde Caracas jugando en ajedrez conmigo y hay una niña que les enseña a otras estudiantes porque ella tiene un nivel avanzado e inclusive va a participar en los Intercolegiados, pero ella se integra en lo deportivo, en lo académico. El colegio tiene esa particularidad que es muy bonito en eso, ya están acostumbrados a esa integración por las nacionalidades que llegan y las necesidades especiales de los estudiantes (DTG01).

Los docentes en las tres IESO han desarrollado una serie de actividades para la incorporación de los estudiantes venezolanos en el aula. Ellos toman en cuenta la contextualización de los saberes y dirigen el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a “hacer una dualidad de interés cultural y pedagógico entre pares” (DBE04; DTG04). En algunos casos, por ejemplo, la docente en el área de lengua castellana trabaja la diversidad cultural cuando enseña temas como: “identidad regional, nacional y universal porque es propiamente eso, cuando se hace eso del enfoque intercultural” (DBE06). También un docente del Técnico Buena Esperanza manifiesta:

Acostumbro a darles la bienvenida y cuando son niños venezolanos, resaltar la importancia que tienen nuestros dos países. La hermandad, sobre todo, y todo lo positivo que se tiene [...]. Todos los estudiantes deben de saber que él es un hermano más nuestro, que vamos a integrarlo a nuestra institución, a nuestro grado y hacer esa bienvenida muy armónica para que cada uno también sienta que debe recibirlo con el amor que nos tenemos en los mismos colombianos (DBE07).

En el caso del Colegio Julio Pérez Ferrero han realizado diagnósticos sobre la caracterización de la población sin distinción de nacionalidad. Uno de los relatores expresa que:

Los tópicos que utilizamos son en términos universales teniendo en cuenta el contexto, o sea sus intereses, pero buscando un aprendizaje que sea para que todos puedan desempeñarse dentro de la sociedad [...], inclusive en algunos casos cuando miramos del proyecto de vida descubrimos muchos que son migrantes de retorno o venezolanos y los incluimos en los programas que ya están para atenderlos (DJPF01).

Estos diagnósticos permiten generar ventajas en los momentos pedagógicos para la participación de todos los estudiantes. A su vez, en la IESO Julio Pérez Ferrero los docentes han resaltado que trabajan con la Enseñanza para la comprensión- EpC, esto les permite contextualizar la realidad y comprender el pensamiento de los estudiantes para que los NNA puedan manifestar sus intereses, ideologías y su cultura. También, implementan algunos modelos y acciones: primero, trabajan con el modelo de Comunidades de Indagación y Comprensión- CIC acerca de la experiencia educativa de los estudiantes e implementan aspectos evaluadores para identificar ambientes de aprendizaje, construir comunidad e incorporar contenidos; segundo, valoran y potencian las capacidades de los estudiantes que tienen habilidades en la cultura, en el deporte, en la danza o en el teatro; y tercero, adaptan las orientaciones académicas de acuerdo a cada situación del aula realizando el debido proceso en atención a necesidades educativas especiales.

A su vez, la institución Julio Pérez Ferrero 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. También a través del diálogo familiar, los docentes logran conocer el pensamiento de sus familias, su cultura, de cómo son sus acciones, su trabajo, sus actividades, lo que permite ese reconocimiento intercultural. 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. A través de los modelos ONU también ellos podían hablar de su parte política, de su país, de su problemática social y también de su historia” (DJPF01, DJPF02; DJPF03).

Por otra parte, más que una alternativa socioeducativa, en los colegios se ha tomado en cuenta los aspectos que representan y tienen significado en la identidad de los migrantes venezolanos. En estas IESO se han incorporado los símbolos que identifican a los estudiantes con sus países, por ejemplo, una docente considera oportuno que se involucren a los estudiantes en todo, desde la bandera y el himno nacional que los identifica “hemos insistido muchísimo en la sede para involucrarlos en todo, se pone el himno nacional de Colombia y el himno de Venezuela y, es más, yo he propuesto que pongamos la bandera colombiana, venezolana y del Norte Santander” (DJPF25). Sin embargo, esta experiencia no ha sido muy positiva para todos los colegios, en el caso del Técnico Guaimaral la rectora expresó que en su institución se cantaba el himno de Venezuela y la reacción de los NNA venezolanos fue de tristeza, de llanto, situación que no supieron cómo atender y por esa razón, lo dejaron de hacer.

Dos de las psico orientadoras coinciden en que estos niños inmigrantes venezolanos vienen atravesando el duelo “un duelo migratorio” de haber dejado su escuela y su país. Para ellas, las acciones que se desarrollen en los colegios a través de manifestaciones socioculturales que “involucren sus aspectos identitarios, eso que les representa, deben manejarse con cautela, pero sin perder el propósito de acercarlos y valorar sus raíces, su cultura”; por ello, ambas orientadoras consideran que los docentes de aula y en la comunidad educativa en general se debe fortalecer el respeto por la condición humana, el respeto por la diversidad en el colegio.

Por ejemplo, una relatora expresa que: “los docentes son los que marcan muchas diferencias y cuando el docente trata con amor, respeto, aceptación, los niños lo van a copiar, entonces, pienso que la grandeza institucional es esa. El trabajo inicia por nosotros los docentes” (DJPF19).

Finalmente, la construcción del aprendizaje para atender a los inmigrantes se logra con la planificación de los procesos pedagógicos que desarrollan los docentes en sinergia con la comunidad educativa. Sin embargo, estos procesos necesitan fortalecerse en todos los colegios porque dos de los docentes expresan que: por un lado todavía carecen de una adaptación curricular para abordar los temas de diversidad cultural con población extranjera “se requiere de la adaptación curricular para reflejar con la práctica curricular la diversidad cultural con los venezolanos” (DTG04), y por otro lado “falta establecer más mecanismos de cooperación, sinergia y trabajo colectivo entre los docentes para atender la inclusión educativa con población migrante, no todos los docentes lo hacen” (DBE03). La intención es que los docentes ayuden a mitigar las barreras culturales y pedagógicas en Cúcuta para que no persista la xenofobia que muchas veces la enfrentan estos inmigrantes venezolanos por los momentos de discriminación en la comunidad y en la misma aula (DTG08).

7.3.2 Los docentes como agentes de la interculturalidad: Experiencia y retos pedagógicos para el proceso de inclusión de los venezolanos en el aula

La interculturalidad llevada al ámbito pedagógico, a la práctica en el aula corresponde con el trabajo de los docentes al momento de diseñar y desarrollar materiales didácticos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este apartado incorpora algunos aspectos de interés: primero, se presenta la experiencia desde la voces de los docentes con respecto a la práctica pedagógica, las opiniones de estigmatización en cuanto a la calidad educativa y las nuevas apreciaciones a partir del desempeño escolar de los estudiantes venezolanos en el aula; segundo se reflexiona en el papel de los docentes como agentes de la interculturalidad; y tercero se incluyen los retos que se esperan superar para mejorar los procesos de inclusión en estas IESO. Con respecto a la experiencia de las IESO para recibir a los inmigrantes venezolanos en el aula los hallazgos muestran que, entre el 2015 al 2018, con el inicio de las oleadas migratorias se encontró que algunos de los directivos, coordinadores y docentes de estos colegios tuvieron

estigmas acerca de la formación educativa de los estudiantes venezolanos. Esos estigmas conllevaron a que los directivos en los colegios, negaran los cupos y no les dieran el acceso porque consideraban que los NNA venezolanos, no tenían las mismas competencias educativas que los colombianos y que sus niveles de rendimiento escolar podían afectar la calidad educativa al momento de ser evaluados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

La evaluación del Icfes se realizan anualmente y los rectores consideran que Cúcuta es uno de los municipios con alto estándar en calidad porque tiene Instituciones Educativas que ocupan los primeros lugares, por ello, para los rectores es fundamental conservar o aumentar sus niveles, lo que hace que las exigencias sean altas en el Sistema Educativo de Colombia. Estas IESO se centran en sus procesos de educación de calidad, cumplen con los lineamientos en el “Programa Todos a Aprender- PTA” para mejorar los conocimientos de matemática y español de los estudiantes, al mismo tiempo hacen seguimiento que los estudiantes estén inscritos en las “Pruebas evaluar para avanzar” para el fortalecimiento de los aprendizajes, en donde también se encuentran inscritos los inmigrantes. En el caso de los resultados que se logran de las evaluaciones que realizan a través de la ‘Prueba Saber- Icfes’, esto les ayuda a los colegios a posicionarse en la cima de la calidad educativa en el país, por eso los rectores suman esfuerzos desde la gestión escolar para que tanto docentes y coordinadores preparen a los estudiantes de manera equitativa y busquen que los inmigrantes venezolanos se adapten de manera rápida al Sistema Educativo “a través de procesos de acompañamiento y estrategias, estrategias normales de nivelación en los procesos educativos porque nosotros no hemos cambiado nada, seguimos con los mismos lineamientos del Ministerio” (R02). Esto garantizaría que los estudiantes no bajen el rendimiento escolar porque para la institución es de suma importancia mantener sus estándares de calidad “el reto ahorita es mejorar el nivel de resultados en las pruebas, nosotros estamos en posición “A” que es una posición alta, pero nos falta un punto para llegar al A positiva para llegar a lo mejor” (R03). Esta fue una de las principales razones por la cual, los rectores pensaron dar acceso a los venezolanos, por ejemplo, “casi siempre teníamos la idea que si un niño venezolano llegaba a nuestro colegio de pronto iba a bajar el rendimiento académico y la institución iba a bajar los resultados de las pruebas Saber, es lo que nosotros cuidamos” (R03),

pero la experiencia les ha demostrado que ha sido favorable incorporar los estudiantes venezolanos a las IESO.

Estos estigmas en el colegio se fueron erradicando cuando en los colegios se les permitió el ingreso de los NNA venezolanos y estos demostraron sus potencialidades escolares en las diferentes áreas de aprendizaje. Algunos de los docentes y rectores consideran que los estudiantes procedentes de Venezuela tienen excelentes competencias, habilidades, son inteligentes, proactivos, tanto de manera curricular como extracurricular. Una psicóloga orientadora, algunos docentes y rectores consideran que los estudiantes venezolanos tienen varias características positivas y que es lamentable cuando por situaciones de pobreza abandonan el colegio para mudarse a otras ciudades donde esperan mejorar su calidad de vida. También, consideran que los estudiantes venezolanos tienden a participar con mayor interés en las actividades socioculturales que los NNA colombianos, incluso un rector manifiesta que “el padre venezolano está muy metido en el cuento de la educación del niño y el niño está muy metido en el cuento de las actividades más que los colombianos” (R04).

Son niños que tienen una capacidad de adaptación muy alta y como están siendo ubicados en el grado donde ellos pueden rendir, eso hace que sea más fácil que ellos se adapten al sistema sí (R02). Los venezolanos son agradecidos, vienen muy bien preparados académicamente y con un alto nivel cultural, buen léxico, son absolutamente bien presentados, respetuosos, preocupados y muy participativos, tienen buena capacidad de argumentación [...]. Muchos han ocupado el primer puesto académico o integralmente porque tienen unas capacidades intelectuales muy buenas [...] Su comportamiento, su carisma y sus habilidades sociales. Son niños con muy buenas habilidades lúdicas y extracurriculares (DJPF12; R01; DBE08; R03; R04). Por ejemplo, [Olimer- nombre ficticio] era una niña destacada, participó en un conversatorio sobre feminismo en la celebración del día de la mujer, tenía una oratoria perfecta, era muy carismática, rendía muy bien, era tremendamente respetuosa y un día se me acercó, que con tristeza se tenía que despedir del colegio porque la situación acá en Cúcuta con sus papás era muy delicada, de extrema pobreza (R01).

Los profesores en Colombia con esta nueva experiencia migratoria tienen un rol central en el aula y en la comunidad como agentes de la interculturalidad. Al ser un país multicultural se requiere que estos construyan y reconstruyan sus conocimientos, conductas, habilidades, valores y actitudes con relación a la diversidad cultural para el abordaje de los procesos pedagógicos inclusivos con los inmigrantes (Walsh, 2005). Algunos docentes en los diálogos han manifestado que están conscientes que, para avanzar hacia la inclusión, la igualdad y la equidad educativa con los nacionales y extranjeros necesitan atender desde su propio bagaje y

experiencia cultural, los temas de diversidad e identidad con los estudiantes porque consideran que sigue siendo necesario “mantener un trato con equidad, fortalecer la igualdad y el respeto en todas las formas de participación y en las oportunidades académicas que ofrece la institución a los venezolanos” (DJPF01; DBE05; DJPF28). También reconocen que requieren de mayor vinculación, capacitación y formación en los temarios de migración, integración social, diversidad y educación intercultural.

Falta capacitación y conocimiento por parte de los docentes de las políticas migrantes, hay una cantidad de políticas para el inmigrante que nosotros no conocemos y que de pronto algunas ONGs, algunas fundaciones, todos los que trabajan esa parte, lo tienen muy claro, se envían algunas ayudas, pero acá no se conoce por parte de los docentes. Nosotros somos los que terminamos aplicando y resultando de enganche entre las familias, los estudiantes y todas esas fundaciones, entonces a veces tenemos ese problema, se mira desde allá y no se tiene en cuenta el docente, que al fin y al cabo termina identificando, haciendo el seguimiento y la intervención (DJPF01).

Algunos de los docentes consideran que en Colombia se han generado cambios hacia la inclusión educativa. Estos cambios refieren a la inclusión de toda la población de NNA “sin dejar a nadie atrás” tal como lo establece LA UNESCO. De acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (2007) la atención inclusiva debe responder a la diversidad independientemente de las características personales o culturales de los estudiantes. La educación a la que hacen referencia no solo incorpora a los NNA con necesidades especiales, sino incluye a los menores refugiados. Esto se ha establecido para que desde la gestión administrativa en las IESO ofrezcan en el entorno escolar estrategias pedagógicas que respondan a la especificidad de los estudiantes, al brindar herramientas que promuevan experiencias significativas en el aprendizaje. Los docentes y orientadores están conscientes del trabajo práctico que se amerita para atender la inclusión en el aula, por tanto, desde la práctica reconocen que la inclusión corresponde también con la población migrante que proviene de Venezuela.

Ahí entran las personas extranjeras, con discapacidad, el menor infractor, los niños que están en protección, entonces nosotros que trabajamos básicamente aquellos aspectos del currículum con ajustes que le garanticen a todos los niños acceder al conocimiento y con estrategias que sean acorde a sus características si, respetando su ritmo y su estilo aprendizaje [...], las acciones de nosotros son inclusivas y universales porque trabajamos diseño universal de aprendizaje y permiten que los niños migrantes se adapten, se ajusten a todas las actividades (DTG03).

A su vez, son múltiples los retos que enfrentan los docentes y estos no sólo corresponden a su praxis pedagógica, sino a su nivel de reconocimiento de todos los estudiantes en igualdad de condiciones. Los profesores han manifestado que se necesita evaluar el papel que ejercen como responsables de los procesos formativos en el aula, en los diagnósticos, adaptación, vinculación y cooperación. También una rectora considera que hay muchas cosas por hacer y que se deben duplicar los esfuerzos para el trabajo con ONG, con la Cooperación Internacional y con migración “estaba pensando que migración debería hacer esa capacitación en todos los colegios de la zona de frontera, no solamente en Cúcuta porque tiene que llegar sobre situaciones que cada docente, de cada NNA venezolano” (R03).

En la práctica pedagógica también debe darse un cambio en la mentalidad del docente y dejar la estigmatización con respecto a unas situaciones. Por ejemplo, un rector considera que la formación del docente no debe ser individual, sino general:

Es formarlos en que nosotros tenemos que ser más tolerantes, porque el maestro colombiano es muy intolerante la verdad. Digamos que es muy rígido en muchos aspectos, donde en Venezuela no son tan rígidos. Es decir, la participación de un estudiante en una asignatura es cuando el maestro dé la palabra, es un nivel de conductismo muy marcado, digamos que el venezolano es un poco más abierto a tratar de participar, y no lo hace por indisciplina, lo hace costumbre, y eso hay que cambiar la mentalidad al maestro [...]. Enseñarle al maestro que el estudiante venezolano hay que incentivarles las ciencias sociales, lo que tiene que ver con lengua castellana, que su perspectiva es más hacia lo social [...]. De pronto este tipo de capacitaciones tendrían que ser a través de la Secretaria de Educación (R04).

Entre los retos que plantean los actores educativos para mejorar y avanzar hacia la inclusión de población inmigrante los resumen en ideas que abarcan diferentes aspectos: administrativos; de permanencia, redes o monitoreo; pedagógicos para la enseñanza; curriculares por área; culturales; psicoemocionales y los de sensibilización y trabajo humanista. A nivel administrativo es necesario fortalecer los procesos de inducción y reinducción en la institución, que faciliten la adaptación y el reconocimiento al sistema educativo, no solo con los estudiantes, sino con los padres representantes o acudientes, realizar los diagnósticos y garantizar los procesos de nivelación para las competencias en los grados (R02) con la respectiva asesoría u orientación para que no se genere frustración, desanimo en los estudiantes y las familias “brindarles muchísimo apoyo, decirles: no, sí vale el estudio de Venezuela, lo que pasa es aquí hay otros estándares, metas, hay otras políticas para que ellos no se sientan frustrados” (DTG08),

además de cumplir con el Proyecto Educativo Institucional que sea acorde con la realidad del contexto fronterizo y migratorio (DJPF01).

En la permanencia, redes y monitoreo, los NNA venezolanos “son una población flotante en Cúcuta” (DBE01), muchos de ellos terminan cambiándose de colegio en varias oportunidades del periodo escolar, por eso se complica su permanencia, y ciertos avances que se logran en los colegios se pierden cuando no se puede hacer un seguimiento o monitoreo de su situación escolar. Por ejemplo, en estas IESO, la experiencia entre las redes establecidas por las psico orientadoras ha permitido que en algunos casos se cumpla con el monitoreo de los estudiantes al momento de realizar su cambio de colegio, pero una de las psico orientadoras considera que “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” (DTG08). Además, el reto es que “todos independientemente de la nacionalidad tengan continuidad, permanencia y aprobación” (R02).

A nivel pedagógico para la enseñanza y los currículos por área, los retos que se necesitan atender corresponden con la adaptación curricular (DTG04) con dar cumplimiento a los lineamientos curriculares en el aula porque en la realidad, en la práctica, por ejemplo, “todavía hay falencias de los docentes cuando no cumplen con los lineamientos epistemológicos que ahí se plantean” (DTBE03). Además, se requiere una revisión de las áreas donde el estudiante inmigrante llega con muchas debilidades: en matemática, inglés, ciencias sociales. Por ello, es necesario generar adaptaciones o establecer programas especiales de nivelación o de atención personalizada. Estos programas no refieren a la prueba de acceso, refiere a dar nivelación para la permanencia en clase y así evitar la repitencia escolar (DTG03, DTG05). El docente “debe prepararse, ser creativo, dinámico, entender la diferencia en cuanto a cultura, contenidos, normas en cada área, convertirse en integradores y aprovechar los aprendizaje por proyectos para establecer esa adaptación y responder a las necesidades” (DBE03; DTG02).

A nivel de la atención cultural, los docentes deben aprovechar este escenario de migración para enriquecer lo cultural porque “todavía hay docentes que en los colegios consideran que se convierten en buenos samaritanos si atienden las necesidades de los inmigrantes venezolanos y

no los ven con ese proceso de aprendizaje que requiere incorporar aspectos propios y saberes que puedan enriquecer lo cultural en el aula y en todo el colegio” (DBE03; DTG07) porque todavía hay situaciones donde se necesita fomentar el respeto por el “otro”. Por ejemplo, “unas niñas bailaron joropo, un baile típico venezolano y los niños bien chévere aplaudieron [...], pero hubo una anécdota porque una niña empezó a gritar viva Venezuela, y ahí sí hubo la discordia, empezaron a chiflar. Fue una enseñanza” (R04). Por eso, una de las psico orientadoras señala que “en la semana cultural resaltemos la cultura de los migrantes, siempre saltamos la de ellos, pero ellos si se acoplan a la nuestra [...], pero nosotros no sabemos, ni a los santos que ellos les rezan” (DTG08).

A nivel psicoemocional, se requiere aún prestar más atención al impacto psicológico y emocional que enfrentan los estudiantes venezolanos debido a la migración. Una de las psico orientadoras considera necesario que se establezcan mayores vehículos de comunicación de atención psicológica porque, así como hay niños exitosos, también se encuentran venezolanos que sienten desmotivación, que sus proyectos de vida familiar se encuentran rotos, que tienen traumas que a veces los docentes y los mismos orientadores desconocen de su realidad, por eso es fundamental “fortalecer y reconocer en ellos, el autoestima, sus sueños, sus metas, de dónde sacan fuerza para no regresarse [...], sobre todo la resiliencia, como han ido superando esos inconvenientes cuando los rechazan, y también la salud mental” (DTG08).

Otro de los retos que se debe trabajar es la sensibilización y el trabajo humanista en el docente. Los hallazgos muestran que para aquellos docentes con una experiencia migratoria interna en Colombia o internacional, la visión de la migración es diferente y hasta comprensiva, sus experiencias les han permitido tener una visión más clara de la migración venezolana, pero quienes no lo han vivido necesitan reflexionar de manera precisa los aspectos que se deben considerar para ser mediadores y facilitadores en este proceso de trasplante, de aprendizaje sociocultural y educativo con los estudiantes inmigrante en Cúcuta. Una docente considera que:

No es fácil desprenderse, no es una cosa que se supere en dos días, en dos días uno no quiere la ciudad a donde llega, y menos cuando las necesidades están en el marco de la economía, como le sucede a la mayoría de los migrantes [...]. Pienso que debemos aterrizar y pensar cómo se siente el niño al que se le desprenden de sus amigos. De pronto entre más pequeño hubiera sido más fácil el cambio, pero adolescente ha establecido unos lazos y hay unas costumbres, cuando usted llega y no entiende las palabras, los métodos, las formas, la manera de transportarse [...]. Entonces, hay que entender a ese niño venezolano que llega y no llegó porque quiso [...], lo deciden los papás, y en estos momentos entendemos la migración venezolana como una necesidad de obligatoriedad, ellos no lo decidieron, y se enfrentan a condiciones tan sensibles como la extraedad, sentirse el grande que está desubicado en el aula; sentir que cuando hablan no conozco del tema como en el caso de inglés; geografía e historia ¿Qué saben ellos? Ni siquiera conocían el mapa del Norte de Santander. Entonces, es muy complicado. Sentirse frustrado, sentirse desarraigado, no es fácil, menos a esa edad. Ser extranjero, ser ajeno a una tierra no es fácil (DBE03).

Los retos siguen siendo múltiples para los colegios y los docentes. Estos retos están en seguir estableciendo alianzas, mejorar los canales de comunicación, pero sobre todo fortalecer el interés por el cambio hacia un modelos de aprendizaje más inclusivo en toda su conexión social, es decir, que se fomente la igualdad y la equidad educativa en todos los estudiantes para no dejar a nadie atrás.

7.3.3 Importancia de la educación para la integración con el enfoque de educación intercultural en contextos de migración

Los sistemas educativos tienen el espacio oportuno para promover y desarrollar la interculturalidad porque son la base de los procesos de formación que adquieren los seres humanos durante la vida. Los docentes que han involucrado la práctica con enfoque intercultural en el aula asumen la diversidad cultural desde la perspectiva de respeto y equidad social (Walsh, 2005). Incorporar la interculturalidad como eje transversal en la base del sistema educativo, en cada colegio sería una forma de contribuir y dar respuesta a las necesidades en materia de inclusión escolar para la integración de los inmigrantes. La realidad escolar colombiana, especialmente en estos colegios de Cúcuta permite comprender que existe diversidad cultural en las aulas y que la cultura entre migrantes y nativos no se encuentran herméticamente cerrada, sino están en una constante interacción e intercambio desde la práctica (Alvavez, 2014). Los docentes para la inclusión de los inmigrantes venezolanos deben valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la realidad que se genera durante la vida cotidiana (Aliaga,

2020), en especial con la participación de todos los estudiantes que en estos colegios tienen diferentes nacionalidades.

La integración educativa de los inmigrantes se puede lograr si las IESO incorporan la educación intercultural como una base fundamental en todos los procesos de formación. Uno de los rectores reconoce, resume y 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, inter culturizar todos los niveles. Tener flexibilización en la educación intercultural implica capacitar a los docentes en esta propuesta. Una Institución con nuevas adecuaciones, que vaya más allá, esto es que abarca síntomas de la sociedad como la pobreza, violencia, discriminación, etc. (R05).

La educación es el camino, no hay otro proceso distinto a la educación para formar y sensibilizar a la comunidad educativa en la temática de la integración y la interculturalidad. Para un rector los cambios y estos avances se lograrían si en las IESO los docentes cambiaran de mentalidad y asumieran el compromiso:

Si realmente nosotros supiéramos el poder que tenemos de cambiar las situaciones, como lo decía la poesía de Paulo Freire, decía: “si el maestro supiera que él es el llamado a cambiar el mundo” ¿por qué? porque el estudiante le cree más al maestro que al mismo padre de familia [...], entonces, la educación es la llamada a cambiar la xenofobia, a cambiar la mentalidad, pero primero hay que cambiar la mentalidad del maestro, hay que decirle que no se educa con contenido bancario, se educa con el ejemplo, si yo soy el primero que llego, si yo soy el que estoy pendiente, si yo soy el que nunca le digo ‘veneco’, si yo soy el que ayudo, el estudiante no necesita ni siquiera que le digan que hacer. La educación no se aprende por la experiencia se aprende con la práctica (R04).

Las IESO en Cúcuta son un contexto local oportuno para formar al ciudadano en atención a la diversidad cultural y la educación una herramienta social valiosa con la que se pueden inculcar valores y principios ciudadanos que permitan la (de) construcción y la (re) construcción de la sociedad (Lara, 2015), especialmente en la sociedad cucuteña por su contexto migratorio. En los colegios se necesita formar al estudiante para que evite las estimas sociales, cambie la forma de pensar con respecto a los migrantes y aprenda a convivir con el “otro”. Además, los docentes pueden “implementar acciones desde su formación humanística para establecer mayor tejido

social entre toda la comunidad educativa con nacionales y migrantes” (DTG09), es decir, pueden ser mediadores de un proceso de aprendizaje, y de los vínculos en una sociedad compleja que está en constante cambio social. Una docente considera fundamental que los estudiantes borren el estigma social que oyen en sus casas, en la comunidad, que aprendan a respetar al venezolano y les identifiquen por sus nombres “no de manera despectiva como ‘venecos’ porque eso puede afectar su autoestima, su aprendizaje, su desenvolvimiento en la vida” (DBE06).

Todos los actores educativos coinciden en que la educación es una principal herramienta social para avanzar hacia la integración, esta puede contribuir a mejorar las condiciones de desigualdad en la sociedad cucuteña, “puede dar apertura a los cambios para asumir la migración como una oportunidad para el país” (DJPF35). A través de la educación se puede abrir las puertas al diálogo y al pensamiento crítico, esta debe permitir la comunicación bidireccional entre las partes para garantizar el intercambio de ideas y el reconocimiento no solo del nativo sino de los inmigrantes. Un rector manifiesta que la educación es un derecho fundamental “es inalienable para todos los NNA [...], cuando nosotros trabajamos para un sector de la población estamos siendo segregacionistas, estamos discriminando, estamos incumpliendo con los fines de la educación y con la vocación de ser maestros” (R01).

La educación es la base, ayuda en los avances en toda la sociedad. Un pueblo, una sociedad que se educa, que vive plenamente la escuela, que lleva a cabo procesos escolares como tal, permite que haya avance. Entonces, en la medida que nuestros niños venezolanos formen parte de nuestro Sistema Educativo, de alguna manera, eso hace que necesariamente ellos formen parte de nuestra idiosincrasia, que ellos entren a vivir un poco más de la forma colombiana, que ellos pues no están acostumbrados, de que manejan otras culturas, otras formas de ver las cosas y de ver la vida, esto hace que de alguna manera la educación los vaya ajustando a esta nueva realidad en la que por una u otra circunstancia les correspondió vivirla (R02).

La educación es el camino oportuno para garantizar avances de integración educativa en los colegios, pero esta debe desarrollarse en todo su campo de acción en la triada escuela, familia y comunidad para que a través de la educación se pueden construir sociedad menos xenófobas y más inclusivas “si nosotros logramos tener muy claro, todos los docentes y los directivos, cuáles son las estrategias para nosotros poderles llegar a los niños de Colombia y Venezuela, que ellos tienen que compartir, que la parte humana se fortalezca, tendríamos cambios” (R03). A su vez, la rectora manifiesta que el colegio es un espacio para se afiance la formación en valores donde

es necesario que se involucren a los inmigrantes y nacionales con escuelas para padres, no solo para entender cómo se llegan a acomodar y adaptar los venezolanos a esta realidad, sino para realizar un trabajo bidireccional, un trabajo de inclusión y de verdadera cohesión social.

La educación es un derecho inalienable que debe ayudar a sentar las bases de una sociedad justa y equilibrada, es una herramienta necesaria para garantizar y defender la dignidad de las personas que migran, especialmente a los NNA en edad escolar. Las convenciones internacionales son claras para atender la educación y garantizar la dignidad humana de los migrantes, con esta se puede garantizar la inclusión progresiva de los inmigrantes en la sociedad de destino. La educación para todos es un propósito que debe estar en la agenda política no como una meta más para cumplir sino como un fin que sienta bases para ser consecuentes con las necesidades de la realidad en los escenarios con NNA inmigrantes (Coomans, 2018).

7.4 Consideraciones finales

El objetivo de este capítulo se ha centrado en la dimensión pedagógica, para comprender el cambio de escuela y la experiencia desde el aula a partir de la recepción escolar, y la inclusión de la integración de los NNA inmigrantes. Las entrevistas y las preguntas generadoras en los grupos de discusión diseñadas como baterías para este estudio permitieron recopilar los relatos de los estudiantes, padres de familia y actores educativos para reflexionar en diferentes aspectos que interfieren en la vida escolar de los estudiantes venezolanos. En este capítulo se logró visualizar los diferentes niveles que hacen parte del proceso de integración social de los migrantes (Aliaga, 2020). Aquí se evidencia que los venezolanos viven diversos procesos: incorporación, adaptación, asimilación e inclusión en los contextos de recepción (Lindo, 2005), no solo en la escuela, sino también en la comunidad; y estos procesos tienen diferente apreciación para los estudiantes y su familia de acuerdo a la experiencia en cada colegio.

La dimensión pedagógica se construyó con las entrevistas de los NNA venezolanos en el periodo escolar del 2021, pero su experiencia corresponde con el proceso escolar vivido antes y durante la pandemia. En esta dimensión se reconocieron las barreras socioculturales y pedagógicas que

enfrentaron los venezolanos, pero también los aspectos positivos que estuvieron presentes durante las interacciones sociales con los nativos, el intercambio cultural y los aspectos identitarios que los inmigrantes rescataron de su país de origen, y aquellos que han ido valorando de Colombia. Estos aspectos han sido fundamentales para comprender cómo se analiza el proceso de aculturación y enculturación con los migrantes venezolanos en su integración a la sociedad colombiana.

Los mayores desafíos con el nuevo sistema escolar lo han manifestado aquellos estudiantes que provienen de estados de Venezuela que no se encuentran cerca de la frontera con Colombia, y donde los venezolanos desconocían la dinámica que se vivía entre ambos países. Los NNA venezolanos señalaron algunas experiencias que no fueron tan positivas, pero que superaron con el apoyo de sus compañeros, familia y docentes. A su vez, casi todos los entrevistados han valorado que la educación que han recibido en Cúcuta es mejor que la que venían recibiendo en Venezuela.

Los hallazgos muestran que el cambio de colegio no fue una experiencia fácil para ninguno de los NNAV sobre todo por el proceso de aprendizaje, debido al nivel de exigencia en el dominio de los contenidos y en el cumplimiento de todas las actividades en el aula, lo cual significó complejos momentos de adaptación, especialmente para los estudiantes que llegaron con bajo nivel de competencia en las áreas de matemática, inglés y en ciencias sociales. Además, la pandemia trajo mayores demandas por el mayor compromiso para el desarrollo de las actividades, y que duplicaron con las asignaciones para el hogar.

La experiencia escolar que se logra identificar varía entre los estudiantes inscritos en la escuela rural y la urbana. Incluso la dinámica escolar tiene sus diferencias a partir del contexto donde se encuentran las IESO. Estas diferencias se evidencian en las posibilidades que tenían los estudiantes para poder culminar el año escolar durante la pandemia. En este particular las condiciones económicas y la falta de herramientas tecnológicas les imposibilitó cumplir con las actividades escolares trayendo como consecuencia que algunos de los venezolanos de manera parcial o definitiva abandonaran el colegio o reprobaran el año escolar.

La mayoría de los NNA venezolanos han manifestado que han tenido un rendimiento escolar favorable en ambos países. Esto ha sido confirmado por los docentes quienes valoran las competencias y desempeño de los estudiantes venezolanos durante el desarrollo de actividades que ameritan de la expresión oral y argumentativa, entre otras que les ha permitido la participación, el éxito y el reconocimiento en los colegios. Estos resultados escolares han posicionado a los venezolanos en los primeros lugares de los colegios y también ha permitido que cesen las estigmatizaciones que tenían los actores educativos con respecto a las competencias académicas de éstos. Asimismo, los hallazgos permiten reconocer que los venezolanos tienen diferentes habilidades que les pueden servir para su integración educativa, desde la vida extracurricular. Tanto los docentes como los rectores reconocen que los NNA en Venezuela lograron competencias importantes que han ido incorporando durante su vida escolar en Cúcuta. Sin embargo, los estudiantes manifiestan que su vida extracurricular no la han podido desempeñar como lo hacían en Venezuela, por razones económicas o porque en Cúcuta algunas IESO no cuentan con los espacios para hacerlo.

Los hallazgos que se interpretan de los tres colegios a través de la participación de los actores educativos demuestran que a pesar de las dificultades que presentaron al inicio, cuando recibían a la población venezolana, estas IESO han ido avanzando para garantizar el derecho a la educación de los venezolanos y han buscado canales de comunicación, gestión y diálogo para responder a las necesidades y situaciones escolares propias de la realidad social que enfrentaron con la llegada masiva de los inmigrantes a los colegios. Sin embargo, estos tres colegios todavía tienen retos pendientes para llevar la acción pedagógica con el enfoque de educación intercultural, todavía necesitan fortalecer los principios de equidad, igualdad y justicia social que ayuden a consolidar instituciones educativas con respeto, valores, participación democrática en pro de aprovechar la diversidad cultural y las diferencias como elementos positivos para la (de) y (re) reconstrucción de la sociedad en el imaginario social de la migración. Los colegios son escenarios oportunos para este fin y el trabajo puede comenzar desde el contexto local. El propósito central para el proceso de integración debe iniciar con respetar y reconocer las particularidades y necesidades de cada escenario socioeducativo en el país y en sus fronteras.

En todos los colegios todavía está pendiente fortalecer la adaptación curricular. En los resultados de observa que se han ido realizando acciones para responder a las necesidades de inclusión de los inmigrantes, pero faltan lineamientos cónsonos en esta temática, especialmente porque se carece de un currículo integrado o un currículo especial de integración binacional, en el que se pueda incorporar la interculturalidad como eje transversal para abordar la diversidad cultural en la educación. En este caso, se reconoce que es una decisión que debe generarse desde el Ministerio de Educación y las Secretarías, pero los docentes manifestaron que, con las estrategias y actividades realizadas, desarrollan durante la práctica pedagógicas momentos de aprendizaje en los que se contextualiza y aprovechan los saberes de los estudiantes para la inclusión (Caldentey, 2019). Esto significa que como docentes han acudido al currículo oculto, el currículo que no está implícito en el diseño de las áreas para abordar necesidades que involucran particularidades de la cotidianidad, de las vivencias de los estudiantes y de la realidad migratoria en el aula.

La situación del Covid-19 no solo generó desafíos para las IESO, sino resultó un reto para los padres al momento de llevar la escuela desde casa. En las lecciones aprendidas se identificaron las estrategias implementadas por los docentes y directivos para garantizar la educación en la modalidad flexible- remota. En la realidad educativa de cada colegio se encontraron debilidades y desigualdades que ameritaron planificar las situaciones de aprendizaje acordes con la situación del contexto rural o urbano de Cúcuta. A su vez, la experiencia en casa demuestra que, la colaboración para cumplir con el aprendizaje estuvo más limitada en los hogares donde los padres tenían bajo nivel escolar y donde no contaban con las herramientas tecnológicas. El mayor anhelo tanto de los padres y en especial de los estudiantes fue el deseo por volver pronto a la presencialidad en el colegio para que sus procesos de aprendizaje sean más efectivos. En los hallazgos, las IESO deben seguir fortaleciendo la sinergia con los padres y la comunidad para que estos continúen como participes en la formación educativa de sus hijos y no quede solo como responsabilidad del docente.

Con respecto a las relaciones socioculturales y las interrelaciones entre los inmigrantes y nativos se puede considerar que los venezolanos han establecido vínculos de amistad y estos les han permitido tener acercamientos no solo con los nacionales sino con los nativos. La experiencia

en cuanto a las relaciones e interacciones se ha logrado sin mayores dificultades, pero en algunos casos los estudiantes y sus padres han manifestado rechazo en el aula y los estereotipos que se generan por su condición de migrantes. Un aspecto clave del análisis es que la discriminación hacia los migrantes se observa en aquellos nativos que no tienen un vínculo familiar con los venezolanos. Tanto rectores como docentes y los padres de familia reconocen que la dinámica migratoria de colombianos a Venezuela se generó en un momento de necesidades económicas en búsqueda de oportunidades, de huir de los desplazamientos forzados y de la realidad social de Colombia. Para quienes los temas migratorios no los incluye, se resaltan más sentimientos de rechazo que se transfieren a los hijos y logran llegar al contexto escolar, a pesar de las acciones de la escuela para mitigar esas situaciones. También en los relatos se logró identificar que en algunos casos los docentes no tienen disposición de reconocer y atender responsablemente, ética y pedagógicamente este proceso de inclusión para lograr la integración, pero la voluntad y gestión de los rectores ha mostrado mayor interés y preocupación por avanzar hacia la integración educativa de los venezolanos.

Los docentes y rectores han manifestado algunos retos que requieren atención en las IESO, pero resalta la necesidad del cambio de mentalidad de los docentes para avanzar hacia un escenario social de migración donde se logre un tejido social que permita construir sociedades más inclusivas, por ello la importancia de buscar el pluralismo cultural positivo en los contextos educativos. Como lo plantea Santibáñez *et al.*, (2005) todavía estas instituciones requieren establecer puentes entre los nativos y migrantes para fortalecer las iniciativas que demanden principios de equidad e igualdad educativa.

La inclusión en el aula por parte del docente ha sido un trabajo realizado en las tres IESO. Sus docentes reconocen aspectos necesarios para la educación intercultural y presentaron avances hacia la inclusión de los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, por la situación de la pandemia durante el trabajo de campo, no se logró realizar la revisión de la planificación o guion didáctico de los contenidos que se abordan en las diferentes áreas de aprendizaje, ni se logró realizar observación participante para poder identificar en estos tres colegios los criterios pedagógicos propuestos (Walsh, 2005) para abordar la interculturalidad en el educación. Este apartado

pedagógico sería un objeto de estudio que se puede profundizar con detalle en otras investigaciones.

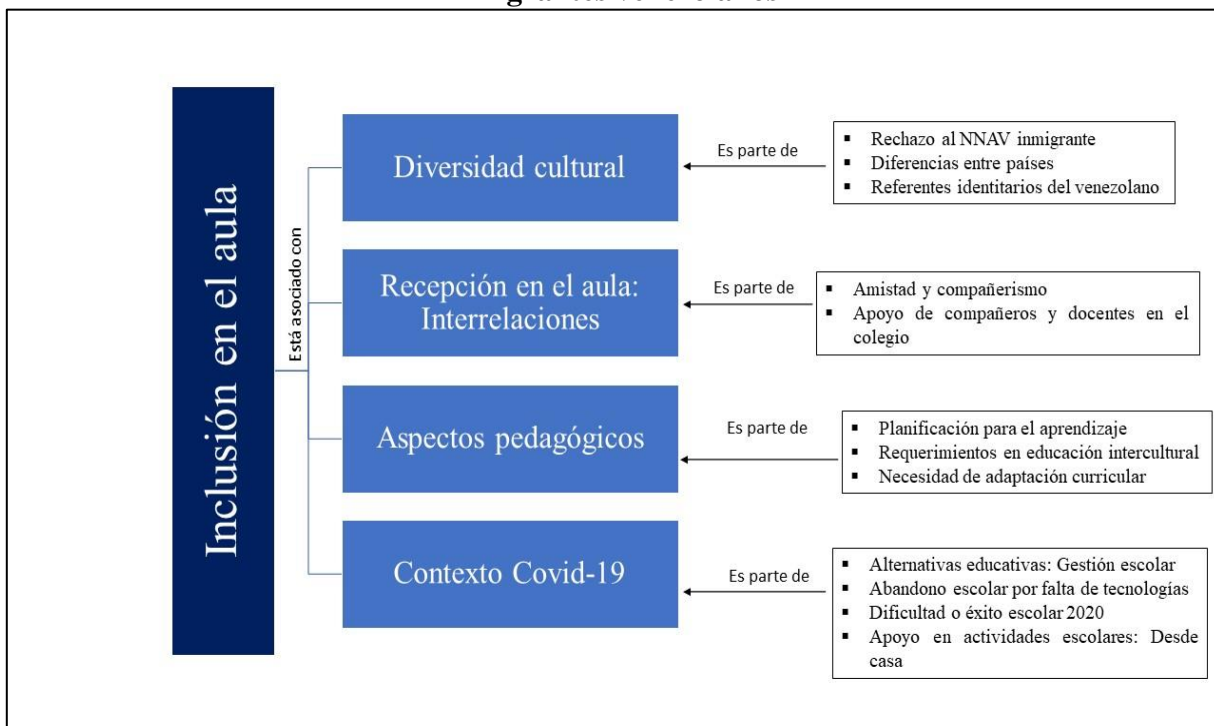
En este capítulo se identificó que algunos de los rectores le dan mucho peso a la calidad educativa de su Colegio y trabajan su gestión por mantener los estándares de calidad en la evaluación de las Pruebas Saber. Sin embargo, esto muestra que los niveles de exigencia que comentan los inmigrantes se deben a este modelo educativo que rige la educación en Colombia, en la que puede estar permeando procesos de aprendizaje conductista y menos humanistas en el aula. Aunque no fue un punto para profundizar en este estudio, la preocupación de algunos docentes lleva a reflexionar esta realidad. Estos niveles de exigencia a veces no solo afectan al inmigrante sino también a los nativos.

Finalmente, una de las técnicas metodológicas fue realizar un taller dirigido a los docentes luego de los grupos de discusión. Como reflexión se considera que se logró el propósito del taller; hubo un aprendizaje en los docentes que tenían algunas dudas con respecto al proceso de integración de los migrantes. Los docentes pudieron identificar nuevos conceptos y comprender que a través de la práctica escolar cotidiana han ido desarrollando acciones, pero que requieren seguir fortaleciendo este tema con capacitaciones y constante formación. Una de las docentes manifestó que: “por falta de conocimiento creía que incluirlos era como meterlos en la lista y quererlos mucho, y ayudarnos a salir adelante. Y de una manera muy general, yo puedo reconocer todo eso que usted nombró ¡caramba! eso está definido, eso está estudiado, eso está conceptualizado, entonces de ahí la importancia de nosotros, no solamente verlos como el extraño que llega desadaptado y por necesidad, sino que además llega con cúmulo de necesidades y de potencialidades propio del ser humano” (DBE03), que pueden ser abordadas con la vocación y el compromiso de los docentes.

En la figura 7.1, se incorporan los vínculos creados de los códigos libres para explicar la relación de la dimensión sociocultural y pedagógica que corresponde con la experiencia de inclusión en el aula. Estas cuatro subcategorías contribuyen a dar respuesta de la realidad socioeducativa, de los inmigrantes venezolanos, a partir de las voces como comunidad educativa (padres,

estudiantes, rectores, coordinadores, docentes), en tres de los colegios en Cúcuta (véase figura 7.1).

Figura 7.1. **Dimensión sociocultural y pedagógica de la inclusión en el aula de los inmigrantes venezolanos**



Fuente: Elaboración propia (2022).

CONCLUSIONES GENERALES

Esta investigación surgió para conocer el proceso de integración educativa que enfrentaron los NNA inmigrantes venezolanos en Colombia. Este proceso demanda la participación de las partes involucradas, es decir, de inmigrantes y de nativos (Heckmann, 2006), es un proceso que para lograrlo deben intervenir y estar íntimamente ligadas las voluntades de todos los actores de la comunidad educativa y la sociedad receptora (Bel Abell, 1994). Por ello, se reflexionó acerca de las experiencias de los estudiantes venezolanos en Cúcuta, sus familias y los docentes colombianos que les atienden.

El objetivo central de esta tesis consistió en *“Analizar el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos en edad escolar que ingresaron entre 2015 y 2020 a las Instituciones Educativas del Sector Oficial a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia”*. Por medio de cuatro objetivos específicos fue posible comprender que los inmigrantes venezolanos todavía se encuentran en *proceso* para lograr la integración en el Sistema Educativo Colombiano. Esto se logró producto del análisis de las dimensiones: *estructural, sociocultural y pedagógica*, propuestas para comprender la integración educativa.

Con la finalidad de respaldar el resultado de los objetivos planteados se recurrió a los conceptos clave que permiten comprender el proceso de la integración y los factores que influyen, propuestos por autores como Heckmann, 2006; Lindo, 2005; Portes y Zhou, 1993; Alba y Nee, 2003; Granovetter, 1973; Bourdieu, 1986; Bauder, 2003; Castles *et al.*, 2002; García Cívico, 2011; Aliaga, 2020, entre otros; y lo referido al campo educativo en la perspectiva de la interculturalidad y la educación inclusiva según los aportes de Santibáñez *et al.*, 2005; Walsh, 2005, entre otros. Los hallazgos presentados en cada capítulo surgieron de la implementación de la metodología mixta, de tipo secuencial (Tashakkori y Teddlie, 2003; Klingner y Boardman, 2011; Creswell & Plano, 2011), la cual permitió profundizar en el fenómeno a través de las herramientas diseñadas por cada fase del estudio y consolidar la descripción e interpretación de la realidad de los venezolanos ubicados en un contexto de recepción en la zona de frontera.

Los hallazgos relevantes

Los hallazgos se presentaron en cuatro capítulos que corresponden con el análisis e interpretación de resultados, de acuerdo con las dos fases del diseño (cuantitativa y cualitativa). En el capítulo IV se sintetizaron los resultados de la encuesta virtual sobre el perfil migratorio, sociodemográfico y educativo de los NNA venezolanos. Los capítulos V y VI respondieron a la dimensión estructural para el análisis de la realidad socioeducativa. Usando el planteamiento conceptual de los modos de incorporación, se lograron identificar aspectos contextuales de la estructura social de Cúcuta que direccionan a los venezolanos hacia la ruta de la movilidad descendente (Portes y Zhou, 1993) y a partir de la propuesta de utilizar las formas de capital para el análisis de la incorporación de los migrantes (Alba y Nee, 2003), se consiguió destacar cómo los capitales de 20 familias entrevistadas se vincularon al proceso de integración educativa de los NNA venezolanos. Y en el capítulo VII referido a las dimensiones sociocultural y pedagógica, se ubicaron los resultados propios de la inclusión en el aula y la dinámica escolar con los actores educativos.

El contexto que los inmigrantes encuentran en el destino es importante para asegurar la vida de ellos y de sus familias, y, por tanto, las relaciones políticas y la economía en el país receptor, así como las comunidades co-étnicas preexistentes, que conducen a distintos tipos de movilidad, ya sea ascendente o descendente en el destino (Portes y Zhou, 1993). En este sentido el planteamiento de los modos de incorporación es importante, aunque el escenario de Cúcuta no corresponde con la realidad de los migrantes que llegaron a los EE.UU. En los hallazgos se evidencia que el contexto fronterizo corresponde a un segmento de la sociedad cucuteña, con características de población vulnerable, en pobreza permanente y asimilación a la clase baja, es decir, a segmentos donde los nativos se ubican en la informalidad, donde perciben ingresos que solo les alcanza para pagar arriendo (alquiler) y servicios. Estas características y recursos permiten identificar la ruta de movilidad descendente en la que se encuentran la mayoría de los inmigrantes. Se pudo identificar a la integración de las familias entrevistadas desde las políticas implementadas por Colombia, los valores y prejuicios de una sociedad cucuteña y de las características de los grupos de las familias que arribaron desde Venezuela: con doble

nacionalidad, sin documentación, con pasaporte e incluso con capital. Por tanto, los modos de incorporación son una herramienta útil en el análisis de este estudio.

Por medio del capítulo contextual y de los resultados empíricos, se derivó que la migración venezolana creció exponencialmente y fue seleccionada Colombia como principal país de destino (Ramírez y Ramos, 2019) por múltiples razones acaecidas en el país de origen, principalmente la crisis sociopolítica y económica (Reina, Meza y Ramírez, 2018; Freitez, 2019). A su vez, se encontró que otras de las razones que los inmigrantes tenían para elegir a Colombia fueron: la facilidad de acceso al país, menos presupuesto de inversión para migrar, ubicación geográfica / cercanía entre los países, aspectos históricos y sociales como los lazos familiares y de amistad, tener el mismo idioma, mejores posibilidades educativas para los NNA y calidad en la formación en el sistema educativo colombiano.

En la investigación los hallazgos encontrados permitir clasificar a los NNA venezolanos en dos grupos, de acuerdo con los resultados de la encuesta y de la entrevista. Por una parte, se encuentran aquellos estudiantes mayormente ubicados en un *proceso de integración exitosa*, al reconocer que han logrado cubrir diferentes niveles, por ejemplo: primero, fueron incorporados rápidamente al sistema educativo por tener documentación; segundo, han tenido mejores relaciones socioculturales como el círculo de amigos y el reconocimiento social y familiar en la comunidad educativa, así como el intercambio cultural con respecto a los saberes, música, gastronomía; y tercero, en lo pedagógico presentaron buena relación e interacción con los profesores, la adaptación al sistema escolar, la participación e inclusión en el aula, el alto rendimiento académico, así como la valoración positiva que otorgan los venezolanos al aprendizaje recibido en el colegio. Por otra parte, se agrupan a quienes las *barreras les generaron algunos problemas*, es decir, representan lo contrario del éxito, por ejemplo, dificultad para el acceso, bajas calificaciones, aislamiento, desinterés, sentimiento de rechazo de profesores y compañeros, hasta inconvenientes por rezago. En este último grupo se pueden ubicar a los estudiantes venezolanos, que de manera parcial han conseguido avanzar en el proceso.

Con el primer objetivo se logró describir “**el perfil migratorio, sociodemográfico y educativo de los NNA inmigrantes venezolanos en las IESO de básica secundaria**”. Se identificaron algunos aspectos de interés que corresponden con la participación de 83 NNA venezolanos y 327 NNA colombianos. Los hallazgos mostraron que la mitad de los estudiantes venezolanos que arribaron a Colombia durante el periodo 2015-2020 tenían la doble nacionalidad, adquirida por ascendencia, por ello lograron el rápido acceso al colegio con el documento de identidad requerido. Otra parte de ellos, presentaron algunas barreras, no obstante, sus padres tramitaron algún documento de regularización o de identificación en Colombia como el PEP, la TMF o el Código NES, lo cual les permitió a los NNA venezolanos encuestados acceder a la educación. La mayor parte de las barreras que encontraron las familias para el acceso escolar se presentaron antes de 2018. Eso coincide con el tiempo de arribo que supera los tres años que tienen la mayoría de los inmigrantes en Colombia, sin embargo, se destaca que, a diferencia de los colombianos, los venezolanos han presentado mayores barreras para ingresar al colegio, han repetido grados y enfrentado procesos de revalidación y nivelación sin ser respetado el último grado cursado en Venezuela.

En el perfil sociodemográfico y educativo se establecieron algunas comparaciones con respecto a los inmigrantes venezolanos y los nativos. Con la encuesta, en lo sociodemográfico se encontró que el nivel de formación universitaria en los padres venezolanos (25.30 % madre y 24.10% padre) es superior al de los colombianos (5.50 % madre y 2.75% padre), información que se amplió con las entrevistas (véase Cuadro 6.2). Debido a la realidad migratoria, se identificó que hay diferencias en las familias venezolanas con respecto a los nativos. Los venezolanos cuentan con mayor número de miembros en el hogar y en mayor porcentaje las familias pagan arriendo, las condiciones de la vivienda son regulares o malas y en su mayoría viven en casas, apartamentos o habitaciones (véase Cuadro 4.1). Estas condiciones demuestran la situación de vulnerabilidad de las familias migrantes respecto a las condiciones de los colombianos, aunque los bienes y servicios con los que cuenta el hogar, en promedio, es similar al subgrupo de colombianos (7.3 *versus* 8.2). En atención al trabajo, el padre en ambas nacionalidades tiende a trabajar y de las madres venezolanas, es más común el trabajo que en las colombianas. También se encontró que es más alto el porcentaje de los padres venezolanos en la búsqueda laboral. A su vez, en ambos subgrupos se lograron identificar a NNA en el desempeño de algún trabajo

para contribuir con las necesidades económicas del hogar, (7.03 % colombianos) con más alto porcentaje en los venezolanos (14.46%).

En el perfil educativo se encontró que la edad promedio de los estudiantes venezolanos es mayor a la de los colombianos (véase Cuadro 4.5), y supera el rango establecido por el Ministerio de Educación Nacional para los diferentes grados, por ello para algunos ha significado un problema de extraedad. En ambos subgrupos de la muestra el rendimiento escolar es alto y los resultados en el aprendizaje, durante el Covid-19 han sido exitosos. En cuanto al tiempo para la integración educativa, se observa que la mayoría de los estudiantes venezolanos tenían entre 2 y 4 años de educación en Colombia. Los venezolanos han calificado como exitoso el proceso de integración en las tres dimensiones propuestas (véase Gráfico 4.10). Cabe resaltar, que en los casos de venezolanos donde los resultados no han sido exitosos, se debe por las diferentes barreras presentadas: falta de documentos de identificación de Venezuela o de regularización en Colombia, rechazo por parte de compañeros, dificultades para el aprendizaje de contenidos en algunas áreas y en la dinámica al sistema escolar.

El segundo objetivo abordó la caracterización de los factores estructurales, relacionados con la política educativa, normatividad y aplicación de la normativa facilitadora o limitante del acceso a los servicios educativos de los NNA inmigrantes venezolanos, entre el 2015 y 2020. Este capítulo se denominó **“experiencias en el acceso a la escuela de los venezolanos en Cúcuta: aspectos estructurales”**. Las veinte familias procedentes de diferentes lugares de Venezuela y asentadas en la zona rural o urbana de Cúcuta presentan heterogeneidad en sus características migratorias. Gran parte de ellas son conformadas por grupos familiares, con padres de doble nacionalidad, Colombiana y Venezolana.

El acceso escolar de los hijos varía por cada familia, de acuerdo al tiempo de llegada, a las posibilidades de los padres para cumplir con los requerimientos solicitados en las IESO y a sus características y recursos. Según los relatos en las IESO, en Cúcuta, se presentaron barreras para el acceso de los venezolanos, resueltas progresivamente en algunos de los colegios, en muchos otros la situación de rechazo, al inmigrante venezolano, persiste porque las políticas establecidas por el Estado apuntan a solventar la situación, a través de medidas prerrogativas y no a largo

plazo. En la realidad de los contextos las normativas o decretos se fracturan, se incumplen y no garantizan el derecho a la educación, aun cuando en Colombia existen lineamientos nacionales y convenciones internacionales garantes para el derecho a la educación de los NNA. Las decisiones terminan siendo discrecionales, por parte de las autoridades en los colegios y quedan en evidencia mecanismos de exclusión hacia la población migrante (Portes, y Zhou, 1993). En este sentido, se propone la ampliación de programas hacia la sensibilización y capacitación de los actores educativos para mitigar las incoherencias en la toma de decisiones, respecto a los lineamientos educativos y del Estado en materia migratoria, y las prácticas recurrentes de negar el acceso al sistema educativo.

En un nivel de análisis macro, las políticas migratorias en Colombia entre 2015 y 2017 poco abordaban la inmigración, razón que justifica la restricción de atención a NNA de origen venezolano para el acceso educativo, especialmente a escolares venezolanos sin nacionalidad colombiana. Estos NNA y sus padres enfrentaron mecanismos de exclusión por falta de membresía (Bean *et al.*, 2015). Con las diferentes oleadas migratorias y, en mayor concentración hacia Cúcuta, se fueron efectuando cambios en materia de política migratoria. Las medidas de regularización implementadas por Colombia a partir del 2018 permitieron que los inmigrantes venezolanos superaran barreras de acceso a la educación (incorporación), aunque no en la totalidad, sino de manera parcial por limitaciones legales o por falta de documentación (papeles). Los relatos evidencian que independientemente del estatus migratorio de los NNAV inmigrantes (con el PEP, sin documentos o con Tarjeta de Identidad) lograron mayores posibilidades de acceso a la escuela a partir del 2018 con la puesta en marcha del CONPES 3950 de 2018 y el Decreto 1288 de 2018.

Las medidas institucionales implementadas para la revalidación y nivelación de los estudiantes coinciden con otros estudios realizados en materia educativa para la nivelación y adaptación en el colegio (Vargas, 2018). En los venezolanos estas medidas han permitido que los NNAV puedan demostrar las fortalezas y debilidades en materia académica. Estos mecanismos de evaluación a través de pruebas realizada por las IESO (como parte de la normativa del Ministerio Nacional y la Secretaria de Educación) ubicaron a los inmigrantes en los grados considerados como pertinentes, donde podían cumplir competencias y, en otros casos ha generado

aplazamiento en grados. La situación de rezago e incluso de abandono temporal de los colegios es una barrera que enfrentan los estudiantes migrantes al llegar a los lugares de destino (Vargas y Camacho, 2015). En las familias entrevistadas, esta decisión de nivelación por parte de los entes competentes fue negativa para los padres e influyó en el estado emocional de los NNA venezolanos, quienes en algunos casos no tenían las competencias requeridas porque habían vivido una realidad social en Venezuela, donde la situación educativa fue empeorando y afectó los procesos de aprendizaje. Lo positivo en varios de estos casos es que los estudiantes han demostrado sus capacidades en los grados asignados y algunos de ellos han obtenido reconocimiento académico. Esta valoración del conocimiento, en la nivelación de los estudiantes permitió que, de un total de diecisiete, once mantuvieran el grado que traían de Venezuela y solo seis fueron ubicados en el grado inmediatamente anterior.

La incorporación de NNA venezolanos al colegio, les permitió contar con algunos beneficios sociales, en especial acceder al Programa de Alimentación Escolar (PAE) dentro de las IESO. A su vez, los rectores manifestaron que las alianzas con universidades, ONG y organismos de Cooperación Internacional han permitido a los venezolanos disfrutar de diferentes apoyos sociales. Estos mecanismos de gestión deben seguir fortaleciéndose para garantizar la permanencia de los estudiantes y evitar la deserción escolar.

En materia de articulación y políticas públicas educativas, los docentes manifestaron ser considerados al tomar las decisiones correspondientes con la realidad educativa de las aulas, especialmente de los inmigrantes. Ellos afirmaron que existe una desarticulación entre los funcionarios, los organismos internacionales y las instituciones públicas del país por la falta de lineamientos precisos dirigidos a resolver situaciones de la realidad con los venezolanos. Por ello, se plantea enfatizar en un pertinente proceso de evaluación y seguimiento, en materia de política pública educativa, afín a las necesidades presentes: cupos por aula de clase, programas de nivelación únicos, infraestructura, capital humano, homologación curricular y mejoras salariales para los docentes. Estos actores educativos reclaman mayor información y claridad en los procedimientos para colombianos y venezolanos. Las acciones planificadas en función de atender las debilidades, referidas a la política pública, permitirán a las IESO responder de manera efectiva a la atención de los estudiantes venezolanos que arriban a Cúcuta.

En el tercer objetivo, los principales hallazgos corresponden al análisis de **“los capitales que tienen las familias y los hijos venezolanos para el proceso de integración educativa en el destino”**. Estos capitales utilizados por los migrantes han servido de mediadores para el éxito escolar de algunos de los NNA venezolanos. Los capitales analizados en el capítulo VI permitieron comprender: por una parte, la dimensión estructural e interactiva propuesta por Esser (2004) y Heckmann, (2006) vividas por los migrantes en el destino. Por otra parte, de manera parcial, las familias de migrantes entrevistados, logran adaptarse a una parte de la estructura de la sociedad porque han experimentado barreras estructurales, socioculturales y educativas. Estas limitaciones del inmigrante responden a la imposibilidad de acceder a las oportunidades laborales y a la falta de posibilidades académicas para posicionarse en un mejor estatus social, similar al de los nativos, de clase media (Portes y Zhou, 1993). En los hallazgos, los padres con alto capital y con doble nacionalidad, tampoco logran ubicarse en la movilidad ascendente, ya que también se enfrentan a las limitaciones impuestas por los nativos, solo por su condición como migrante. En algunos casos se subvaloró el capital que traían los padres venezolanos en el mercado laboral (Bauder, 2003), pues encontraron limitaciones para el empleo e incluso llegaron a recibir salarios desiguales con respecto a los nativos (Cypher y Delgado Wise, 2010), por ello se ubican en un lugar segmentado de la estructura y generalmente hacia la movilidad descendente, en la clase baja, de los nativos. En Cúcuta, los padres venezolanos y colombianos enfrentan de manera similar las barreras socioeconómicas propias del contexto fronterizo, los ciudadanos de ambas nacionalidades se enfrentan a una alta tasa de desempleo y a una mayor cantidad de trabajo informal. Por eso, para los entrevistados, este es un municipio que tiene una realidad económica precaria e inestable agudizada, durante el 2020, con la pandemia.

Las familias entrevistadas han mostrado contar con capital social y cultural cuando se movilizan (Bourdieu & Wacquant, 1995). En el caso de las credenciales educativas que forman parte del capital cultural, los venezolanos no las han podido utilizar con facilidad en Cúcuta porque los nativos han establecido altas exigencias, referidas a convalidación de los reconocimientos y de la experiencia profesional en Colombia. La certificación adquiridas en el lugar de origen, en algunas de las familias fueron subvaloradas, razón por la cual, los padres implementaron otras

estrategias en la ciudad destino, con la finalidad de vincularse en el colegio, el trabajo, la comunidad y en las instituciones.

Gran parte de las familias, entrevistadas, tuvieron las posibilidades de formar a sus hijos en colegios privados en Venezuela e inscribirlos en actividades extracurriculares para que adquirieran recursos culturales para la vida, sin embargo, el capital acumulado por los padres en Venezuela transferido a sus hijos, se ha visto afectado en el contexto de llegada, especialmente por la dinámica cultural del lugar donde habitan y por el escaso capital económico para complementar las actividades extracurriculares de los NNAV.

A pesar de no ser suficientemente reconocida la suma del capital adquirido por los padres venezolanos en el destino, les han permitido, en su mayoría, apoyar a sus hijos en la formación escolar, durante la pandemia. Para otros de los padres ha sido difícil apoyar a los hijos en su educación por falta de tiempo o recursos culturales (Bourdieu y Passeron, 1996). Sin embargo, las habilidades heredadas o adquiridas han sido compartidas por las familias, tanto en el origen como en el destino y en algunos de los casos analizados han contribuido con el éxito escolar de los NNA venezolanos, de diferente clase social.

Con respecto a la acomodación en el destino, los padres de NNA venezolanos y sus familias se incorporaron en Cúcuta, mediante el establecimiento de los vínculos fuertes y débiles (Granovetter, 1973) que corresponden a la red de familiares y amigos establecidas al llegar o ya creada para realizar trabajo doméstico, trabajos informales o encontrar cupo en el colegio. Otros grupos familiares, incluso en su llegada aprovecharon el capital social, adquirido a través del vínculo con redes extrafamiliares- en instituciones para participar en emprendimientos que les ayudó a conseguir nuevos recursos y credenciales para su capital cultural. Toda esta experiencia relatada por los migrantes permitió comprender la implementación de estrategias con el fin de aprovechar las posibilidades en el contexto y generar cambios para su incorporación en el país (Bauder, 2008). En algunos casos, estos cambios facilitaron la obtención de ingresos económicos y responder a las necesidades escolares de sus hijos, particularmente en el tiempo de pandemia.

Las redes, conformadas entre migrantes y nativos, entre nativos, y entre migrantes venezolanos, muestran las diversas maneras de comportamiento en el proceso de integración social de los venezolanos y de las familias retornadas en Colombia. Las organizaciones, sus recursos y orientaciones en el destino forman parte de los hallazgos que se lograron evidenciar. Con el apoyo de las instituciones educativas, la iglesia, los vínculos familiares y de amistad, así como el de las familias migrantes y sus hijos se pudieron reconocer, no solo las barreras a las que estuvieron y siguen expuestos como inmigrantes, sino que sirvió para reflexionar acerca del éxito escolar alcanzado por algunos de los NNA venezolanos, con padres poseedores de alto capital cultural a diferencia de quienes lo carecen o es más bajo.

Respecto a los factores socioculturales y pedagógicos referidos al análisis de la inclusión desarrollada por los docentes en el aula, con los NNA inmigrantes venezolanos se presentó el capítulo VII **“El cambio de colegio: inclusión en el aula y los desafíos en educación intercultural”**. En este apartado, se interpretaron cuatro subcategorías relacionadas con *la diversidad cultural; las interrelaciones en el aula; el contexto Covid-19 y los aspectos pedagógicos* que fundamentan la necesidad de *la educación intercultural para la inclusión de los inmigrantes*. En el capítulo se hizo mención a los diferentes niveles del análisis de la integración social, en la dinámica cotidiana y en el logro de los derechos adquiridos en el destino (Aliaga, 2020), que se efectúan durante el proceso de incorporación, adaptación, asimilación e inclusión de los migrantes venezolanos en los contextos de recepción (Lindo, 2005).

En ambas dimensiones se reconocieron barreras socioculturales y pedagógicas enfrentadas por los venezolanos, así como los aspectos positivos durante las interacciones sociales con los nativos, el intercambio cultural y los aspectos identitarios rescatados por los inmigrantes, de su país de origen y aquellos progresivamente adquiridos en Colombia. Esto constituye un avance en la estrategia de aculturación como modelo bidimensional propuesto por Berry (2001), donde la integración es un factor clave en la acomodación y convivencia de los inmigrantes y no migrantes en una misma sociedad.

Los mayores desafíos asumidos en el nuevo sistema escolar lo manifestaron los estudiantes provenientes de estados de Venezuela alejados de la frontera con Colombia y de donde los

venezolanos desconocían la dinámica entre ambos países. A su vez, casi todos los entrevistados han valorado la educación recibida en Cúcuta como mejor a la recibida en Venezuela, no obstante, los hallazgos muestran que el cambio de colegio no fue una experiencia fácil para ninguno de los NNAV, particularmente por el proceso de aprendizaje. El nivel de exigencia en el dominio de los contenidos y en el cumplimiento de todas las actividades implicó complejos momentos de adaptación, especialmente para los estudiantes que llegaron con bajo nivel de competencia en las áreas de matemática, inglés y en ciencias sociales. Además, la pandemia trajo mayores demandas por el mayor compromiso para el desarrollo de las actividades en el hogar.

La experiencia escolar identificada varía, entre los estudiantes inscritos en la escuela rural y la urbana. Incluso la dinámica escolar tiene sus diferencias, a partir del contexto donde se encuentran las IESO, evidentes en las posibilidades de los estudiantes para culminar el año escolar, durante la pandemia, por las condiciones económicas y la falta de herramientas tecnológicas que les imposibilitó cumplir con las actividades escolares, lo cual trajo como consecuencia, por parte de algunos de los NNAV abandono del colegio o reprobación el año escolar.

La mayoría de los NNA venezolanos manifestaron mantener o lograr un rendimiento escolar favorable, en ambos países. Esto ha sido confirmado por los docentes, quienes valoran las competencias y el desempeño de los estudiantes venezolanos, durante el desarrollo de actividades que ameritan de la expresión oral y argumentativa, entre otras capacidades demostrativas de la participación, el éxito y el reconocimiento en los colegios. Estos resultados escolares, han posicionado a los venezolanos en los primeros lugares de los colegios y también han permitido la disminución de las estigmatizaciones por los actores educativos con respecto a las competencias académicas de éstos. Asimismo, los hallazgos permitieron reconocer las diferentes habilidades de los venezolanos, útiles o facilitadoras de su integración educativa, desde la vida extracurricular.

Los hallazgos obtenidos en los tres colegios muestran los retos pendientes para llevar la acción pedagógica con el enfoque de educación intercultural. Con los aportes de Walsh (2005) se considera que la interculturalidad es una necesidad que amerita del aporte de todos los seres

humanos, y amerita de, una profunda transformación para comprender la complejidad educativa, en que se encuentra la sociedad colombiana y cucuteña con el fenómeno migratorio, no obstante, se plantea que con la educación formal, no formal e informal y con los actores implicados de la comunidad educativa, se podrán generar acciones para construir a formar sociedades plurales y equitativas desde lo local. La migración venezolana no tenía tanta presencia en la cotidianidad de los colombianos, pero ahora es una realidad, por ello, es importante el fortalecimiento de los principios de equidad, igualdad y justicia social, no para entenderlos como acciones impuestas para atender la llegada de venezolanos, sino para consolidar instituciones educativas con respeto, valores, participación democrática dispuestas a aprovechar la diversidad cultural y las diferencias, como elementos positivos para la (de-) y (re) reconstrucción de la sociedad en el imaginario social de la migración (Lara, 2015). Los colegios son escenarios oportunos para este fin (Franco, 2017) y las acciones puede comenzar desde el contexto local. El propósito central para el proceso de integración debe iniciar con respetar y reconocer las particularidades y necesidades de cada escenario socioeducativo en el país y en sus fronteras.

Se considera que en todos los colegios todavía está pendiente fortalecer la adaptación curricular. En los resultados se observan ciertas acciones para responder a las necesidades de inclusión de los inmigrantes, no obstante, faltan lineamientos cónsonos en esta temática, especialmente porque se carece de un currículo integrado (Torres, 2016) o un currículo especial de integración binacional (Poblete, 2006), con apertura hacia la interculturalidad, como eje transversal para abordar la diversidad cultural en la educación y en la educación en la frontera. En este caso, se reconoce que es una decisión que debe generarse desde el Ministerio de Educación y las Secretarías. Sin embargo, los docentes manifestaron experiencias con estrategias y actividades desarrolladas desde las prácticas pedagógicas contextualizadas y a partir de los saberes de los estudiantes. Esto representa el recurrir al currículo oculto, no implícito en el diseño de las áreas, pero es bastante útil al momento de atender las particularidades de la cotidianidad, de las vivencias de los estudiantes y de la realidad migratoria en el aula.

La situación del Covid-19 no solo generó desafíos para las IESO, sino resultó un reto para los padres al momento de llevar la escuela desde casa. En las lecciones aprendidas se identificaron las estrategias implementadas por los docentes y directivos para garantizar la educación en la

modalidad flexible- remota. En la realidad educativa de cada colegio se encontraron debilidades y desigualdades que ameritaron planificar las situaciones de aprendizaje acordes con la situación del contexto rural o urbano de Cúcuta. A su vez, la experiencia en casa demostró las limitaciones para cumplir con el aprendizaje, mayormente en los hogares donde los padres tenían bajo nivel escolar y no se contaban con las herramientas tecnológicas. A partir de los hallazgos, se puede decir que las IESO deben fortalecer la sinergia con los padres y la comunidad con la finalidad de asegurar la participación en la formación educativa de sus hijos y no quede solo como responsabilidad del docente.

De las relaciones socioculturales y las interacciones entre los inmigrantes y nativos, se reconoce el establecimiento de vínculos de amistad de los venezolanos, lo cual ha permitido acercamientos con los nacionales y los nativos. Las relaciones se han logrado sin mayores dificultades, aun cuando en algunos casos los estudiantes y sus padres han manifestado rechazo en el aula y los estereotipos generados por su condición de migrantes. En los relatos se logró identificar que en algunos casos los docentes no tienen disposición de reconocer y atender responsablemente, ética y pedagógicamente el proceso de inclusión, por el contrario, se percibe de algunos rectores iniciativas para avanzar hacia la integración de los venezolanos. Sin embargo, como lo plantea Santibáñez *et al.*, (2005) todavía en estas instituciones se requiere establecer puentes entre los nativos y migrantes para fortalecer acciones que demanden principios de equidad e igualdad educativa, y así avanzar hacia el pluralismo cultural positivo en contextos educativos con migrantes.

También, se identificó en algunos de los rectores la relevancia otorgada a la calidad educativa de su colegio y trabajan su gestión por mantener los estándares de calidad en la evaluación de las “Pruebas Saber”. Posiblemente esta es la razón de los niveles de exigencia comentados por los inmigrantes a fin de responder a ese modelo educativo que rige la educación en Colombia, con énfasis en procesos de aprendizaje conductista y menos humanistas en el aula. Aunque no fue un punto para profundizar en este estudio, la preocupación de algunos docentes lleva a reflexionar esta realidad porque los niveles de exigencia algunas veces no solo afectan al inmigrante sino también a los nativos.

Como parte de la investigación se llevó a cabo un taller, mediante el cual los docentes identificaron nuevos conceptos y comprendieron la importancia de la práctica escolar cotidiana para el desarrollo de acciones, aunque requieren fortalecer este tema con capacitaciones. La formación continua en el tema de educación intercultural es una necesidad inmediata para todos los colegios.

Reflexiones teóricas y ruta de análisis para lograr integración educativa

En la investigación concluida se reconoce como argumentos que soportan conceptualmente la integración social, en el estudio de la migración, los derivados principalmente de los aportes extraídos acerca de los modos de incorporación de la teoría de la asimilación de Portes y Zhou (1993), la nueva teoría de la asimilación de Alba y Nee (2003) y los elementos de interés que aborda Heckmann (2006) con la propuesta conceptual de la integración desde sus cuatro dimensiones estructural o de colocación, cultural, interactiva y de identificación.

A partir de comprender la integración social de los migrantes fundamentalmente en la dimensión estructural o de colocación, en la cual se incluyen la educación y las instituciones educativas como partes centrales de la estructura social; además se acoge la conceptualización de integración social como: la inclusión de los migrantes individuales en las principales instituciones de la sociedad receptora que responden a la cohesión y a la disminución de las formas de diferenciación social del inmigrante.

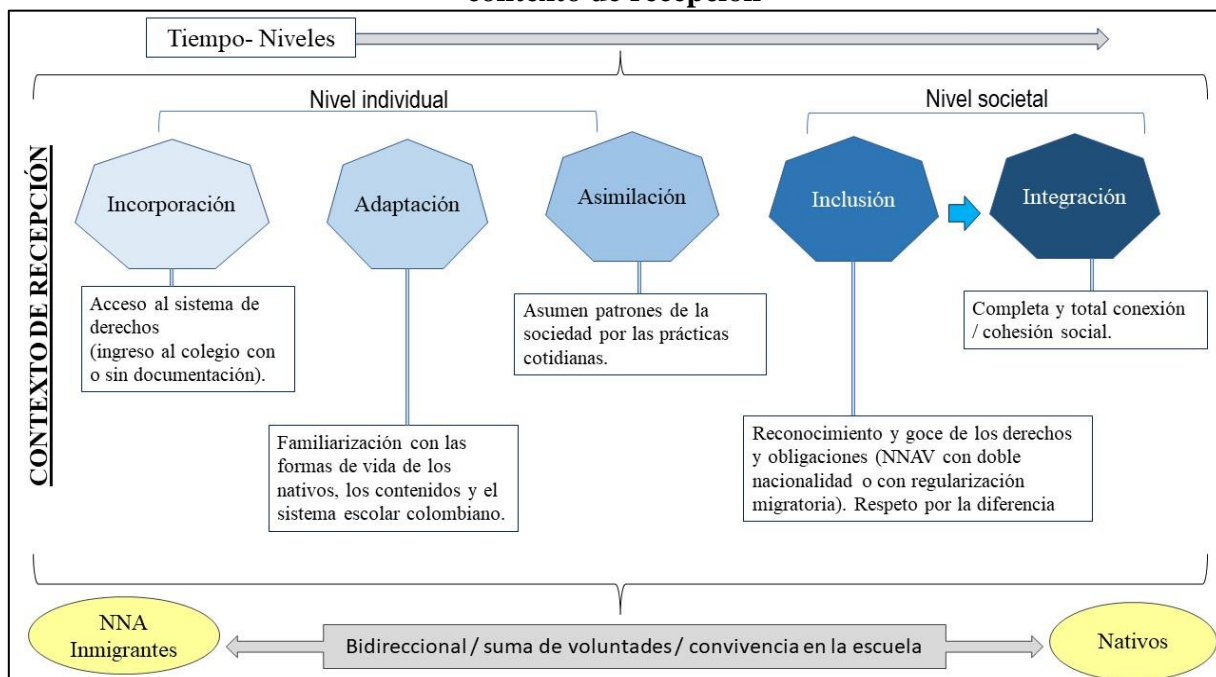
De las hipótesis propuestas, la primera apunta que la mayoría de los estudiantes provenientes de Venezuela lograrían, de forma parcial, la integración exitosa a la escuela. Con los resultados empíricos esta se confirmó. En el contexto donde se acomodaron, las familias migrantes, experimentaron barreras en las diferentes dimensiones correspondientes con: acceso, continuidad, nivelación y permanencia (lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, falta de documentos, situaciones de exclusión); las relaciones e intercambio social y cultural (manifestaciones de rechazo y estereotipos por ser inmigrantes); y los factores de inclusión en aula que abarcan el aprendizaje y los contenidos curriculares (dificultades en competencias

académicas), así como en la equidad y la igualdad de oportunidades, con respecto a los colombianos en el periodo de arribo entre 2015- 2020.

La mayor cantidad de barreras en la experiencia educativa de los NNA venezolanos y sus familias se presentaron antes del 2018, pero con las medidas de regulación migratoria establecidas en el país y como respuesta a la acción del gobierno colombiano, con respecto a la política migratoria, de puertas abiertas para los venezolanos, la situación cambió parcialmente en las IESO y en la dinámica de la sociedad.

A pesar que en los resultados cuantitativos, la valoración de la integración educativa en el acceso, lo social y en el aula fue positiva para los venezolanos, en la interpretación de los relatos se evidenció que claramente el proceso de integración no se entiende del mismo modo para los informantes clave (familias e hijos), incluso para los docentes y directivos, quienes han valorado la experiencia por medio del uso de los diferentes términos asociados a la situación del inmigrante en el destino, por ejemplo, han asignado las palabras insertados, adaptados, asimilados o incluidos para referirse a ellos (véase Figura 1). Estos términos, aunque parecen sinónimos corresponden a diferentes connotaciones para el análisis de los inmigrantes en el colegio y en la comunidad donde se acomodaron. Producto de las experiencias de las familias, se relacionó al proceso de integración el tiempo de llegada, del contexto donde se ubicaron y del proceso, como un aprendizaje construido. Los migrantes participantes en las IESO de Cúcuta mostraron adaptación de manera parcial en algunas dimensiones y en este contexto fronterizo, razón por la cual la integración fue considerada como un proceso visto de manera social agregado y no concluido.

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



Fuente: Elaboración propia (2022).

La integración educativa en las sociedades de recepción se construye con el tiempo, es un proceso en el que interfiere el aprendizaje continuo que involucra las voluntades de los inmigrantes y la comunidad receptora (Bel Abell, 1994; Heckmann, 2006). Para que este sea exitoso debe prevalecer la comunicación, el entendimiento y las relaciones entre los interesados. El contexto escolar es un escenario oportuno hacia la convivencia, mientras mayor sea la comunicación y el intercambio sea bidireccional, mejores resultados se obtendrán del proceso. El propósito no es tratar dar una receta para cumplir con la integración social y escolar de los venezolanos, sino buscar por parte de las comunidades educativas el reconocer a los inmigrantes capaces de experimentar niveles para alcanzar la cohesión social. El compromiso es del Estado y de los ciudadanos, quienes tienen la posibilidad de transformar la sociedad al respetar al otro, en medio de la diversidad de Colombia, como sociedad multicultural.

El segundo supuesto refería a que la integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos depende, principalmente, de los capitales de la familia y los NNA en su llegada a Cúcuta, y de

las estrategias desarrolladas en las Instituciones Educativas para promover la inclusión de los estudiantes venezolanos, con riesgo de abandonar sus estudios por razones de pobreza. Efectivamente la integración educativa de los NNA venezolanos se vinculó a los capitales, así como a las redes de los inmigrantes y los padres retornados colombianos, al momento de llegar a Colombia (causas próximas), también a los arreglos o posibilidades dadas en las estructuras del país en el mercado laboral y en el acceso a las instituciones educativas (causas distales).

Los padres venezolanos utilizaron sus capitales para contribuir con el éxito escolar de sus hijos. Sin embargo, no todos usaron sus capitales adquiridos en Venezuela, como mediadores en el proceso, porque la estructura social sigue permeada por una sociedad colombiana, con limitadas oportunidades de incorporación para los inmigrantes (regularización migratoria), y solo se logran insertar en los espacios donde la sociedad receptora les permite. Los padres de los NNA venezolanos fueron resilientes para adaptarse a los cambios, pero también enfrentaron la subvaloración de sus capitales en el campo laboral (Bauder, 2003). El capital económico ha sido el más afectado para las familias porque en el destino no han podido mejorar las condiciones en la calidad de vida familiar.

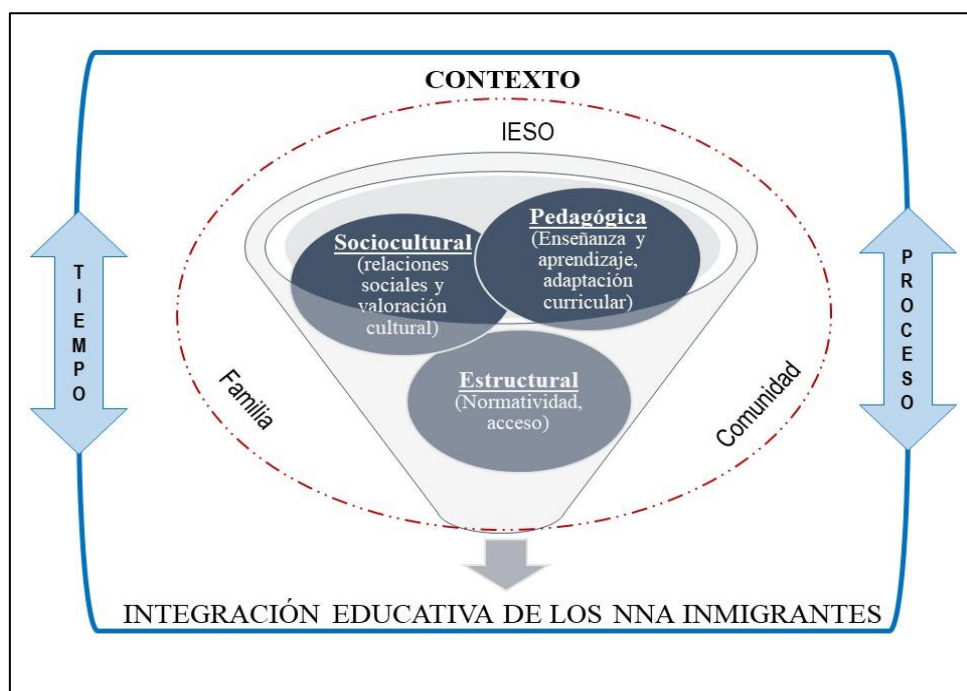
Con respecto a las estrategias implementadas por las IESO para contribuir con el proceso de integración, se puede señalar que, los actores de la comunidad educativa han creado mecanismos de atención para contrarrestar situaciones de rechazo- discriminación en la escuela y en la comunidad, y en otros casos facilitar la permanencia. No obstante, las competencias escolares de los NNA inmigrantes y el apoyo recibido, por sus padres, ha sido un hallazgo significativo en el éxito de su proceso de integración educativa (adaptación al sistema escolar y rendimiento escolar). Aun cuando las condiciones de pobreza en las que viven algunos de los inmigrantes, es referente para comprender el abandono escolar durante la pandemia, pues la falta de servicios y herramientas tecnológicas llevó a que algunos NNAV no tuviesen resultados positivos, durante el periodo escolar del 2020.

En Colombia, al igual que en muchos países, la educación a distancia presenta falencias especialmente para la enseñanza en básica primaria y secundaria. El sistema educativo mostró su fragilidad en materia de las secciones asistidas por las tecnologías para los procesos de

enseñanza, la cual fue experimentada por toda la comunidad educativa (Ramírez, 2022), en especial, por la zona rural de Cúcuta. El contexto de pandemia empeoró la situación escolar de los estudiantes venezolanos y los nativos porque se demostró la desigualdad que existe para las oportunidades educativas con respecto a la dotación de recursos tecnológicos en los colegios, incluso en el hogar, por ejemplo, quienes no tuvieron herramientas electrónicas en casa representan 18.65 por ciento colombianos y 31.33 por ciento venezolanos de la muestra de la encuesta. Se debe reconocer la gestión y el trabajo realizado por cada IESO, porque diseñaron planes de flexibilización y estrategias de atención para la población estudiantil, a fin garantizar durante el 2020 y parte del 2021 la continuidad de la educación, apegada a los lineamientos internacionales de “no dejar a nadie atrás” (La Unesco, 2019).

Al inicio, en el capítulo teórico se plantearon conceptos de la integración social con la finalidad de explicar la integración educativa, en un contexto con población inmigrante. Como preámbulo se tomó el referente de quienes permitiesen explicar la integración de los NNA en edad escolar. Con los aportes de los autores y de las investigaciones empíricas consultadas, se comprende la integración como un proceso, en un contexto de migración Sur- Sur, de reciente experiencia con inmigrantes, con especial atención en la ciudad de Cúcuta, un espacio fronterizo entre Colombia y Venezuela. En la figura 1.1 del primer capítulo, se agrupó el esquema conceptual con aspectos para abordar la temática y se vinculó la integración educativa a tres dimensiones: la estructural, la sociocultural y la pedagógica. En la Figura 2, se muestra un esquema para denotar el mismo nivel de importancia de las tres dimensiones para el análisis respectivo. De esto se resalta el apartado estructural con mayor peso por corresponder a la base de la política, en materia migratoria.

Figura 2. Dimensiones para el análisis de la integración educativa con NNA inmigrantes



Fuente: Elaboración propia (2022).

A partir de la teoría funcionalista, la integración debe analizarse desde lo observado en la comunidad nativa colombiana y lo acontecido en el contexto, luego de la llegada de los venezolanos. Esto corresponde con el argumento de Heckmann (2006) quien asevera que la integración incluye diferentes elementos de la teoría sociológica, de los sistemas sociales en el cual se analizan a nuevos individuos dentro de un sistema.

De estos hallazgos se proponen acciones, en dos ejes centrales para que la integración educativa pase de ser un proceso a una realidad, en cada uno de los colegios, desde las agendas educativas locales. Tales ejes centrales refieren a: primero, fortalecer una política pública focalizada en la atención social y educativa de los inmigrantes venezolanos y las familias de retorno; y segundo, aplicar los criterios pedagógicos de la interculturalidad en el marco de la equidad e igualdad, a través del trabajo cooperativo en el colegio.

En materia de política educativa, Colombia ha dado respuesta, con medidas excepcionales de atención a la educación de los venezolanos, tal como lo plantea Gandini *et al.* (2019), con objetivo de la incorporación de los estudiantes en el sistema escolar del país, más no de aseguramiento de la integración. Este comentario se hace, en atención a que independientemente de los decretos nacionales, en Cúcuta todavía hay instituciones resistentes a la aceptación de los venezolanos en los colegios. No obstante, existen IESO, entre ellas donde se realizaron las entrevistas, con experiencias positivas que trascendieron de no recibir a venezolanos a permitir el acceso, por ello en la actualidad mantienen apertura para el ingreso de los inmigrantes.

De los grupos de discusión docente, realizados como parte de la investigación, se rescatan las sugerencias, en el marco de la política pública educativa. Desde el seno de las IESO deben surgir las alternativas y sugerencias, ante las necesidades educativas para atender escenarios con población migrante. En este estudio cobra importancia lo señalado por Bauloz, Vathi y Acosta (2019), quienes plantean la esencia de recuperar y oír las propuestas de los docentes, para replantear la política pública educativa, desde la participación local de los actores y la comunidad educativa. Entre los aspectos de interés se encuentran: capacitación, infraestructura, diseño curricular, capital humano que permita, en estos contextos específicos de migración Sur-Sur, aprovechar la cercanía entre los países y la dinámica fronteriza entre Colombia y Venezuela para fomentar propuestas cónsonas a la realidad del departamento y al municipio San José de Cúcuta.

Los retos en materia de política pública deben enfocarse en que el Estado garantice y promueva la integración de los migrantes en el país. Por ello, en el contexto de recepción, se debe centrar el análisis en los diferentes niveles expuestos por Heckmann (véase Figura 3). Como respaldo de los argumentos se incorpora a García Cívico (2011), con algunos principios a considerarse para la promoción de una agenda política que avance hacia la integración.

Los principios pueden ser valorados por el Estado Colombiano para la atención social y educativa de los inmigrantes. Entre ellos se resaltan aquellos que contribuyan con la integración como un apartado fundamental para la política del país; es prudente avanzar hacia un nivel de inclusión en su carácter integral, holístico y complejo, por esto las IESO deben estar facultadas

para contribuir a fortalecer este principio, garantizar procesos bidireccionales, en cada contexto en el marco de la interculturalidad; también urge comprender el principio asimétrico en la sociedad de acogida como estrategia de inclusión hacia los inmigrantes venezolanos.

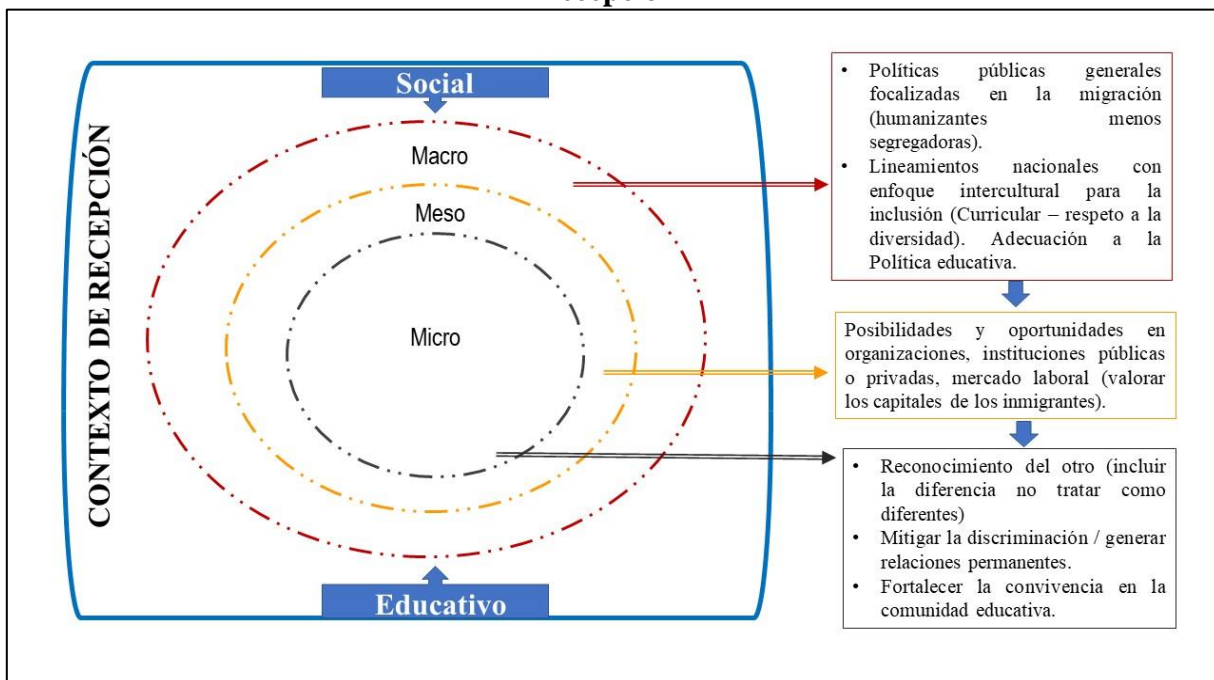
Por otra parte, es fundamental atender a los planteamientos de Doménech (2013) respecto a la necesidad de fortalecer la voluntad, la imaginación y la creatividad para rescatar lo que se pueda y cumplir con agendas focalizadas en los procesos de integración en la política migratoria, con la finalidad de ofrecer el acceso a los diferentes niveles escolares obligatorios o no obligatorios, y brindar oportunidades educativas curriculares y extracurriculares. A nivel curricular se deben cumplir los principios de igualdad y equidad para abordar la diversidad cultural en las IESO (Pinto, Baracaldo y Aliaga, 2019).

Lo estructural puede ser atendido con las posibilidades presentadas por la cercanía entre los dos países, incluso las ventajas geográficas y toda la base histórica que los entrelazan. La integración social y sus aristas, en términos de la educación pueden tener una respuesta desde el trabajo local principalmente. Se considera prioritario el establecimiento en los departamentos, alcaldías y hasta en las mismas instituciones, en materia de política educativa con la visión de mejorar el escenario, de manera que las IESO sean un espacio clave de reflexión y sensibilización de la sociedad en esta temática. La integración educativa en estos países del sur, con características de vecindad, hermandad y lazos históricos, pueden aprovechar los aspectos comunes, por encima de la diversidad para lograr en los ciudadanos de ambos lados los mecanismos de convivencia, de entendimiento mutuo y de solidaridad.

Se considera que desde las IESO se puede aprovechar la interculturalidad, como un eje transversal, bajo la cual se desarrollen estrategias por medio de los Proyectos Educativos Institucionales, en función de los requerimientos socioeducativos de la población inmigrante y retornada, puesto que las respuestas a escala local con los programas, planes, proyectos son propicias como línea de acción para el reconocimiento de la diversidad, en todas sus formas. La triada de la familia, IESO y comunidad son centrales para atender las necesidades identificadas, por ello, es fundamental trabajar en sinergia. Estas acciones de inclusión serían respaldadas, principalmente, por la política pública adaptada al país. Además, las respuestas de inclusión

desde escala local se cumplirían con los programas, planes, proyectos que surjan de las necesidades identificadas en el PEI, donde se reconozca como línea de acción la diversidad en todas sus formas. La triada de la familia, IESO y comunidad son centrales para atender estas necesidades, por ello, es fundamental trabajar en sinergia y en manera cooperativa.

Figura 3. Niveles de análisis para la integración social / educativa en el contexto de recepción



Fuente: Elaboración propia (2022).

Cualquier acción, en materia de integración educativa, en Cúcuta, debe plantearse a largo plazo y con esta perspectiva es posible visibilizar oportunidades de planificación, formación escolar, comunicación y evaluación para fortalecer el trabajo colectivo y las alianzas con las instituciones universitarias, instituciones del Estado, organismos de Cooperación Internacional, ONG, sociedad civil y comunidad educativa, entre otros entes. Las rutas y redes de apoyo para la atención de los migrantes son indispensables para un proceso eficaz y exitoso.

Es necesario mirar las bondades, fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, hacer una agenda de planificación y monitoreo constante sobre la atención de la población en los espacios

escolares, socializar las experiencias, valorar los saberes de las poblaciones y aprovechar lo recíproco entre los ciudadanos. Las IESO como lugares de formación pueden fortalecer desde la educación el cambio hacia una transformación social y colectiva, de la realidad, en contextos con incidencia migratoria. Se debe fomentar, educar y reforzar que la población migrante representa un potencial para el país, más que una amenaza.

La ubicación de la frontera siempre ha tenido sus particularidades y desventajas por la mirada de los gobiernos centrales, de todos modos, se resaltan, entre ambos países en materia educativa, los logros promovidos por el Convenio Andrés Bello, con la creación de las “aulas vivas” con la finalidad de realizar prácticas escolares, mediante un currículo cónsono con la dinámica de movilidad, enfocado en la enseñanza y el aprendizaje de valores, cultura, ciencias sociales y ciudadanía. En este momento de mayor inmigración de NNA venezolanos en los colegios de Colombia, es oportuno reconocer la diversidad cultural de la población estudiantil para fortalecer el intercambio y el reconocimiento del otro, en este tema.

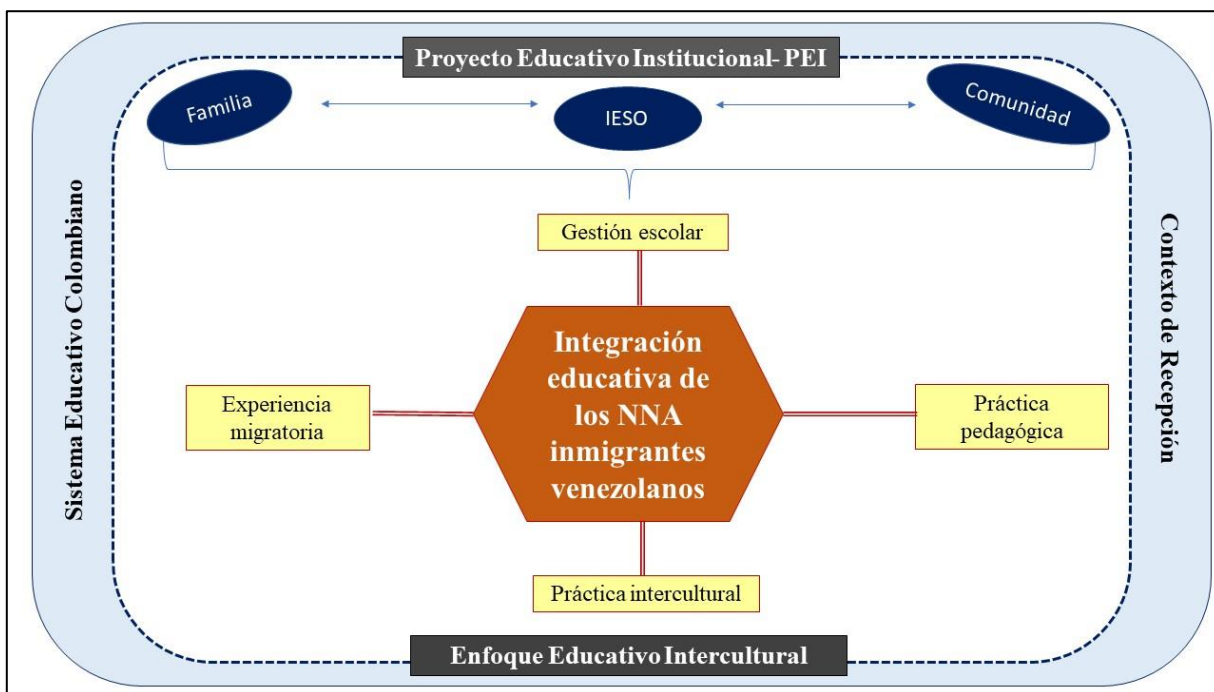
Con relación a la dimensión que abarca lo sociocultural y lo pedagógico, se reflexiona por la significativa conexión con la dimensión estructural, con su marcado énfasis en el contexto escolar y la reiterada propuesta de la educación intercultural enfocada en fortalecer la integración entre inmigrantes y nativos para el éxito de la inclusión educativa.

La educación virtual limitó gran parte de las interacciones entre los estudiantes durante la pandemia, por tanto, en los siguientes periodos escolares es necesario retomar la convivencia y la interrelaciones en la presencialidad en los colegios sobre todo cuando hay disposición de los inmigrantes y nativos para hacerlo. La inclusión en el aula con base en la educación intercultural debería estar como aspecto transversal en los colegios.

En materia de integración todavía hay mucho camino por recorrer y acciones educativas por hacer. El camino por recorrer implica planificaciones integrales que involucren la participación activa entre nativos e inmigrantes. A su vez, con la presencia activa de los orientadores en el colegio se puede seguir fortaleciendo la parte socioemocional y cognitiva entre pares y docentes. En los hallazgos se reconoció el trabajo que realizan los docentes, pero desde la gestión escolar

se pueden canalizar mayores procesos pedagógicos. Se reconoce que las mayores obligaciones se encuentran en manos del Estado, en la toma de decisiones de política pública educativa, pero las acciones se realizan desde el plano local y es ahí donde los migrantes podrán ser integrados (véase Figura 4 y 5).

Figura 4. **Propuesta de reflexión teórica para la integración de NNA inmigrantes**



Fuente: Elaboración propia (2022).

La interculturalidad que se plantea se recupera de los aportes que señala Walsh (2009) en las que expresa que se han realizado reformas educativas y constitucionales en algunos países y Colombia no escapa de esto, pero el propósito no solo está en tener las reformas como lineamientos, sino que se logre cumplir o desarrollar acciones que reconozcan la diversidad cultural y la diferencia cultural con metas a la inclusión, y que estas puedan estar incorporadas a través del currículo para que las IESO lo ejecuten.

Para Walsh (2015) “la educación ha sido uno de los campos centrales para construir y ejercer este derecho y práctica de la interculturalidad” (p.274). Por ello, se considera importante que las

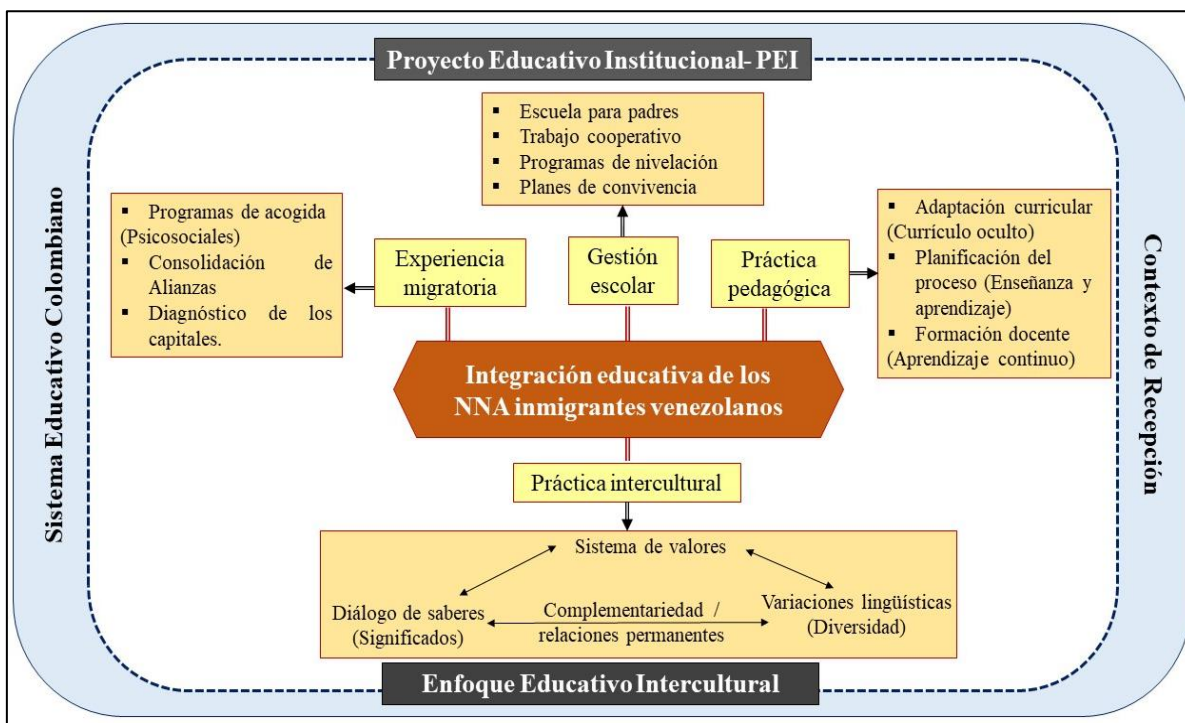
IESO fortalezcan esta temática a través de la formación permanente de docentes y actores educativos quienes tienen un rol fundamental como facilitadores de los procesos. Por tanto, es necesario que los docentes construyan y reconstruyan sus conocimientos, conductas, valores con respecto a la diversidad cultural y a la integración de los migrantes (Walsh, 2005). Como parte de la apuesta se retoma los cinco fines amplios que define la autora para abordar la educación intercultural en los colegios.

Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen. Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros. Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida (Walsh, 2005, p.23).

Como se observa estos requerimientos abren camino para la supervivencia pacífica y el desarrollo del futuro de la humanidad y, son necesarios para fortalecer el trabajo de integración en las instituciones educativas de Colombia. La autora plantea que la interculturalidad es un proceso que se construye desde los seres humanos, no va a venir hacia nosotros, todos los implicados deben tener la responsabilidad de construir sociedades plurales y equitativas para que realmente se tenga éxito en la educación intercultural. Las IESO pueden crear programas o fortalecer los que estén en desarrollo en atención a los aprendizajes de los estudiantes inmigrantes, la nivelación escolar y práctica intercultural con el propósito de crear puentes hacia la comunidad de recepción.

A nivel del contexto escolar resulta importante que las instituciones generen sus adaptaciones a partir de los lineamientos que presenta la Ley General de Educación en su artículo 77 la cual otorga a las IESO la facultad para la organización de las áreas fundamentales, inclusión de asignaturas optativas, ajustes en el Proyecto Educativo Institucional-PEI a las necesidades y características regionales e incluso permite la libertad de adoptar métodos de enseñanza y la organización de actividades formativas, culturales y deportivas.

Figura 5. Aspectos que hacen parte de la propuesta de reflexión teórica



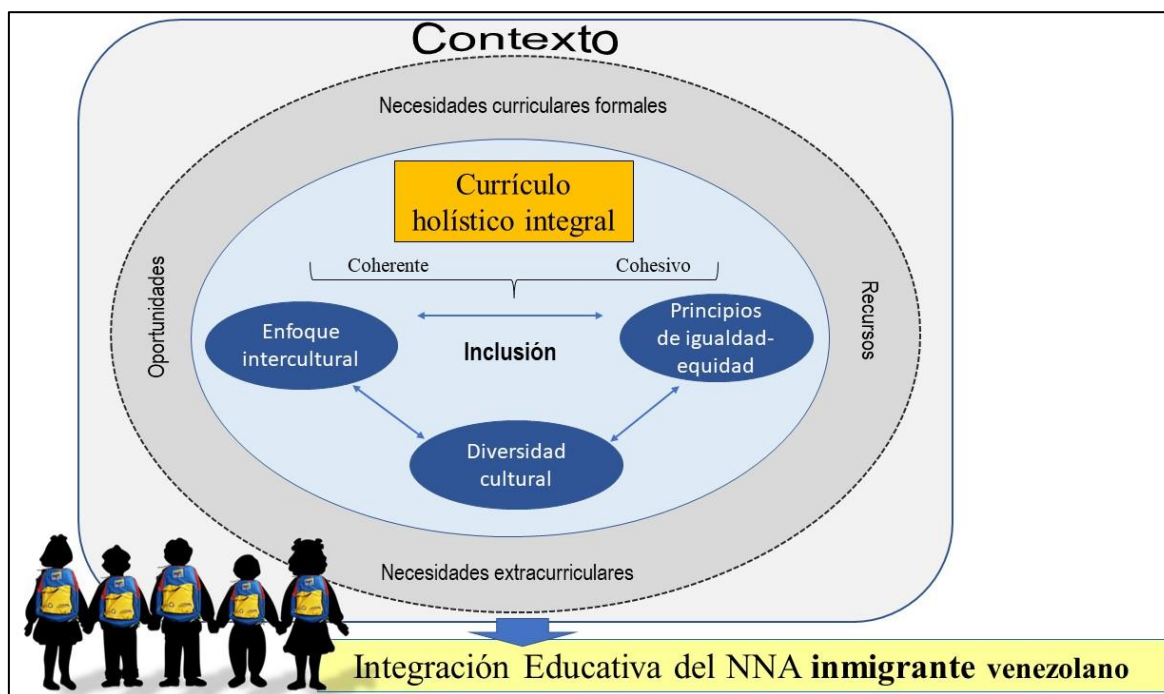
Fuente: Elaboración propia (2022).

A nivel departamental o nacional, las IESO pueden incluir acciones que permitan trabajar hacia la propuesta de un currículo holístico integral en el que se tenga en cuenta los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógico con un enfoque socio crítico, intercultural que responda a la pedagogía de los saberes y a la inclusión de la población inmigrante venezolana en Colombia. Además, que se tenga en cuenta las necesidades curriculares formales y extracurriculares. Por ejemplo, que se aprovechen las fortalezas que tienen los estudiantes para que en las IESO se genere la diversificación de las disciplinas deportivas y culturales y realicen intercambios estudiantiles con diferentes nacionalidades, y diagnosticar las habilidades y competencias con los que cuentan los NNA inmigrantes y como estos pueden contribuir con su integración en el colegio.

La malla curricular debería fortalecer la transformación social con pensamiento reflexivo y con pensamiento crítico que incluya al inmigrante más no que lo segregue. El currículo debe contribuir a formar sociedades más humanizantes, con principios y valores de respeto y

reconocimiento por el otro hacía la integración, no solo para combatir sociedades asimilacionistas sino para contribuir con sociedades más interculturales e inclusivas. Las IESO pueden atender estos retos de la migración desde la pedagogía intercultural, al hacer análisis crítico de los modelos pedagógicos que aplican en el colegio y de la complejidad de la realidad, así como hacer énfasis en las interacciones y relaciones sociales de cada estudiante desde diversos entornos (superar el racismo, la discriminación, el rechazo y la exclusión). El éxito de la integración con una mirada holística e integral ayudaría a fortalecer los valores de solidaridad, de competencias interculturales y de conciencia por la justicia y cohesión social (véase Figura 6).

Figura 6. Currículo holístico integral para la integración educativa de NNA inmigrantes



Fuente: Elaboración propia (2002).

En estos contextos de formación se deben aprovechar las oportunidades y garantizar oportunidades a los estudiantes inmigrantes. Desde la práctica pedagógica los docentes pueden implementar estrategias didácticas y los recursos necesario que permitan el logro de objetivos

de inclusión en el aula a corto plazo, pero que sean acciones oportunas que mantengan en el tiempo (véase Cuadro 1).

Finalmente, este trabajo de tesis, como en otros estudios en los que se realiza el análisis de poblaciones y contextos particulares, no tuvo por objeto establecer o dar generalizaciones de otras poblaciones, pero con los resultados presentados se puede observar y comprender la realidad de los NNA venezolanos inmigrantes en el escenario educativo, que viven en condiciones similares, con experiencias exitosas o no, en atención al proceso de integración educativa en el sistema educativo de Colombia.

Cuadro 1. 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"> - Cumplir a cabalidad los arts. 44 y 45 de la Constitución Política de Colombia como garante de la educación de los NNA. - Cumplir la Ley 115 de 1994, artículo 4 del servicio educativo para todos, entre otras de carácter nacional e internacional. - Dar cumplimiento al CONPES 3950 de 2018 y el Decreto 1288 en cada colegio del municipio. - Generar adecuaciones en la política educativa nacional en respuesta a las necesidades de los inmigrantes. Activar acciones a partir del Estatuto Temporal de Protección. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar en los diferentes conceptos como identidad, multiculturalidad, diversidad, pluralismo cultural, interculturalidad. que ayuden a comprender la integración educativa mediante el diálogo de actores (NNA nacionales, inmigrantes, comunidad educativa en general). 	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer líneas de investigación que aborden la interculturalidad con el enfoque diferencial. - 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"> - 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. - 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"> - Apostar por el diálogo y experiencias socioeducativas donde se ponga en práctica la educación intercultural. - Fortalecer las acciones desarrolladas en los colegios para afianzar la inclusión en las IESO. - Aplicar en los colegios los principios pedagógicos de la interculturalidad para abordar la integración del NNA inmigrante. 	

Cont. Cuadro 1		
<ul style="list-style-type: none"> - Atender los procesos administrativos a través del enfoque diferencial en NNA inmigrantes. - Gestionar programas, planes y proyectos unificados por el MEN para atender la nivelación escolar de los migrantes en los colegios del país. - Cumplir con la Ley 1098 de 2006 referente a la Infancia y Adolescencia. 	<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: Elaboración propia (2022).

Otras recomendaciones

Desde el 05 de mayo de 2021 se inició el Pre-registro para el Estatuto Temporal de Protección-ETP, por 10 años, para los migrantes venezolanos. Se sugiere que para el 2023 se revise que avances en materia de integración social y educativa se han logrado con el ETP en Colombia. Además, a la par, es de carácter urgente formalizar en materia de política educativa integral el Permiso Especial de Permanencia para el sector educativo (PEP-E) y el Permiso Especial de Permanencia para la Formación y Reconocimiento de aprendizajes previos (PEP-FR) que puedan ser implementados para la atención de los NNA venezolanos, no solo para reducir las barreras administrativas a nivel estructural, sino para atender los problemas de prosecución escolar a nivel de los grados 10 y 11 en el sistema educativo.

Realizar un monitoreo a los avances alcanzados por el MEN a partir de la propuestas realizadas para la política integral en materia migratoria (Ramos y Gehring, 2018) en cuanto a la atención de la población migrante y refugiada en materia educativa, con respecto al esquema de las 4A: Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad (*Child Resilience Alliance* y UNICEF Colombia, 2020; Ruiz, Ramírez y Rozo, 2020). Sobre todo, cuando hay población inmigrante irregular, sin acceso a la educación, por múltiples razones en el déficit de cobertura, especialmente porque todavía falta aumentar y fortalecer la respuesta institucional en cuanto a recursos económicos, infraestructura y capital humano. En este particular se hace mención a la necesidad de docentes psico orientadores que ayuden a dar respuesta a las necesidades psicoemocionales de los NNA venezolanos que ya tienen el acceso, así como la incorporación inmediata de docentes para la formación pedagógica de los estudiantes inmigrantes y nativos con necesidades especiales que se incluyeron en las IESO en Cúcuta.

Queda pendiente ampliar la temática de integración, especialmente con los docentes, para revisar el componente didáctico, planificación, proceso de enseñanza, trabajo práctico en el aula, así como reconstruir el imaginario o la representación social colectiva acerca de la educación y la migración. Asimismo, sería oportuno abordar lo pedagógico acerca de la “enseñanza equitativa” (Jensen, 2021), esto permitiría tener una nueva perspectiva de lo

educativo con respecto a la migración venezolana en Colombia. También profundizar con docentes y directivos en la política de interculturalidad para la educación en el país.

Metodológicamente se puede ampliar la propuesta de temas o líneas de investigación que profundicen en la triada de educación, interculturalidad y migración. Las experiencias locales son oportunas para que se puedan abordar espacios escolares en este tema. Por eso, sería oportuno revisar las líneas de acción de los Proyectos Educativos Institucionales que respondan a las necesidades educativas en materia migratoria.

Se sugiere retomar un proyecto de integración curricular en la frontera, como el realizado desde el Convenio Andrés Bello, adaptado a la nueva realidad, pero con el enfoque del programa “aula viva” (Martínez, 1997), donde se propongan componentes curriculares comunes que respondan a las necesidades contextuales entre ambos países, desde la agenda política del Departamento Norte de Santander, la Secretaría de Educación departamental y los entes gubernamentales de Venezuela (Zona Educativa y gobernación del Estado Táchira). Especialmente responder a necesidades binacionales, ya que, además de la migración permanente, en esta frontera continúa la presencia de migrantes pendulares (estudiantes venezolanos) que pasan diariamente los puentes internacionales para recibir educación en el área metropolitana de Cúcuta.

Además, se recomienda que todas las instituciones educativas a través de la secretaria de educación municipal y departamental en Cúcuta realicen la socialización de materiales didácticos como *¡Seamos Panarceros! Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos*, (Aliaga, et al., 2020) y el libro pedagógico “*Viajando en niñez. Orientaciones para prevenir riesgos que afectan a la niñez migrante de Venezuela en Colombia*” (Aliaga, et al., 2022) que han diseñado dos grupos de investigadores para responder a las necesidades socioeducativa en la realidad migratoria de los venezolanos en Colombia. Ambas son herramientas pedagógicas de interés que puede ser compartida con la comunidad educativa en general.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR (2018). “ACNUR presenta nuevas directrices de protección, ante la huida de venezolanos por América Latina”. <https://www.acnur.org/noticias/briefing/2018/3/5af2e9345/mientras-los-venezolanos-huyen-por-america-latina-acnur-emite-nueva-guia-de-proteccion.html>
- ACNUR (2019). Tendencias Globales. Desplazamientos forzados 2020. https://www.acnur.org/5eeaf5664#_ga=2.188834603.106368585.1607146774-225850903.1605853379
- 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.
- Aguilar, D. (2011). Migración, capital cultural y comunicación: El Caso de los inmigrantes mexicanos en Kansas. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 4 (1), Artículo 3. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>
- Alarcón, R., Escala L., y Odgers, O. (2012). Mudando el hogar al norte. Trayectorias de integración de los inmigrantes mexicanos en Los Ángeles. El Colegio de la Frontera Norte. México.
- Alba R. & Nee, V. (2003). “*Rethinking Assimilation*” & “*Assimilation Theory, New and Old*”, in *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*, Harvard University Press, Cambridge.
- Alcaldía de San José de Cúcuta (2020). Plan de Desarrollo Municipal “Cúcuta 2050, estrategia de todos”. https://www.asocapitales.co/nueva/wp-content/uploads/2020/11/Cucuta_Plan-de-Desarrollo-Municipal_2020-2023.pdf
- Algarra, Á. (27 de enero de 2021). El problema de los venezolanos para obtener documentos de identidad. https://www.vozdeamerica.com/a/venezuela_el-problema-de-los-venezolanos-para-obtener-documentos-de-identidad/6071137.html
- 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>
- 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. https://www.researchgate.net/publication/338633914_SEAMOS_PANARCEROS_Caminos_para_la_convivencia_pacifica_entre_estudiantes_colombianos_y_venezolanos

- Aliaga, F., Flórez de Andrade, A., García, N. y Díaz, F. (2020). La integración de los venezolanos en Colombia. Discurso de líderes inmigrantes en Bogotá y Cúcuta. *Sociología, Problemas e Prácticas*, (94), 39-59. DOI: 10.7458/SPP20209417249
- Aliaga, F., Flórez de Andrade, A., Baracaldo, P., y Rincón, L. (2022). Viajando en niñez. Orientaciones para prevenir riesgos que afectan a la niñez migrante de Venezuela en Colombia” Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad-GEMIV.
https://www.researchgate.net/publication/361469561_Viajando_en_ninez_Orientaciones_para_prevenir_riesgos_que_afectan_a_la_ninez_migrante_de_Venezuela_en_Colombia
- Álvarez de Flores, R. (2006). Convergencias de lo cultural-educativo en el caso colombo-venezolano: criterios para su comprensión. *Aldea Mundo*, octubre 1998 – abril 1999 002 (006) 79-88. CEFI-ULA Táchira. San Cristóbal, Venezuela.
- Álvarez de Flores, R. (2000). Frontera, educación e integración: Apuntes para un diagnóstico. (1ª. Ed.). San Cristóbal – Venezuela.
- Álvarez de Flores, R. (2002). La integración fronteriza colombo-venezolana: situación y perspectiva. En R. Álvarez, R. Giancalone y J. Sandoval (Coords.). *Globalización, integración y fronteras en América Latina*. IV parte (pp.261- 271). Universidad de los Andes. Grafémica / Mérida.
- Álvarez, Q. (2017). Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 165-179. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle37.11
- Alavez R., A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. Primera edición. México: Centro de producción editorial del GPPRD. <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Amorocho P., A. (2002). Política social y desarrollo en la zona urbana fronteriza de la ciudad de San José de Cúcuta, Colombia. En R. Álvarez, R. Giancalone y J. Sandoval (Coords.). *Globalización, integración y fronteras en América Latina*. IV parte (pp.282- 297). Universidad de los Andes. Grafémica / Mérida.
- Ander Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio Del Río de la Plata.
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza editorial, Madrid.
- Arriaga Martínez, R. (2009). Inmigración y discriminación: mecanismos sociocognoscitivos generadores de comportamientos discriminatorios en los Estados Unidos. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 7(2), 30-40. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México. <https://doi.org/10.29043/liminar.v7i2.297>

- Arrona Altamirano, A. (2012). Identidad, inmigración y escuela. Identidades de madres y alumnos de Centro y Sudamérica en su participación en las prácticas escolares de un CEIP en Barcelona. Estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona-Facultad de Psicología.
- Ávila Hernández, F. M., Rodríguez Vázquez, M. A., y de los Santos Olivo, I. (2020). Reflexiones sobre nacionalidad, apatridia y Derechos de los niños. Análisis comparado Entre Colombia y República Dominicana. *Novum Jus*, 14(2), 197–231. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2020.14.2.9>
- Banco Mundial (2018a). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del “Panorama general”, Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO. http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf
- Banco Mundial (2018b). Migración desde Venezuela a Colombia. Impactos y Estrategia de Respuesta en el corto y mediano plazo. Banco Mundial - Colombia. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30651>
- Barrios, L. (11 de septiembre de 2018). “Los pies en el suelo”. Efecto Cocuyo. <https://goo.gl/4jgvhQ>
- Batthyány, K., Vommaro, P. y Arteaga, T. (2020). Voces y experiencia de la niñez y adolescencia venezolana migrante. En G. Herrera (Coord.) Voces y experiencia de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- Bauder, H. (2003). “*Brain Abuse*”, or the Devaluation of Immigrant Labour in Canada. In *Antipode*, vol 35, issue 4, pp. 699-717. A radical journal of geography. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8330.2003.00346.x>
- Bauder, H. (2008). “*Citizenship as capital: the distinction of migrant labor*”. *Alternatives: Global, Local, Political*. In *Alternatives: Global, Local, Political*, 33 (3) (July-Sept. 2008), pp. 315-333. Published By: Sage Publications, Inc.
- Bauloz, C., Vathi, Z., y Acosta, D. (2019). “Migración, inclusión y cohesión social: Retos, novedades recientes y oportunidades”. Capítulo 6, *Organización Internacional para las Migraciones - OIM Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*, 201- 224.
- 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.

- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- Berry, J.W. (2001). *A Psychology of Immigration*. *Journal of Social Issues*, vol. 57 (3), pp. 615-631.
- Berry, J.W. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. En K. Chung, P. Balls-Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-37). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bourdieu, P. (1986). Las formas de capital: Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu (traducción de M^o J. Bernuz Beneitez) *Poder, derecho y clases sociales*. Capítulo IV. (pp.131-164). 2 da edición. Palimpsesto Editorial Desclée de Brouwer, S.A., 2000.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza [Trad. J. Melendres y M. Subirats] (2^a edición). Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva (Trad. H. Levequque). México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1992). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=6089138&pid=S1607-4041200700010000800016&lng=es
- Bruni, F. (2008). Educación Sociedad: Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe.
- Bustamante V., D. (La Opinión, 9 de enero de 2019). En Cúcuta, el desempleo refleja la situación económica y social de la frontera. <https://www.laopinion.com.co/economia/en-cucuta-el-desempleo-refleja-la-situacion-economica-y-social-de-la-frontera-169042>
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Revista: Calidad en la Educación*, (46), 193-220.
- Caicedo Jaimés, Y. (2017). Perfil sociolaboral de la población retornada de Venezuela asentada en Área Metropolitana de Cúcuta. En V. Inciarte (Editor) *Capítulo VI Desarrollo fronterizo e integración latinoamericana: perspectivas y realidades* (175-200). II Simposio internacional de desarrollo fronterizo e integración latinoamericano, capítulo Santa Marta, Colombia. Maracaibo: Editorial INVER- E-GROUP Venezuela, C.A.
- 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.

- Gobierno de Colombia (2016). Gestión del Gobierno colombiano en la frontera colombo-venezolana. Cancillería. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/abc19_dic-2016_-_control_fronterizo_venezuela-web.pdf
- Cancillería Colombia (2017). Grupo Interno de Trabajo Programa Colombia Nos Une, Bogotá. <https://www.cancilleria.gov.co/en/node/2511>
- Castles, S. (2006). Factores que hacen y deshacen las políticas migratorias, en A. Portes y J. DeWind (Coords.), *Repensando las migraciones, nuevas perspectivas teóricas y empíricas*, (pp.33-66), México: Porrúa.
- Castles, S. y Miller, M. (2004). La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno. Primera edición en español diciembre de 2004. Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- 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.*
- Castro Suárez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Memorias Revista digital de historia y arqueología desde el caribe*, 6, (10), 358- 375. Universidad del Norte, Barranquilla: Colombia. ISSN 1794- 8886. <https://www.redalyc.org/pdf/855/85511597013.pdf>
- DANE (2019). Censo Nacional de Población y Vivienda – CNPV 2018. Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Bogotá, Colombia. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/informacion-tecnica>
- Centro Sanitario de Psicología Clínica Canvis (s/f). Diversidad familiar: los diferentes tipos de familias. <https://www.canvis.es/es/diversidad-familiar-tipos-de-familia-actuales/>
- Centro Virtual Cervantes (s/f). Variación lingüística. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm
- CEPAL-UNESCO (2020). Educación en tiempo de la pandemia Covid-19. Editorial: CEPAL, UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Ceriani, P. (2011). Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana. *Revista Nueva Sociedad*, (233), 68-86, mayo-junio de 2011, ISSN: 0251-3552. Argentina. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3775_1.pdf
- 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 Habib Allah, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 69–81. Universidad de Murcia. España. <https://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>
- Clavijo D. y Balaguera A. (2020). Derecho a la educación de los migrantes irregulares en Colombia. En Clavijo Darwin (Coord.). *Migración irregular en la frontera colombo-venezolana* (pp.153-183). Universidad Libre: Bogotá. Grupo Editorial Ibáñez.
- Coleman, J. S. (1988). *Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology*, (94), Supplement: *Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure*, 95-120.
- Comunidad Andina (2001). Decisión 501 Zonas de Integración Fronteriza (ZIF) en la Comunidad Andina. Octava reunión del Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores de la Comunidad Andina. Valencia- Venezuela. <https://www.comunidadandina.org/StaticFiles/DocOf/DEC501.pdf>
- Convenio Andrés Bello (2019). Tabla de equivalencias 2019 de la educación primaria o básica y media o secundaria en los países de la Organización del Convenio Andrés Bello. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Equivalencias_Andres_Bello.pdf
- Coomans, F. (2018). La educación para migrantes: un derecho humano inalienable. Ideas el correo de La Unesco. <https://es.unesco.org/courier/2018-4/educacion-migrantes-derecho-humano-inalienable>.
- Correa B., T. y Fernández P., L. (2020). Colombia. En G. Herrera (Coord.) *Voces y experiencia de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed-methods research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cubillos Novella, A. F. (2016). Flujos migratorios en las fronteras entre Colombia, Ecuador y Venezuela. Realidades y situaciones actuales de los migrantes. En A. Ares A y J. Eguren (Eds.) *Las Migraciones en las fronteras en Iberoamérica*. Observatorio Iberoamericano Movilidad Humana Migraciones Desarrollo, 1 (pp.123-144). Madrid: Edita Servicios de Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas. España. ISBN: 978-84-8468-621-7
- Cypher, J. y Delgado Wise, R. (2010). México's economic dilemma: The developmental failure of neoliberalism. *Rowman & Littlefield Publishers*, in DOI:10.13140/RG.2.1.3219.3045
- 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.
- DANE (2019). Boletín Técnico de Educación Formal 2019. SIMAT- OAPF. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#informacion-2019-por-secretaria-de-educacion>
- 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>
- DANE (2018). Proyecciones de población. Departamento Administrativo Nacional de Estadística https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/ProyeccionMunicipios2005_2020.xls
- Doménech, E. (2013). “Las migraciones son como el agua”: Hacia la instauración de políticas de “control con rostro humano”. *Polis*, 35. <http://journals.openedition.org/polis/9280>
- Durand, J. (2019). Migraciones globales. *La Jornada* [En prensa, 10 de septiembre de 2019]. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2019/11/10/migraciones-globales-jorge-durand-9969.html>
- Durston, J. (2002). El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile. http://www.fidamerica.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_1456.pdf
- ENCOVI (2019). Encuesta Nacional Condiciones de Vida ENCOVI 2018. Universidad Católica Andrés Bello UCAB. <https://www.proyectoencovi.com/encovi-2018-encuesta-nacional-de-condiciones-de-vida-copy>

- ENCOVI (2021). Educación. Encuesta Nacional Condiciones de Vida ENCOVI (2019-2020). Universidad Católica Andrés Bello UCAB. Caracas, Venezuela. <https://www.proyectoencovi.com/encovi-2019>
- Erel, U. y Ryan, L. (2019). *Migrant Capitals: Proposing a Multi-Level Spatio-Temporal Analytical Framework*. 53 (2), 246–263. *Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions*. DOI: 10.1177/0038038518785298
- Esser, H. (2004). *Welche Alternativen zur ›Assimilation‹ gibt es eigentlich? Capitulo 2*. In Klaus J. Bade und M. Bommes (Edit.) *Migration – Integration – Bildung Grundfragen und Problembereiche Für den Rat für Migration herausgegeben von*. ISSN 0949-4723. https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis23.pdf
- 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/>
- Flores, B y Álvarez, R. (2005). *Comunicación, Integración y Cultura en América Latina*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT).
- 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. (2018). Prólogo. En J. Koechlin y J. Eguren (Editores). *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración*. Colección OBIMID, 4. Primera edición.
- 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, A. (2010). Frontera terrestre de Colombia y Venezuela. Colombia País Maravilloso. <https://www.todacolombia.com/geografia-colombia/frontera-colombia-venezuela.html>

- 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, I. y Burgueño, N. (2017). Menores transnacionales: el proceso de incorporación sociocultural en el espacio educativo. El caso de la comunidad de Cosalá, Sinaloa. En Valdéz y García (Coords) *Tránsito y retorno de la niñez migrante. Epílogo en la administración Trump*. Primera edición. México, El Colegio de Sonora, Culiacán, Sinaloa, Hermosillo, Sonora: Universidad de Sinaloa.
- 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>
- Gelves, M. y Camacho, K. (2020). Análisis de las garantías reconocidas por la corte constitucional en cuanto al derecho a la educación en adolescentes migrantes en el periodo 2016-2019. En D. Clavijo (Coord.). *Migración irregular en la frontera colombo-venezolana* (pp.51-73). Universidad Libre: Bogotá. Grupo Editorial Ibáñez.
- 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>
- González, N., Griego, T., Martínez, Y., y Montoya, E. (2012). Estudiantes transnacionales dentro de flujos globales. Una perspectiva teórica. En Valdéz Gardea, C. (Coord.) *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp.41-74). Hermosillo: El Colegio de Sonora (COLSON) y Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).
- González-Rábago, Y. (2014). Los procesos de integración de personas inmigrantes: límites y nuevas aportaciones para un estudio más integral. *Athenea Digital*, 14 (1), 195-220. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1067>
- Granovetter, M. S. (1973). "The strength of weak ties". In *American Journal of Sociology* 78 (6), pp. 1360 - 1380.
- Grinnell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. E.E. Peacock Publishers, 5.ed. Illinois.
- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos- GIFMM (2018). Refugiados y migrantes venezolanos en Colombia. Reporte situacional, octubre 2018. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/66967.pdf>
- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos- GIFMM (2019). Contexto de refugiados y migrantes- Norte de Santander.

- Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos- GIFMM (2019). Colombia- reporte situacional julio 2019. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5d794bf74.pdf>
- Guizardi, M. (2014). Migración, integración y nacionalismo: reflexiones para una ciudadanía inclusiva. *Migraciones*. 35, 43-70. ISSN: 1138-5774, DOI: mig.i35.y2014.002
- Hagan, J. (1998). *Social Networks, Gender, and Immigrant Incorporation: Resources and Constraints*. *American Sociological Review*. 63 (1), 55-67.
- Hamann, E. T. & Zúñiga, V. (2011). "Schooling, National Affinity (ies), and Transnational Students in Mexico". *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 110*. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/110>
- 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 Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A (5ta edición). México.
- Hernández, M. y Tovar, M. (2005). El capital humano de los inmigrantes (Capítulo 21). En Pedreño, A. y Hernández, M. (Coords). *La condición inmigrante*. (pp.341-363). 1era edición Universidad de Murcia. España.
- 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/>
- ICBF (2009). Tratados y convenios internacionales en materia de niñez y de familia. Manual para la ejecución de tratados y convenios internacionales en materia de niñez y de familia, y el manejo de los trámites consulares para la restitución internacional de derechos de la niñez. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Bogotá, Colombia. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/manual_para_la_ejecucionytratados_sep172009.pdf
- 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>

- Jensen, B. (2021). *Equitable Teaching Enhances Achievement Opportunity for the Students We Share*. In P. Gándara and B. Jensen (Edit.) *The Students We Share Preparing U.S. and Mexican Educators for Our Transnational Future*. Chapter 6 (pp. 145-173) https://www.academia.edu/49880392/The_Students_We_Share_and_the_Teachers_We_Need
- Jiménez, T. (2011). *Immigrants in the United States: How Well Are They Integrating into Society?* Migration Policy Institute.
- Judex, K. y Ramírez, D. (La Opinión, 02 de mayo de 2022). *La frágil salud mental de los jóvenes en Cúcuta*. <https://www.laopinion.com.co/salud/la-fragil-salud-mental-de-los-jovenes-en-cucuta>
- 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>.
- Koehlin, J. y Eguren, J. (Editores) (2018). *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración*. Colección OBIMID, 4. Primera edición.
- 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>
- Leighton, M. (2020). *The migrant pay gap: Understanding wage differences between migrants and nationals*. International Labour Organization 2020, in: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---migrant/documents/publication/wcms_763803.pdf
- 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%20de%20seo%20y%20la%20realidad_Reflexiones%20para%20la%20construccion%20de%20un%20a%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, S., Rodríguez, C., Aristizábal, L., y Barriga, L. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Hojas y Hablas*, (16), 10-26. DOI:10.29151/hojasyhablas.n16a1.

- 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.
- 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. En J. Koechlin y J. Eguren (editores) *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración* (pp. 21- 46). Colección OBIMID, 4. Primera edición.
- 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. *Educar*, 55 (1), 119- 140. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.980>
- Mallows, D. (Edited) (2014). *Language issues in migration and integration: perspectives from teachers and learners*. British Council. London. https://combioproject.eu/wp-content/uploads/Language_issues_migration_integration_perspectives_teachers_learners.pdf
- 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.
- Martínez, J. (1997). Avanza el proyecto Aula Viva en la frontera colombo-venezolana. *Aldea Mundo*, 3, 55-56. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/18036/art17_am_n3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mazuera-Arias, R., Albornoz-Arias, N, Morffe, M.; y Ramírez, C. (2019). Informe de movilidad humana venezolana II. Realidades y perspectivas de quienes emigran [8 de abril al 5 de mayo de 2019]. San Cristóbal, Venezuela. Servicio Jesuita a Refugiados (SJR), Centro Gumilla, Universidad Católica del Táchira, Universidad Católica Andrés Bello. https://www.researchgate.net/publication/334432285_Informe_de_movilidad_humana_venezolana_II_Realidades_y_perspectivas_de_quienes_emigran_8_de_abril_al_5_de_mayo_de_2019
- Medina H., M. (Julio, 2020). Niños, Niñas y Adolescentes Covid-19 y cuarentena. Una mirada desde la frontera colombo-venezolana. UNIANDES.

- 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.
- Mejía, W. y Quintero, V. (2018). Éxodo venezolano a Colombia. En R. Baeninger y J. C. Jarochinski (Coords) *Migracoes venezuelanas* (pp.146-151). *Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Populacao "Elza Berquó"- Nepo- Unicamp*. ISBN 978.85.88258.50-1
- Micolta, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Revista del Departamento de Trabajo Social*, (7), 59-76. Colombia: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Migración Colombia (2017a). Pre-Registro de la Tarjeta de Movilidad Fronteriza (TMF), para los ciudadanos venezolanos en zona de frontera. Comunicado de prensa No. 14. *Migración Colombia*. Ministerio de Relaciones Exteriores. Bogotá.
- Migración Colombia (2017b). Radiografía de venezolanos en Colombia. *Migración Colombia*. <http://www.migracioncolombia.gov.co/index.php/es/prensa/multimedia/5199-radiografia-de-venezolanos-en-colombia>
- Migración Colombia (2020a). Radiografía de Venezolanos en Colombia. Infografía (30 de abril de 2020). <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/venezolanos-en-colombia-corte-a-30-de-abril-de-2020>
- Migración Colombia (24 de agosto, 2020). Infografía de 5 años de historia de la crisis migratoria. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/evolucion-crisis-migratoria-con-venezuela-5-anos-de-historia>
- Ministerio de Educación Nacional (2019). Acciones realizadas frente a la atención de niños, niñas y adolescentes migrantes en Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Memoria justificativa. Proyecto de Decreto. Creación del Permiso Especial de Permanencia – Educativo. Ministerio de Educación Nacional https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-391407_recurso_2.doc
- Ministerio de Educación Nacional (Altablero, septiembre- diciembre 2007). Educación para todos. *Altablero* No. 43. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>
- MINSALUD (2018). Aseguramiento y atención a población migrante proveniente de Venezuela. Enlace Minsalud. Boletín No. 97 – Enero 11 de 2018. Ministerio de Salud y Protección Social. Gobierno de Colombia. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/COM/Enlace-MinSalud-97-Migrante-Venezolano.pdf>
- Montoya, L., Aliaga, F., Flórez, Á., García, N., Baracaldo, P., Pinto, L. y Rodríguez, C. (2020). La inmigración venezolana en Colombia: balance de propuestas y acciones políticas en 2018. En F. Aliaga y A. Flórez de Andrade (Editores) *Dimensiones de la migración en Colombia* (pp.233-304). Universidad Santo Tomas. Bogotá, Colombia: ediciones USTA.

- Mora V., R. (La Opinión, 10 de mayo de 2020). 40.000 puestos de trabajo se necesitan en Cúcuta para bajar a un dígito el desempleo. <https://www.laopinion.com.co/economia/40000-puestos-de-trabajo-se-necesitan-en-cucuta-para-bajar-un-digito-el-desempleo-195989>
- Mora-García, J. (2013). Las reformas en la historia del currículo en Venezuela. El proceso de implantación de la Educación Básica 1980-1998. *Rev. hist.edu.latinoam*, 15 (21).
- Morales G., L. y Morales M., J. (2008). Vecindad, integración y desarrollo: referencia a la frontera colombo-venezolana. *Aldea Mundo*, 12 (24), 65-78.
- Negrete M., C. (2019). Niñez y adolescencia migrante y refugiada. “Sus derechos no tienen Fronteras”. Boletín Nro.3. Defensoría delegada para la Infancia, la Juventud y el Adulto Mayor.
- 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 (2019a). Glossary on Migration. International Migration Law, N° 34. OIM, Ginebra. http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf
- OIM (2019b). 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>
- ONU (2018). Pacto Mundial para Migración Segura, Ordenada y Regular, 10-11 diciembre, Conferencia Intergubernamental. Marrakech.
- Oviedo, A. y Gómez, L. (2015). Las obras de las expresiones culturales tradicionales en México: marco normativo internacional y nacional. *Revista La Propiedad Inmaterial*, (19), 5-29. Universidad Externado de Colombia. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/4157>
- 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.
- Páez, T. (2015). *La voz de la diáspora venezolana*. La Catarata, Madrid.
- Palacios, M., Torres, M., Lozano, M., Iregui, P., Zuluaga, C., Hurtado, N. y González, N. (s/f). El acceso a los derechos de los migrantes en Colombia. Cartilla práctica e informativa. Fundación Panamericana para el Desarrollo FUPAD Colombia, Organización de los Estados Americanos OEA. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia. https://www.oas.org/es/sadye/documentos/FUPAD_CartillaDerechos.pdf

- Parra V., D. (Pares, 21 de febrero de 2019). Desempleo en Cúcuta la imagen de una crisis binacional. <https://pares.com.co/2019/02/21/desempleo-en-cucuta-la-imagen-de-una-crisis-fronteriza/>
- Pedraza Palacios, N. (2005). *Género, Desplazamiento y Refugio. Frontera Colombia y Venezuela*. Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer UNIFEM. Bogotá, Colombia. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2006/4039.pdf>
- Pineda, E. G. y Ávila, K. (2019). Aproximaciones a la migración colombo-venezolana: desigualdad, prejuicio y vulnerabilidad. *UB CLIVATGE*, (7), 46-97. DOI: 10.1344/CLIVATGE2019.7.3
- 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.
- Plan de la Patria (2013-2019). Segundo Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_venezuela_0461.pdf
- Plataforma en coordinación integral para refugiados y migrantes de Venezuela- R4V (2020). Sector educación. <https://www.r4v.info/es/educaci%C3%B3n>
- PNUD (2020) La próxima frontera. El desarrollo humano y el Antropoceno. Informe sobre el Desarrollo Humano 2020. Panorama General. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. Nueva York. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020spinformesobredesarrollohumano2020pdf.pdf>
- 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. (2005). Un diálogo Norte-Sur: el progreso de la teoría en el estudio de las migraciones internacionales y sus implicaciones. Universidad de Princeton: Centro de Migración y Desarrollo. Conferencia sobre perspectivas mexicana y estadounidense en el estudio de las migraciones internacionales, Taxco, México.
- Portes, A. y Böröcz, J. (1998). Migración contemporánea. Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación. Malgesini, G. (Comp.). *Cruzando fronteras: migraciones en el sistema mundial* (pp. 43-73). Barcelona: Icaria-Fundación Hogar del Empleado.

- 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.
- Proyecto Migración Venezuela (2019). Avances de la integración de los migrantes venezolanos en Cúcuta. Boletín 4 Observatorio del Proyecto Migración Venezuela. Colombia. https://s3.amazonaws.com/semanaruralvzla/documentos/1559925718_boletin4pdf
- Proyecto Migración Venezuela (2021). ¿”Veneco” es un insulto o una palabra inclusiva? <https://migravenezuela.com/web/articulo/por-que-hay-que-dejar-de-llamar-venecos-a-los-venezolanos/2411>
- Ramírez, J. (2003). El Convenio Andrés Bello: Reseña Histórica de un Organismo de Integración Cultural, Científica y Educativa en el área Andina. *CDC*, 20 (54), 181-190. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082003000300009&Ing=es&nrm=iso. ISSN 1012-2508.
- Ramírez, J. (La Opinión, 01 de julio de 2022). La educación es la base del desarrollo. <https://www.laopinion.com.co/columnistas/la-educacion-es-la-base-del-desarrollo>
- Ramírez, J. (La Opinión, 25 de octubre 2020). El Plan de Desarrollo Municipal ‘Cúcuta 2050, estrategia de todos’ y la educación (I). <https://www.laopinion.com.co/cucuta/el-plan-de-desarrollo-municipal-cucuta-2050-estrategia-de-todos-y-la-educacion-i-204659>
- Ramírez, S. (2006). *La Integración y el Desarrollo Social Fronterizo: Ámbitos Diferenciados de las Fronteras Colombianas*. IEPRI Universidad Nacional de Colombia: Cátedras Convenio Andrés Bello.
- Ramírez, S. (2008). Las Zonas de Integración Fronteriza de la Comunidad Andina. Comparación de sus alcances. *Estudios Políticos*, (32), 135-169. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-51672008000100006&lng=en&tlng=es.
- Ramírez, T. (2006). Ser Maestro en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 27 (78), 113-138. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100005&lng=es&tlng=es.
- Ramirezparis C., X. y Sepúlveda Y., A. (2017). “Diseño de estrategias socioeconómicas para el desarrollo local de los corregimientos adscritos al municipio de Cúcuta” Ponencia IV Semana de Divulgación Científica, Universidad de Santander UDES Cúcuta. <http://service.udes.edu.co/semanadivulgacion/cuartaSemana/memorias/ponencias/p6.pdf>
- Ramos, F. y Gehring, H. (2018). Retos y oportunidades de la movilidad humana venezolana en la construcción de una política migratoria colombiana. Observatorio de Venezuela, Universidad del Rosario y Fundación Konrad Adenauer, Colombia. <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>

- 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>
- Retamal, S. (2020). Entrevista cualitativa mediante videoconferencia: características y recomendaciones. Apuntes MIDE UC, Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/11/APUNTES-MIDE-UC_Entrevistas-cualitativas.pdf
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Editorial Eureka Media SL (1era edición). Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona. http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- Rodríguez, G., Altamar, L. y Blanco, I. (2019). Migración Sur-Sur y cooperación: analizando el fenómeno migratorio entre Colombia y Venezuela. En A. Cabrera, G. Rodríguez y I. Blanco (Coords) *Migraciones Internacionales en el siglo XXI. Un análisis desde una perspectiva crítica* (pp.207-231). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de San Buenaventura y Universidad Autónoma del Caribe. Primera edición.
- 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.
- Rojas, R. y Mora García, J. P. (2019). “Políticas educativas en Venezuela (2000-2016): Una mirada crítica”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21 (32), 155-192. <https://doi.org/10.19053/01227238.9483>
- 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>
- Ruiz, S., Ramírez, L. y Rozo, V. (2020). Acceso, promoción y permanencia de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo colombiano: Avances, retos y recomendaciones. Documento 55. Unicef y Dejusticia. Editorial Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/publication/acceso-promocion-y-permanencia-de-ninos-ninas-y-adolescentes-migrantes-en-el-sistema-educativo-colombiano-avances-retos-y-recomendaciones/>
- 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., Michalowsli, 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.

- Santos, G. (2009). Doble Nacionalidad. Marco conceptual y derecho comparado en América Latina. Centro de Documentación, Información y Análisis. Dirección de Servicios de Investigación y Análisis Subdirección de Política Exterior. México. <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spe/SPE-ISS-17-09.pdf>
- Selee, A., Bolter, J., Muñoz-Pogossian, B. & Hazán, M. (2019). Creatividad dentro de la crisis: opciones legales para migrantes venezolanos en América Latina. Policy Briefs. Migration Policy Institute y Organización de Estados Americanos. <https://www.migrationpolicy.org/research/opciones-legales-migrantes-venezolanos-america-latina>
- Sierra Musse, L. (2021). ¿Sabía que en los 70's el número de colombianos en Venezuela creció en un 170%?. Proyecto Migración Venezuela. <https://migravenezuela.com/web/articulo/el-recorrido-historico-de-los-flujos-migratorios-entre-colombia-y-venezuela-/2879>
- Silva de Marco, J. (s/f). Variedades lingüísticas. <http://www.a43d.com.uy/jenny/variedades-linguisticas/>
- SITEAL- Sistema de información de tendencias educativas en Latinoamérica (2019) [página en línea]. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/pais/venezuela>
- Sole, R. (2014). The paradoxes of language learning and integration in the European context. By D. Mallows (Edited) *Language issues in migration and integration: perspectives from teachers and learners* (pp.55-77). https://combiproject.eu/wp-content/uploads/Language_issues_migration_integration_perspectives_teachers_learners.pdf
- Sosa, F. M. (2011). Aculturación psicológica y valores en estudiantes universitarios migrantes y no migrantes. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-052/655.pdf>
- 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>
- Sulbarán, M. (20 de febrero 2020). ¿Cómo cubrir la migración venezolana? Bogotá. <https://www.elvenezolanocolombia.com/2020/02/como-cubrir-la-migracion-venezolana/>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones Paidós (2da reimpresión). España.

- Timudez, O. (2016). Análisis crítico del diseño curricular y su relación con la violencia. *Revista de Postgrado FaCE-UC*, 10 (18), ISSN-p 1856-9153.
- Tizón, J. L., San José, J., Salamero M., Pellejero, N., Díaz-Munguira J. M. y Atxotegi, J. (1983) “Migraciones y Salud Mental”. Fundación Vidal y Barraquer. Barcelona.
- 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>
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. Capítulo 2 en Schettini, P. y Cortazzo, I. (Coords). *Técnicas y estrategias en investigación cualitativa*. Edulp- Editorial de la Universidad de La Plata. Facultad de Trabajo Social. Pp. 18-34. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/582/546/1968-1>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético- político. Encuentro Continental de Educadores Agustinos.
- 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
- UNESCO (2020). Aprender en tiempos de COVID-19. <https://es.unesco.org/news/aprender-tiempos-covid-19#:~:text=Mientras%20los%20gobiernos%20se%20preparan,las%20escuelas%20en%20el%20aprendizaje>.
- Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres- RAMV (2018). Informe Final Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos en Colombia RAMV. <http://portal.gestiondelriesgo.gov.co/RAMV/Documentos%20compartidos/Presentacion%20CC%20Final%20Registro%20de%20Migrantes%20Venezolanos%20RAMV.PDF>
- United Nations (2020). *Human Development Reports 2019 Human Development Index Ranking*. [Página web]. <http://hdr.undp.org/en/content/2019human-development-index-ranking>.
- Uribe, A. (2012). Discurso grupal y migración: una mirada metodológica. En Ariza, M. y Velasco, L. (Coords). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica*. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional (pp. 385-416). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales. El Colegio de la Frontera Norte.

- Valero, M. (2000). Fronteras, espacios por la innovación y el cambio social: apreciaciones a partir de la Experiencia Venezolana. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 69 (52), 1 de agosto de 2000. ISSN 1138-9788. Universidad de Barcelona. España. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/260>
- Vargas, A. y Lugo, E. (2012). Los que llegan, regresan y se quedan. En Valdéz Gardea, C. (Coord.) *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*. Hermosillo: El Colegio de Sonora (COLSON) y Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).
- Vargas, C. (2018). La migración de Venezuela como dimensión de la crisis. En T. Legler, A. Serbi Pont y O. Garelli-Ríos (Editores). *Venezuela: la multidimensionalidad de una crisis hemisférica. Pensamiento Propio*, 47, 23, (pp.91-128). Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES) y Centro de Estudios Globales y Regionales (CEGRE). Argentina. ISSN: 2523-1960
- 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. (2015). ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de EUA a México. *Norteamérica*, 10(2), 157-186.
- 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. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador / Abya- Yala. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca-415-id415/>
- 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.

Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, 40. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_migrantes_internacionales_en_las_escuelas_mexicanas_desafios_actuales_y_futuros_depolitica_educativa

Zúñiga, V. & Hamann, E. (2015). ‘‘Going to a home you have never been to: the return migration of Mexican and American-Mexican children’’. *Children’s Geographies*, 13 (6), 643–655.

Instrumentos Normativos

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1.999. <https://venezuela.justia.com/federales/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/>

Constitución Política de Colombia (1991). <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Convención de los Derechos del Niño (20 de noviembre de 1989). <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001). http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Diario Oficial de la República de Colombia (1994). Decreto 1860 de 1994. Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994. Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Diario Oficial de la República de Colombia (2016). Ley 1804. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Diario Oficial No. 49.953 de 2 de agosto de 2016. Bogotá – Colombia.

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>

Diario Oficial de la República de Colombia (26 de mayo de 2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075. Bogotá – Colombia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Diario Oficial de la República de Colombia (8 de noviembre de 2006). Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá – Colombia

Ley 1516 de 2012. "Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales", firmada en París el 20 de octubre de 2005. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45910>

Ley 1873 de 2017. Diario Oficial No. 50.453 de 20 de diciembre de 2017. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1873_2017.html

Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994).

Ley Orgánica de Educación de Venezuela (LOE, 2009). Gaceta Oficial N.º 5.929.

Ministerio de Educación Nacional (07 de febrero de 2016). Circular 07. Orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de la República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Nacional Colombia. http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/files/circular%2007_2feb_2016.pdf

Ministerio de Educación Nacional (10 de abril de 2018). Circular Conjunta 16. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-368675.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (16 de septiembre de 2015). Circular 45. <https://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-353789.html>

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto Reglamentario 1290. Evaluación de los aprendizajes. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación Nacional (26 de julio de 2006). Ley 1064 de 2006. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-104704.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (28 de diciembre de 1992). Ley 30 de 1992. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86437.html>

Ministerio de Educación Nacional (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. Circulares de Educación emitidas por Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360397_Dia2_06.pdf

Ministerio de Educación y la Unidad Administrativa Especial Migración Colombia (27 de abril de 2017). Circular Conjunta 01. http://www.cordoba.gov.co/educacion/_contenido/noticias/2017/Circular_Conjunta_01_2017_MinEducacion_Migracion_Colombia.pdf

Organización de las Naciones Unidas Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre 1948, 217 A (III). <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Asamblea General. (16 de diciembre de 1966). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

ANEXOS

Anexo 1. Cuadro 10.1. Registro de fechas de entrevistas y grupo de discusión

Seudónimo	Código	Fecha	Modalidad Presencial (P), Virtual (V)	
Familias: NNAV y Padres (PR)	Cárdenas	NNAV01 / PR01	19 de abril de 2021	V
	Ruiz	NNAV02 / PR02	14 de abril de 2021	V
	Flores	NNAV03 / PR03	14 de abril de 2021	P
	Orduz	NNAV04 / PR04	13 de abril de 2021	P
	Rincón	NNAV05 / PR05	11 de abril de 2021	P
	Nieto	NNAV06 / PR06	11 de abril de 2021	P
	Álvarez	NNAV07 / PR07	09 de abril de 2021	P
	Moncada	NNAV08 / PR08	09 de abril de 2021	P
	Suárez	NNAV09 / PR09	09 de abril de 2021	V
	Carrillo	NNAV10 / PR10	28 de marzo de 2021	P
	Sánchez	NNAV11 / PR11	27 de marzo de 2021	P
	Morales	NNAV12 / PR12	27 de marzo de 2021	P
	Pérez	NNAV13 / PR13	27 de marzo de 2021	V
	Colmenares	NNAV14 / PR14	19 de marzo de 2021	V
	Silva	NNAV15 / PR15	17 de marzo de 2021	P
	Villanueva	NNAV16 / PR16	17 de marzo de 2021	V
	Chirino	NNAV17 / PR17	16 de marzo de 2021	P
	García	NNAV18 / PR18	13 de abril de 2021	V
	Jiménez	NNAV19 / PR19	26 de mayo de 2021	P
	Caicedo	NNAV20 / PR20	08 de junio de 2021	V
Rector (a)	R01	17 de febrero de 2021	V	
	R02	10 de marzo de 2021	V	
	R03	09 de marzo de 2021	P	
	R04	27 de abril de 2021	V	
	R05	13 de julio de 2021	V	
Docente	DTG#	16 de julio de 2021	V	
	DJPF#	22 de julio de 2021	V	
	DBE#	26 de julio de 2021	V	
Nota: Las entrevistas y el grupo de discusión han sido realizadas en San José de Cúcuta por el investigador.				

Elaboración propia con los registros de las técnicas empleadas (2021).

Anexo 2 10.2. Comunicación formal para secretaria de educación



DOCTORADO EN ESTUDIO DE MIGRACIÓN

San José de Cúcuta, 01 de marzo de 2021

Ciudadana.-

Dra. _____
Secretaría de Educación Municipal San José de Cúcuta
Presente.

C.C. _____
Subsecretario de Planeación y Desarrollo Educativo

Líder de Cobertura

Auxiliar de Apoyo – SIMAT

Coordinador de Acceso y Permanencia

Subsecretaria de Desarrollo Pedagógico

Reciba un cordial saludo, al tiempo que le deseo los mejores éxitos en su gestión como Secretaria de Educación del Municipio. Primeramente, deseo se encuentre bien de salud en estos días de distanciamiento físico por el Covid-19, quien le escribe en esta oportunidad es Eder Orlando López Castro, venezolano con C.I. 17.862.545, investigador y profesor universitario en Venezuela, miembro de la Red Colombo Venezolana de Movilidad Humana (RedColVen) la cual es coordinada por la licenciada Yanet Caicedo en la ciudad de Cúcuta. Actualmente me encuentro como estudiante del Doctorado en Estudios de Migración (DEM) en la ciudad de Tijuana Baja California México en el Colegio de la Frontera Norte- COLEF- Centro de Investigación Conacyt, el tema de tesis que estoy desarrollando está titulado “*Integración educativa de niños, niñas y adolescentes- NNA inmigrantes venezolanos en Cúcuta Norte de Santander Colombia*”.

El motivo por el cual escribo esta misiva es para **Solicitar su apoyo y colaboración** en la realización del **trabajo de campo** en las Instituciones Educativas Oficiales del municipio, así como realizar una entrevista a usted y parte de su equipo de trabajo: Subsecretaria de planificación y desarrollo educativo, Líder de cobertura, Auxiliar de apoyo SIMAT, Coordinador de acceso y permanencia y Subsecretaria de desarrollo pedagógico. Además, la colaboración consiste en **solicitar el registro administrativo de NNA venezolanos que estuvieron inscritos en los periodos escolares desde 2015 al 2020 y la matrícula para el nuevo periodo escolar del 2021.**

La intención es consultar la información de los registros que ustedes tienen y han tenido de NNA en nivel escolar de 6to a 9no grado y poder extraer variables como: Cantidad de

matrículas realizadas, estatus migratorio de los NNA o documento presentado para la inscripción al sistema, edad, género, año de llegada al sistema educativo en el municipio, ubicación por grados escolares de 6to a 9no, ubicación y distribución en las Instituciones Educativas de Básica Secundaria (Instituciones públicas que se encuentran a nivel municipal en las diferentes zonas: 1,2,3).

Con la matrícula del 2021 se aspira ubicar a los NNA venezolanos en las diferentes instituciones de básica secundaria, solicitar a los rectores la posibilidad de aplicar encuestas, realizar entrevistas a NNA y sus padres, además de solicitar permiso para dialogar con los docentes de la institución acerca de cursos de formación en migración y acceso a derechos. Las encuestas y entrevistas, así como los grupos de discusión con los docentes permitirían el logro de los objetivos de esta tesis que se pretende socializar con la Secretaría de Educación Municipal y la comunidad educativa para así dar aportes que contribuyan con el proceso de integración educativa de los NNA migrantes en Colombia en especial en contextos de reciente recepción.

Hasta el momento no sé, si ustedes desde la Secretaría tienen estos datos como registros administrativos, de ser así, los mismos van a ser de utilidad para mapear e iniciar con la investigación. Lo ideal es partir por un mapeo y procesar estadísticamente la información referente a las variables mencionadas.

En este momento me encuentro en la ciudad de Cúcuta para realizar el trabajo de campo que hasta la presente se tiene previsto de manera virtual debido a los controles por la pandemia Covid-19 y la planificación por alternancia como parte de los lineamientos del Ministerio de Educación para las instituciones educativas.

De ser posible esta solicitud, quedo atento a su respuesta, al tiempo que espero me pueda indicar los requisitos necesarios para solicitar formalmente toda esta información y los requisitos para poder solicitar el apoyo de los rectores en cada Institución Educativa. Sé de la responsabilidad ética que amerita este tipo de solicitud e información, pero por la emergencia del Covid, aprovecho este medio para poder comunicarme con usted y realizar por escrito la solicitud.

Finalmente, los instrumentos que se pretenden aplicar para la investigación han sido revisados por un comité de bioética, los mismo puedo compartirlos con usted para que sean revisados y tengan también su consentimiento. Además, puedo compartir las cartas elaboradas para entregar y hacer solicitud del consentimiento informado a los padres y aquellas que avalan el trabajo de campo que he venido a realizar.

Agradezco todo el apoyo que pueda brindarme, sin más a que hacer referencia, queda de usted,

Respetuosamente,

Eder Orlando López Castro
Profesor universitario UPEL-Venezuela
Investigador en el Centro de Investigaciones de Estudios Regionales y de Fronteras
Latinoamericanas CIERFROLA, IPRGR-UPEL, Venezuela
Miembro de la RedColVen, Cúcuta
Doctorante DEM Colef, México

Anexo 3. 10.3. Comunicación formal para rectores



DOCTORADO EN ESTUDIO DE MIGRACIÓN

San José de Cúcuta, 08 de marzo de 2021

**Ciudadanos (as) Rectores (as). –
Doctor (a).**

Presente.

Reciba un cordial saludo, al tiempo que le deseo los mejores éxitos en su gestión como Rector (a) de esta importante Institución Educativa en el municipio. Primeramente, deseo se encuentre bien de salud en estos días de distanciamiento físico por el Covid-19. Quien le escribe en esta oportunidad es Eder Orlando López Castro, venezolano con C.I. 17.862.545, investigador y profesor universitario en Venezuela, miembro de la Red Colombo Venezolana de Movilidad Humana (RedColVen, Cúcuta). Actualmente me encuentro como estudiante del Doctorado en Estudios de Migración (DEM) en la ciudad de Tijuana Baja California México en el Colegio de la Frontera Norte- COLEF- Centro de Investigación Conacyt, desarrollando el tema de tesis titulado “*Integración educativa de niños, niñas y adolescentes- NNA inmigrantes venezolanos en Cúcuta Norte de Santander Colombia*”.

El motivo por el cual escribo esta misiva es para **Solicitar su apoyo y colaboración** en la realización del trabajo de campo en la Institución que usted dirige. Las actividades metodológicas para desarrollar serían las siguientes:

1. Realizar **una entrevista** a usted y su equipo de trabajo: el responsable de cobertura estudiantil, apoyo SIMAT, Coordinador (a) pedagógico, la misma es para realizar un diagnóstico que ayude a identificar las necesidades de los docentes en materia de la atención educativa para la infancia y adolescencia migrante en Colombia.
2. A partir del diagnóstico, **planificar talleres** en los que se genere grupos de discusión con los docentes que imparten básica secundaria y así poder abordar temas asociados a la integración educativa de NNA migrantes en el sistema educativo de Colombia. Dicha actividad contaría con un respectivo cronograma en el que se plante fecha y hora coordinada con usted o su equipo de trabajo.
3. En este periodo escolar 2021, aplicar una **encuesta virtual** a todos los NNA matriculados en Básica secundaria (6to, 7mo, 8vo y 9no) con el respectivo consentimiento informado de los padres (venezolanos y colombianos). La encuesta puede ser revisada por usted y su equipo de trabajo para la aprobación, luego poder subir o compartir a través de redes sociales, correo electrónico o plataforma virtual con la que cuenta la institución. Esta encuesta ha sido sometida a evaluación en el Comité de bioética de El Colef, México (se anexa una carta de aprobación).
4. Con el apoyo de los docentes, coordinadores o especialistas, seleccionar NNA venezolanos y solicitar el consentimiento informado de sus padres para realizar algunas

entrevistas, preferiblemente seleccionar a uno o dos NNA venezolanos por grados con su respectivos padres, representante o acudiente (el criterio de selección para los NNA es que tengan éxito en su integración y aquellos que se les ha dificultado dicho proceso en la institución).

Las encuestas y entrevistas, así como los grupos de discusión con los docentes permitirían el logro de los objetivos de esta tesis doctoral que se aspira socializar con la Secretaría de Educación Municipal y la comunidad educativa para así dar aportes que contribuyan con el proceso de integración educativa de los NNA migrantes en Colombia en especial en estos contextos de reciente recepción.

En este momento me encuentro en la ciudad de Cúcuta para realizar el trabajo de campo que hasta la presente se tiene previsto de manera virtual debido a los controles por la pandemia Covid-19 y la planificación por alternancia como parte de los lineamientos del Ministerio de Educación para las Instituciones Educativas.

De ser posible esta solicitud, quedo atento a su respuesta, al tiempo que espero me pueda indicar los requisitos necesarios para solicitar de manera formal toda esta información y tener el aval para iniciar este trabajo. Sé de la responsabilidad ética que amerita este tipo de solicitud e información, pero espero contar con su aprobación. En caso de duda puedo atender y aclarar cualquier inquietud, dejo mis números de teléfono y correo electrónico.

Por la emergencia del Covid, aprovecho este medio para poder comunicarme con usted y realizar por escrito la solicitud. Agradezco todo el apoyo que pueda brindarme, sin más a que hacer referencia, queda de usted,

Respetuosamente,

Eder Orlando López Castro
Profesor universitario UPEL-Venezuela
Investigador en el Centro de Investigaciones de Estudios Regionales y de Fronteras Latinoamericanas
CIERFROLA, IPRGR-UPEL, Venezuela
Miembro de la RedColVen, Cúcuta
Doctorante DEM Colef, México

c. ¿Cuál de los siguientes documentos tiene el Niño, Niña o Adolescente?					
c.1. Tarjeta de Identidad (1) __		c.6. Código NES Secretaría de Educación (6) __			
c.2. Cédula de Identidad (2) __		c.7. Cédula de Extranjería (7) __			
c.3. Partida de Nacimiento (3) __		c.8. Pasaporte (8) __			
c.4. Tarjeta de Movilidad Fronteriza (4) __		c.9. Registro Civil Colombiano (9) __			
c.5. Permiso Especial de Permanencia (5) _		c.10. Notas certificadas (10) __			
		c.11. Ninguno de los Anteriores (99) __			
1.3. Antecedente Migratorio					
a. Además del municipio o ciudad donde naciste, ¿Has vivido en otro lugar?			a.1. SI (1) __		a.2. NO (0) __
b. ¿En qué país has vivido?	b.1. En Venezuela y Colombia (1) __		b.2. Colombia (2) __		b.3. Otro (3): ____ (Anota) ¿Dónde)
c. ¿Cuál fue la razón por la que viniste a vivir a Colombia? (Marca todas las opciones que considere necesarias, de acuerdo a su caso) Su elección sería SI (1); pregunta sin marcar es NO (0) y No aplica (88).					
c.1. Crisis económica en Venezuela: ____		c.5. Por tener documentos colombianos: ____			
c.2. Porque en Venezuela no tenía profesores y clases: ____		c.6. Para seguir estudiando: ____			
c.3. Por trabajo de los padres: ____		c.7. Por la calidad de la educación: ____			
c.4. Por separación de los padres: ____		c.8. Por tener familia en Cúcuta: ____			
c.9. Otro, especifique: _____		(Anota)			
C.10. No aplica (88): _____					
1.4. Trayectoria Migratoria y Trayectoria de Corresidencia					
a. ¿Dónde vives actualmente?					
a.1. Venezuela: _____		a.2. Norte de Santander, Colombia: _____			
a.1.1. San Antonio (1) __	a.1.2. Ureña (2) __	a.2.1. Villa del Rosario (3): __	a.2.2. Cúcuta (4) ____	a.2.3. Los Patios (5) _	a.2.4. Otro BE (6): __ Sardinata (7)
b. ¿Cuánto tiempo tienes viviendo en Colombia?					
b.1. Menos de un año (1)		b.4. Dos años (4)		b.7. Siempre (7)	
b.2. Un año (2)		b.5. Tres años (5)		b.8. Otro (8)	
b.3. Un año y varios meses (3)		b.6. Más de tres años (6)			
2. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS					
2.1. Apartado de familia. Actualmente ¿Con quién vives?					
a.-Número de personas en el hogar ____ (Anexa la cantidad)			b.-Número de hermanos ____ (Anexa la cantidad)		
c.- Personas con las que vives (Marca con una X)			d.- ¿Hasta qué grado estudio?		e.- Trabajo En la última semana
	SI (1)	NO (0)			
c.1. Mamá			d.1.- Sin estudio (1) d.2.- Primaria (2) d.3.- Primaria incompleta (3) d.4.- Básica Secundaria o bachillerato incompleto (4) d.5.- Bachillerato completo (5) d.6.- Técnico (6) d.7.-Universidad incompleta (7) d.8.- Universidad completa y más (8)		e.1.- Trabajó (1) e.2.- Tenía trabajo, pero no trabajó (vacaciones, enfermedad o permiso) (2) e.3.- Buscó trabajo (3) e.4.- Se dedica al hogar (4) e.5.- Es estudiante (5) e.6.- Es Jubilado o pensionado (6) e.7.- No trabajó (7)

			d.9.- No sé (55)	e.8.- Trabajo independiente (8) e.9.- Otro- No vive con el NNA (9) e.10.- No sé (55)
c.2. Papá			d.1.- Sin estudio (1) d.2.- Primaria (2) d.3.- Primaria incompleta (3) d.4.- Básica Secundaria o bachillerato incompleto (4) d.5.- Bachillerato completo (5) d.6.- Técnico (6) d.7.-Universidad incompleta (7) d.8.- Universidad completa y más (8) d.9.- Otro (9) d.10.- No sé (55)	e.1.- Trabajó (1) e.2.- Tenía trabajo, pero no trabajó (vacaciones, enfermedad o permiso) (2) e.3.- Buscó trabajo (3) e.4.- Se dedica al hogar (4) e.5.- Es estudiante (5) e.6.- Es Jubilado o pensionado (6) e.7.- No trabajó (7) e.8.- Trabajo independiente (8) e.9.- Otro- No vive con el NNA (9) e.10.- Otro- Fallecido (10) e.11.- No sé (55)
c.3. Abuelo (a)				
c.4. Tío (a)				
c.5. Hermano (a)				
c.6. Otro Familiar				
c.7. Amigo (a)				
c.8. Otro no familiar				
2.2. Para Niño, Niña y Adolescente de 10 a 17 años				
2.2.1. ¿Trabajas?		SI (1): _____	NO (0): _____	
2.2.2. En caso de trabajar ¿Cuál es la principal razón para trabajar? (Marque con una X las opciones que considere) X= SI (1); sin respuesta es NO (0) y Ninguna de las anteriores (99)				
a. Para costear los estudios		b. Deber ayudar con los gastos de la casa.		c. Debe participar en la actividad económica de la familia.
d. El trabajo te forma y te hace honrado.		e. El trabajo lo aleja de los vicios.		f. Le gusta tener su propio dinero.
g. Por la enfermedad de un familiar.		h. Otra razón: _____ especifique: _____ (Anota) i. Ninguna de las anteriores (99) _____		
2.2.3. ¿Cuánto tiempo tiene realizando el trabajo?				
a. Menos de 6 meses (1) __		d. Otro/ 8 años (4)		
b. Un año (2) __		e. Otro/ De vez en cuando (5)		
c. Más de 1 año (3) __		f. Ninguna de las anteriores (99)		
2.2.4. El trabajo que realiza lo hace con:				
a. Solo (a) (1): _____		e. Amigos (5): _____		
Acompañado de: b. Padres (2): _____		f. Vecina (6): _____		
c. Hermanos (3): _____		g. Otros (7): _____		
d. Familiares (4): _____		h. Ninguna de las anteriores (99): _____		

3. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA					
3.1. Tenencia.					
3.1.1. La vivienda donde vives es:					
a. Propia (1): ____	b. Prestada (2): ____	c. Pagan arriendo/ alquiler (3) : ____	d. De un familiar (4): ____		
3.1.2. Tipo de la vivienda					
a. Quinta (1): ____		e. Rancho de zinc o bahareque (5): _			
b. Casa (2): ____		f. Casa de campo – Finca (6): ____			
c. Apartamento (3): ____		g. Casa en obra negra (7): ____			
d. Habitación: (4) ____					
3.1.3. Condiciones de la vivienda					
a. Mala (1): ____		b. Regular (2): _	c. Buena (3): ____		
3.2. Bienes y Servicios					
3.2.1. ¿Cuáles bienes y servicios tienen en la vivienda? (Marque lo que tiene su vivienda)					
	SI (1)	NO (0)		SI (1)	NO (0)
a. TV: ____			g. Electricidad		
b. Cocina			h. Teléfono celular		
c. Lavadora			i. Otro equipo electrónico		
d. Nevera/ refrigerador			j. Agua		
e. Computador			k. Gas		
f. Radio/ equipo de sonido			l. Internet		
			m. Todas las anteriores (77)		
3.3. Salud. ¿Tu familia está afiliada a una entidad prestadora del servicio de Salud Cúcuta, Colombia?					
a. SI (1): ____				b. NO (0): ____	
b. Nombre del servicio de salud: _____ (Anota la EPS)					
b.1. Comfanorte (1)		b.7. Compensar (7)		b.13. EPS-S Comparta (13)	
b.2. El Sisbén (2)		b.8. Coomeva (8)		b.14. Nueva EPS (14)	
b.3. Cafesalud (3)		b.9. Coosalud (9)		b.15. Régimen subsidiado (15)	
b.4. Caobos (4)		b.10. Ecoopsos (10)		b.16. Sanidad militar (16)	
b.5. Colsanitas (5)		b.11. Medimás (11)		b.17. Sin seguro (17)	
b.6. Comfaorient (6)		b.12. Sanitas (12)		b.18. No me acuerdo (66)	
3.4. Seguridad Alimentaria					
3.4.1. ¿En qué lugar recibes tu alimentación? (Marca todas las opciones que considere)					
	SI (1)	NO (0)		SI (1)	NO (0)
a. Casa			f. Iglesia		
g. Escuela			g. Fundación		
h. Albergue			h. Comunidad		
i. Vecinos			i. Trabajo		
j. Amigos			j. Familiares		
3.4.2. Durante el tiempo del Covid-19 ¿En tu vivienda recibiste diariamente los alimentos?					
a. Siempre (5)		d. Casi nunca (2)			
b. Casi siempre (4)		e. Nunca (1)			
c. Algunas veces (3)					

4. ANTECEDENTE ESCOLAR			
4.1. ¿Has estudiado en Venezuela?		a.- SI (1): ____	b.- NO (0): ____
4.2. ¿Cuál fue el último año escolar en Venezuela? (Marca la opción que aplique a tu caso. Si no has estudiado en Venezuela marca No aplica)			
a. Maternal (1): __	b. Preescolar (2): ____	c. Primaria: 1ero (3), 2do (4), 3ero (5), 4to (6), 5to (7), 6to (8)	d. Básica secundaria: 7mo (9), 8vo (10), 9no (11)
e. No aplica (88): ____			
4.3. ¿Qué grados has estudiado en Colombia? Marca todas las opciones que sean necesarias. Corresponden a: seleccionada SI (1); sin seleccionar NO (0) y Todas las anteriores (77)			
a. Preescolar/ Transición: ____	b. Primaria: 1ero, 2do, 3ero, 4to, 5to	c. Básica secundaria: 6to, 7mo, 8vo, 9no	
d. Todas las anteriores (77)			
4.4. ¿Repetiste algún grado?		4.5. ¿Te has quedado sin ir a la escuela en algún año escolar?	
a. SI (1): __	b. NO (0): __	a. SI (1): ____	b. NO (0): ____
4.6. En Colombia ¿Cómo fue el acceso para entrar a la escuela?			
a. Rápido (1): __	b. Tardío (2): ____	c. Difícil (3): ____	
4.7. ¿Te enfrentaste a alguno de las siguientes situaciones? Seleccione las opciones que considere. Corresponden a: seleccionada SI (1); sin seleccionar NO (0); Ninguna de las anteriores (99) y No aplica (88)			
a. Falta de documentos de identidad: ____		b. Falta de dinero: ____	
c. Falta de documentos escolares: ____		d. Enfermedad: ____	
e. Por la normativa para dar acceso en la escuela: ____		f. Problemas en la nivelación: ____	
g. Problemas familiares: ____		h. Por falta de cupo: ____	
i. Ninguna de las anteriores (99): __		j. No aplica (88): __	

5. PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

5.1. Normativa nacional e institucional para el acceso			
En relación a las políticas de acceso, que tanto...		SI (1)	NO (0)
a. Recibieron orientación oportuna para acceder a la escuela			
5.1.1. Dentro de la institución			
Con respecto a la nivelación o revalidación		SI (1)	NO (0)
a. Al ingresar a la escuela, ¿pasaste por un proceso de revalidación?			
b. Al ingresar a la escuela, ¿pasaste por un proceso de nivelación?			
c. ¿El proceso de revalidación fue rápido?			
d. ¿El proceso de nivelación fue rápido?			
e. ¿Se respetó el grado que traías de la escuela venezolana?			
5.1.1.1 ¿En cuáles áreas realizaste el proceso de nivelación? (Seleccione las que considere aplican a su caso, de lo contrario maque Ninguna de las anteriores)		SI (1)	NO (0)

a.- Ciencias Naturales y educación ambiental						
b.- Tecnología e informática						
c.- Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia						
d.- Educación Física recreación y deportes						
e.- Educación artística y cultural						
f.- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros (Inglés)						
g.- Educación ética y en valores humanos						
h.- Matemáticas						
i.- Educación religiosa						
j.- Ninguna de las anteriores (99)						
5.1.2. Nivel de adaptación						
Si has llegado a la escuela en Colombia, como valoras las siguientes preguntas, que tanto...	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Mucho (4)	*NE (44)	**NA (88)
a. Te fue difícil integrarte a la escuela.						
b. Tus maestros te apoyaron para adaptarse.						
c. Tus padres te apoyaron para adaptarte.						
d. Tus compañeros te apoyaron para adaptarte.						

*NE: No Especificó ** NA: No aplica

5.2. Dimensión: Sociocultural						
5.2.1. De acuerdo con tu cultura ¿Con cuál país te identificas más?						
a. Colombia (1): ___	b. Venezuela (2): ___	c. Ambos países (3): ___	d. Ninguno de los anteriores (99): ___	e. No Especificó (44): ___		
5.2.2. ¿Qué te identifica como venezolano? (Seleccione las que considere aplican a su caso, de lo contrario maque No aplica), las que seleccione serán SI (1); sin respuesta es NO (0) y Todas las anteriores (77).						
a. Símbolos patrios: ___	b. Música: ___	c. Comida: ___	d. Danza: ___	e. La forma de hablar: ___		
f. Todas las anteriores (77): ___			g. No aplica (88): ___			
5.2.3. ¿Qué te identifica como colombiano? (Seleccione las que considere aplican a su caso, de lo contrario maque No aplica), las que seleccione serán SI (1); sin respuesta es NO (0) y Todas las anteriores (77).						
a. Símbolos patrios: ___	b. Música: ___	c. Comida: ___	d. Danza: ___	e. La forma de hablar: ___		
f. Todas las anteriores (77): ___			g. No aplica (88): ___			
5.2.4. ¿Qué tanto piensas que hay diferencias culturales entre los venezolanos y los colombianos?	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Mucho (4)	*NE (44)	
En la comunicación con docentes y compañeros					SI (1)	NO (0)
5.2.5. ¿Tus compañeros y docentes dicen palabras que se te hacen difícil entender?						
5.2.6. ¿Cuándo no entiendes las palabras que dicen tus compañeros y el docente, les preguntas qué significan?						

5.2.7. Con respecto a estos enunciados ¿Cuáles aplican en la cotidianidad de la escuela?	Nunca (1)	A veces (2)	Muy seguido (3)	Siempre (4)	*NE (44)
a. Has establecido amistad con otros niños, niñas y adolescentes venezolanos en la escuela.					
b. Has sentido algún tipo de discriminación o rechazo en la escuela por parte de los compañeros.					
c. Has sentido algún tipo de discriminación o rechazo en la escuela por parte de los docentes, directivos o coordinadores.					

5.3. Dimensión Pedagógica						
5.3.1. Valoración						
En relación a cómo te sientes en esta escuela, que tanto...	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Mucho (4)	*NE (44)	
a. Te gusta la escuela.						
b. Te gusta como enseñan los profesores.						
Si eres venezolano responde los siguientes planteamientos, que tanto...	Nada (1)	Poco (2)	Algo (3)	Mucho (4)	*NE (44)	**NA (88)
a. Encuentras diferencias entre esta escuela a la escuela en Venezuela.						
b. Te gusta más esta escuela que la escuela en Venezuela.						
c. Crees que esta escuela tiene más exigencia que la escuela en Venezuela.						
d. Me gustan más los contenidos que aprendo en Colombia.						

5.3.2. Desempeño escolar Marca las opciones teniendo en cuenta que (1) es el menor rango/ bajo desempeño y (10) mayor rango/ alto desempeño.						
a. ¿Cómo ha sido tu desempeño escolar?	1	2	3	4	5	
	6	7	8	9	10	
Marca las opciones teniendo en cuenta que (1) es el menor rango / poco ayudan y (5) el mayor/ siempre ayudan.						
b. ¿Qué tanto te ayudan tus profesores con temas de la escuela?	1	2	3	4	5	
c. Cuando tienes dudas con las actividades escolares, ¿Qué tanto te ayudan tus compañeros a resolverlo?	1	2	3	4	5	

5.3.3. Durante la integración en la escuela					
¿Qué tanto estos enunciados aplican en tu caso?	Nunca (1)	A veces (2)	Muy seguido (3)	Siempre (4)	*NE (44)
a. Los docentes se preocupan por mí y lo que me pasa.					
b. Los docentes te dan las mismas oportunidades para aprender que al resto de compañeros.					

5.3.4. Currículo escolar- Proyectos, planes y programas					
En las jornadas de clase	Nunca (1)	A veces (2)	Muy seguido (3)	Siempre (4)	*NE (44)
a. El docente en el aula logra que los contenidos se vinculen con las experiencias de los colombianos y venezolanos.					
b. Realiza la escuela proyectos educativos para vincular a los estudiantes venezolanos y colombianos en cuanto a la valoración de las culturas.					
c. En la escuela desarrollan programas para ayudarte con las asignaturas donde tienes bajo desempeño académico.					

5.3.5. Expectativas de futuro- apoyo familiar		
¿Qué tanto estos enunciados aplican a tu caso?	SI (1)	NO (0)
a. Crees que la educación es importante para tu futuro.		
b. Tus padres te hablan sobre tu futuro y como quieren que seas cuando estés grande.		

5.3.6. ¿Qué tan lejos deseas llegar en la educación?		
a. Secundaria (1)		b. Diversificado (2)
c. Educación técnica (3)		d. Universidad (4)
e. Postgrado (5)		f. No Especificó (44)

5.3.7. Al momento de seguir estudiando ¿En qué país deseas vivir?			
a. Colombia (1): __	b. Venezuela (2): __	c.- Otro país (3): _	d.- No especificó (44): __

5.3.8. En el futuro ¿En qué país quieres trabajar?			
a. Colombia (1): __	b. Venezuela (2): __	c. Otro país (3): __	d.- No especificó (44): __

5.3.9. Información escolar año 2020- Implicaciones educativas en el contexto Covid-19		
¿Qué tanto estos enunciados aplican a tu caso?	SI (1)	NO (0)
a. Recibió clases virtuales.		
b. Culminó con éxito las clases virtuales en el 2020.		
c. Realizó todas las actividades asignadas por el profesor (a)		
d. Tuvo en casa las herramientas electrónicas necesarias para aprender los contenidos.		
e. Por la falta de recursos tecnológicos, tuvo que abandonar el colegio.		
f. Las actividades que asignó el profesor fuera del horario de clase fueron realizadas con tus padres o familiares.		

g. Su rendimiento escolar fue afectado por la falta de apoyo para realizar las actividades asignadas por el profesor (a).		
h. Recibió las orientaciones para realizar las actividades con el uso de las tecnologías virtuales.		
i. Comprendió los contenidos que asignaba el profesor (a).		

5.3.10. Apartado final					
a. ¿Cómo valora el proceso de aprendizaje alcanzado en la escuela en el 2020?					
Marca las opciones teniendo en cuenta que (1) es Bajo (3) regular y (5) es Excelente.					
1	2	3	4	5	
b. ¿Qué tan exitosa ha sido tu integración educativa? Marca en número que consideres para (1) es Bajo y 5 es Alto.					
b.1. En el acceso	1	2	3	4	5
b.2. En la interacción social con profesores y compañeros.	1	2	3	4	5
b.3. En el aula	1	2	3	4	5
SEGUIMIENTO					
¿Estás dispuesto a ser entrevistado en el futuro?			SI: _____	NO: _____	
Anota el teléfono: _____					
Anota el correo electrónico: _____					

Anexo 5. 10.5 Entrevista a familias migrantes NNAV y padres



INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES- NNA INMIGRANTES VENEZOLANOS EN CÚCUTA NORTE DE SANTANDER COLOMBIA

GUION DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES Y PADRES

Estimados entrevistados sirva la presente para solicitar su colaboración en la realización de la siguiente entrevista que tiene como objetivo central “*Analizar el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos en edad escolar que ingresaron entre 2015 y 2020 a las Instituciones Educativas del Sector Oficial a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia*”. La intención es contar con su participación en el desarrollo de este estudio, puesto que sus vivencias y aportes van a servir para la construcción teórica del proceso de integración educativa de los NNA que han llegado a Colombia como principal país receptor de inmigrantes venezolanos.

Instrucciones:

1. El entrevistador solicita al entrevistado permiso para realizar la grabación de la entrevista.
2. El entrevistador realizará una serie de preguntas de acuerdo con los ejes temáticos centrales del tema.
3. La entrevista tiene 3 dimensiones centrales y un apartado para la información general del entrevistado.
4. De acuerdo con la dinámica que se pueda desarrollar en la entrevista, la misma puede tener una duración entre 30 a 40 minutos.
5. Es importante que sus respuestas sean lo más sinceras posible.
6. En caso de dudas durante la entrevista, puede solicitar aclarar o repetir la pregunta.
7. Para efecto de identidad como entrevistado puede sugerir un seudónimo que lo identifique.

Acuerdo de confidencialidad

La información que se suministre en esta entrevista es para fines académicos y para análisis de ejes temáticos y categorías de análisis con respecto al proceso de integración educativa, por lo que se mantendrá con carácter estrictamente confidencial y, en ningún momento se publicarán nombres de los NNA entrevistados en la Institución Educativa del Sector Oficial- IESO.

De antemano se agradece su colaboración, tiempo y disposición para lograr esta investigación.

¡Gracias por su colaboración!

Formulario N°: _____

DATOS DEL ENTREVISTADOR Y RESULTADO DE LA ENTREVISTA		
Fecha:	_____	
Nombre y Apellido:	_____	Edad: _____
Resultado de la entrevista (*): _____		

(*) Código para el resultado de la entrevista: (1) Entrevista Completa; (2) Entrevistas Incompleta; (3) Entrevista satisfactoria (4) otro- especifique: _____

IDENTIFICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA IESO			
Departamento: Norte de Santander, Colombia		Municipio: San José de Cúcuta	
Comuna:	_____	Vereda:	_____
Rural:	_____	Urbana:	_____
Nombre: _____			
Turno:	Mañana: ___ Tarde: ___	Grado:	_____
		Sección:	_____

INFORMACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS			
Nombre y Apellido del NNAV:		_____	Código NNA: _____
Edad:		_____	Género: M__ F__
Nombre y apellido del padre:		_____	Código PR: _____
Edad:		_____	Género: M__ F__

TEMÁTICA: INTEGRACIÓN EDUCATIVA / EJES TEMÁTICOS

Parte I.

Eje temático: Sociodemográfico (Capital familiar- Individual / familiar- migratorio- educativo)
Cuénteme acerca de su vida familiar y escolar en Venezuela y cómo ha sido desde que llegó a Colombia

1. Capitales

- 1.1. ¿El lugar en donde vives queda cerca de la escuela?
- 1.2. ¿En qué año llegaste a esta escuela?
- 1.3. ¿Dónde vivían en Venezuela?
- 1.4. ¿Qué estudios tienen tus padres?
- 1.5. ¿Cómo era tu experiencia educativa en Venezuela?
- 1.6. Al llegar a Cúcuta ¿A dónde llegaron?
- 1.7. ¿En qué trabajan actualmente tus padres?
- 1.8. ¿Quién está pagando tus estudios en Cúcuta?
- 1.9. ¿De quién has recibido el apoyo para ingresar a la escuela?
- 1.10. ¿En qué grado estás actualmente?
- 1.11. ¿Al llegar a esta escuela en qué grado iniciaste?

Parte II.

Eje temático: Política Nacional- Institucional

Desde su llegada a Colombia cuénteme ¿Cómo ha sido todo lo que ha vivido para ingresar a la escuela? ¿Qué hicieron tus padres para poder inscribirte en la escuela?

2. Acceso

- 2.1. ¿Qué información y dónde buscaron la información tus padres o familiares para inscribirte en la escuela de Cúcuta, Colombia?
- 2.2. ¿Qué información saben tus padres de los planes de la alcaldía o el gobierno nacional colombiano en apoyo a los inmigrantes?
- 2.3. ¿Qué opinión merece para usted el proceso que ha vivido para lograr el acceso a la escuela?
- 2.4. Cuando usted ingreso a la escuela ¿Cómo ha fue el proceso de revalidación o nivelación?
- 2.5. ¿Cuánto tiempo pasó para que usted pudiese empezar clases en esta escuela?
- 2.6. ¿Qué documentos que le pedían a tus padres para poderte inscribir en esta escuela?
- 2.7. ¿Qué ha sido lo más difícil que han pasado tus padres y tú para ingresar a esta escuela?

Parte III.

Eje temático: Pedagógico

Cuénteme de su experiencia en la escuela, hábleme de todo lo que ha vivido desde que llegó a la escuela en Colombia, acerca de los compañeros, los profesores y los contenidos que has aprendido

3.1 Experiencia en la escuela. Interrelaciones escolares- estudiantes

- 3.1.1 ¿Quiénes son tus amigos en la escuela?
- 3.1.2 ¿Cómo es el trato de los demás compañeros de clase hacia ti?
- 3.1.3 ¿Cómo podrías describir tu convivencia en esta escuela?

3.2 Interrelaciones escolares- docentes

- 3.2.1 ¿Qué te agrada de los profesores que te imparten clase en esta escuela?
- 3.2.2 ¿Qué te desagrada de los profesores que te dan clases en esta escuela?
- 3.2.3 Cuando se te ha dificultado aprender un contenido ¿Qué estrategia aplica el docente contigo para enseñarte de manera más sencilla el contenido?
- 3.2.4 ¿Qué estrategias aplica el docente durante la clase para integrar a todos los estudiantes en el aula?
- 3.2.5 Durante las actividades en la escuela y en el aula ¿Los docentes valoran tus saberes, tu cultura?
- 3.2.6 ¿Cómo valorarías las jornadas que tienes con los docentes en aula?

3.3 Currículo escolar- Proyectos, planes y programas

- 3.3.1 ¿Qué contenidos de las clases se relacionan con los aprendidos en Venezuela?
- 3.3.2 ¿En cuál asignatura te desempeñas mejor?
- 3.3.3 ¿Qué asignatura se te ha hecho difícil en esta escuela?
- 3.3.4 ¿Qué proyecto, plan o programa ha desarrollado la escuela para vincular a los venezolanos con los compañeros de Colombia?

Parte IV.

Eje temático: Sociocultural

Cuénteme cómo han sido tus relaciones sociales y culturales con los compañeros y docentes en la escuela, la comunicación con ellos, que les has contado de tu cultura como venezolano.

4.1 Identidad

- 4.1.1 Cuando te preguntan si eres venezolano ¿Qué te identifica como venezolano?

4.2 Aspectos lingüísticos

- 4.2.1 Al momento de conversar con tus compañeros de clase y el docente ¿Qué palabras de las que dices no entienden tus compañeros?
- 4.2.2 Cuando tus compañeros, el docente, coordinador o director hablan contigo ¿Qué palabras se te ha hecho difícil entender?

4.3 Cultura

- 4.3.1 En las actividades que desarrollan en la escuela ¿Cuáles actividades realizas que representan la cultura de Venezuela?
- 4.3.2 ¿Qué te ha gustado de la cultura de Colombia?
- 4.3.3 ¿Encuentras diferencias socioculturales entre los venezolanos y los colombianos?

4.4 Prejuicios

- 4.4.1 Desde que llegaste a esta escuela ¿Qué tipo de discriminación o rechazo has sentido?
- 4.4.2 ¿Cómo son los compañeros de clase con los niños nuevos?

4.5 Redes

- 4.5.1 ¿Has establecido red de comunicación con otros venezolanos en la escuela?
- 4.5.2 ¿Cómo han sido las redes de comunicación con otros venezolanos en Cúcuta?

4.6 Integración o inclusión

De tu día a día en la escuela, cuéntame acerca de tu experiencia en la escuela, cómo ha sido tu proceso para integrarte a este nuevo país, qué ha realizado para adaptarte a lo cotidiano de los compañeros y docentes en la escuela en Colombia.

- 4.6.1 ¿Cómo considera usted que ha sido su experiencia en este proceso de integración en la escuela?
- 4.6.2 Desde la llegada a Cúcuta y acceder a la escuela ¿Cómo describes lo que vives en el día a día? Sientes que te estas adaptando más a las exigencias, normas, cultura de Cúcuta.
- 4.6.3 ¿Qué acciones haces para mantener en tu día a día lo que te identifica como venezolano?
- 4.6.4 De sentirte incluido en la escuela ¿Cómo consideras que ha sido tu inclusión?
- 4.6.5 Explica ¿Ha sido exitoso o problemático este proceso de integración educativa en Cúcuta?

Parte V.

Eje temático: Resultado educativo

Cuéntame de tú desempeño escolar en la escuela donde estudias, las calificaciones, qué actividades deportivas o culturales realizas para demostrar tus habilidades en la escuela.

5. Trayectoria

- 5.1 Del tiempo que llevas en la escuela ¿Cómo ha sido tu permanencia en la escuela de Cúcuta, Colombia?
- 5.2 De las habilidades y cualidades que tienes ¿Cuáles has demostrado en la escuela para darte a conocer como NNA venezolano?

5.3 Desempeño escolar

- 5.3.1 ¿Cómo ha sido tu desempeño escolar en esta escuela? Menciona en que te has destacado
- 5.3.2 ¿Cómo ha sido tu desempeño escolar en esta escuela? Menciona que se te ha hecho difícil.
- 5.3.3 ¿Qué temas conversas con tus padres acerca de la escuela?
- 5.3.4 ¿Qué has hecho tú y tus padres para superar los obstáculos que se han presentado para tu desempeño escolar?
- 5.3.5 En tu casa ¿Con quién haces las tareas que te asignan en la escuela?

5.4 Oportunidades

- 5.4.1 ¿Cuáles son las oportunidades que te ha brindado la escuela?

5.5 Valoración

Háblame de todo lo que te gusta o no te gusta de la escuela donde estudias ahorita y, qué extrañas de la escuela en Venezuela.

- 5.5.1 ¿Cómo te has sentido en esta escuela?
- 5.5.2 ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?
- 5.5.3 ¿Qué es lo que no te gusta de esta escuela?
- 5.5.4 ¿Qué te motiva a seguir en la escuela?
- 5.5.5 ¿Qué diferencia encuentras en esta escuela a la escuela donde estudiabas en Venezuela?
- 5.5.6 ¿Qué extrañas de la escuela en Venezuela?

5.6 Aspiraciones

Cuénteme de sus planes a futuro, qué piensa con respecto a estudiar, trabajar, qué te gustaría ser cuando seas grande.

- 5.6.1 De querer seguir estudiando en Cúcuta ¿Hasta qué grado te gustaría seguir estudiando?
- 5.6.2 A futuro ¿Qué te gustaría estudiar?
- 5.6.3 ¿En qué te gustaría trabajar?
- 5.6.4 ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande?

5.7 Espacio Covid

Con respecto al año escolar 2020, cuénteme cómo fue su experiencia escolar con el proceso del Covid, háblame de las clases durante el Covid.

- 5.7.1 Culminó con éxito las clases en el 2020.
- 5.7.2 Realizó todas las actividades asignadas por el profesor (a).
- 5.7.3 ¿Qué herramientas electrónicas utilizó durante las clases para aprender los contenidos en casa?
- 5.7.4 De los contenidos que los profesores enseñaban.
- 5.7.5 ¿Con quién realizó las actividades que asignó el profesor fuera del horario de clase?
- 5.7.6 ¿Qué orientaciones recibió para realizar las actividades con el uso de las tecnologías virtuales?
- 5.7.7 ¿Cómo crees que fue tu aprendizaje en este tiempo de Covid?

Anexo 6. 10.6 Entrevista a rectores



INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES- NNA INMIGRANTES VENEZOLANOS EN CÚCUTA NORTE DE SANTANDER COLOMBIA

GUION DE ENTREVISTA PARA RECTOR (A)

Estimado rector (a) sirva la presente para solicitar su colaboración en la realización de la siguiente entrevista que tiene como objetivo central *“Analizar el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos en edad escolar que ingresaron entre 2015 y 2020 a las Instituciones Educativas del Sector Oficial a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia”*. La intención es contar con su participación en el desarrollo de este estudio, puesto que sus vivencias y aportes van a servir para la construcción teórica del proceso de integración educativa de los NNA que han llegado a Cúcuta, Colombia.

Instrucciones:

1. El entrevistador solicita al entrevistado permiso para realizar la grabación de la entrevista.
2. El entrevistador realizará una serie de preguntas de acuerdo con los ejes temáticos centrales del tema.
3. La entrevista tiene un apartado para la información general del entrevistado.
4. De acuerdo con la dinámica que se pueda desarrollar en la entrevista, la misma puede tener una duración entre 30 a 40 minutos.
5. Es importante que sus respuestas sean lo más sinceras posible.
6. En caso de dudas durante la entrevista, puede solicitar aclarar o repetir la pregunta.
7. Para efecto de identidad como entrevistado puede sugerir un seudónimo que lo identifique.

Acuerdo de confidencialidad

La información que se suministre en esta entrevista será para fines académicos y para el análisis de los ejes temáticos y las categorías de estudio con respecto al proceso de integración educativa, por lo que se mantendrá con carácter estrictamente confidencial y, en ningún momento se publicarán nombres de los entrevistados en la Institución Educativa del Sector Oficial- IESO.

De antemano se agradece su colaboración, tiempo y disposición para lograr esta investigación.

¡Gracias por su colaboración!

Formulario N.º _____

DATOS DEL ENTREVISTADOR Y RESULTADO DE LA ENTREVISTA		
Fecha:	_____	
Nombre y Apellido:	_____	Edad: _____
Resultado de la entrevista (*): _____		

(*) Código para el resultado de la entrevista: (1) Entrevista Completa; (2) Entrevistas Incompleta; (3) Entrevista satisfactoria (4) otro- especifique:

IDENTIFICACIÓN GEOGRAFICA DE LA IESO			
Departamento: Norte de Santander, Colombia		Municipio: San José de Cúcuta	
Comuna:	_____	Vereda:	_____
Rural:	_____	Urbana:	_____
Nombre: _____			

INFORMACIÓN DEL ENTREVISTADO			
Nombre y Apellido:	_____	Cargo:	_____
Edad:	_____	Género:	M__ F__
Seudónimo: _____			

TEMÁTICA: INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Ejes temáticos: Política educativa, atención educativa, gestión, necesidades de formación y educación intercultural.

1. ¿Qué opinión tiene para usted la política pública migratoria que ha implementado el Estado colombiano para la atención educativa de los NNA venezolanos?
2. Con la llegada de los NNA venezolanos ¿Cuáles han sido los mecanismos de atención implementados en la institución para garantizar su acceso, nivelación y permanencia?
3. Con la llegada de los venezolanos desde el 2015 ¿Cómo ha sido el cambio en la dinámica educativa en esta institución?
4. ¿Cuáles considera usted son los impactos de la migración para el sistema educativo en este municipio?
5. Con respecto a su gestión en esta institución y a la realidad social que existe en Cúcuta ¿Qué opinión merece para usted la presencia de NNA venezolanos en el sistema educativo colombiano?
6. ¿Cuáles son las oportunidades que le ofrece esta institución a los NNA venezolanos para su integración educativa?
7. ¿Cuál ha sido el capital económico, social y cultural con que cuentan los NNA y sus padres, representantes o acudientes para la integración educativa en esta institución?
8. En atención a garantizar la igualdad de oportunidades para la integración educativa de los NNA ¿Cuáles son retos que tiene esta institución educativa?

9. ¿Qué alianzas, cooperación, programas, proyectos o estrategias has desarrollado en esta institución educativa para fomentar la integración educativa de los migrantes venezolanos?
10. ¿Qué capacitación han recibido los directivos, los docentes y los coordinadores de esta institución acerca de la migración, educación intercultural con migrantes y derechos humanos?
11. Con base en el respeto a la diversidad, igualdad y equidad para la población migrante en Colombia ¿Qué opinión le merece la iniciativa de formar hacia la educación intercultural?
12. En su opinión como rector (a) de esta institución ¿Cuáles considera deben ser los aspectos o directrices que falta incorporar en la política educativa del sistema educativo colombiano para la integración educativa de los NNA migrantes?
13. ¿Cuáles son las necesidades de formación en materia migratoria que requieren los docentes y coordinadores de la institución?
14. ¿Por qué es importante apostar desde la educación a la integración de NNA migrantes venezolanos en Colombia?

Anexo 7. 10.7 Cartas de consentimiento informado a NNA y padres venezolanos



Encuesta y entrevista sobre integración educativa de niños, niñas y adolescentes- NNA inmigrantes venezolanos en Cúcuta Norte de Santander Colombia

Consentimiento informado- NNA y padres

¡En el marco de brindar apoyo en la integración educativa de los migrantes y no dejar a nadie atrás!

Hola mi nombre es _____ estudiante en el Doctorado en Estudios de Migración del Colegio de la Frontera Norte. Actualmente estoy realizando un estudio para analizar el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos en edad escolar que ingresaron entre 2015 y 2020 a las Instituciones Educativas del Sector Oficial a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia y, para ello quiero pedirte que me apoyes.

Tu participación en el estudio consistirá en contestar un **cuestionario (Encuesta)** y de ser posible una **Entrevista**. Tu apoyo es voluntario, es decir, aun cuando tu tutor haya dicho que puedes participar, es tu decisión si participas en el estudio. También es importante que sepas que, si no quieres contestar alguna pregunta, no habrá ningún problema.

Toda la información que proporciones ayudará a recomendar acciones para mejorar el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes, en especial aquéllos que provienen de Venezuela, puesto que en los últimos cinco años han tenido que abandonar el país a causa de una crisis socioeconómica y política que vulnera sus derechos.

Esta información será estrictamente confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie cuáles fueron tus respuestas, sólo las conocerán las personas que forman parte del equipo de este estudio. Los registros estarán bajo llave. En los resultados del estudio no se divulgará tu nombre ni tus datos personales.



Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (√) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre. Si no quieres participar, no pongas ninguna (√), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Folio |_|_|_|_|_|

Escuela: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el consentimiento:

Fecha: _____ de _____ de 2021.



Consentimiento informado PADRES O TUTORES

Fecha: _____

Título del proyecto: **Integración educativa de niños, niñas y adolescentes- NNA inmigrantes venezolanos en Cúcuta Norte de Santander Colombia**

Sr. (Sra.) padre, representante, acudiente o tutor de: _____

Estudiante de la Institución educativa de básica secundaria _____

Grupo: ____ Turno: ____

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que usted pueda decidir si desea que su hijo/a o tutorado participe en la investigación que a continuación se describe:

- **Objetivo:** Analizar el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos en edad escolar que ingresaron entre 2015 y 2020 a las Instituciones Educativas del Sector Oficial a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.
- **Procedimiento:** El estudio consiste en la aplicación de una encuesta y de ser posible una entrevista. La encuesta incluye los siguientes apartados: Trayectoria migratoria; datos sociodemográficos; antecedente escolar e integración educativa en la dimensión estructural, sociocultural y pedagógica. Y la entrevista tiene ejes temáticos de normatividad, aspectos culturales y acciones pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Confidencialidad:** La información que nos proporcionen será estrictamente confidencial. Sólo será conocida por el investigador que participa en el estudio, quien tendrá clave de acceso, y los registros estarán en un lugar cerrado y protegido. Al finalizar en el estudio la encuesta tendrán un número de registro (clave) y su nombre, ni sus datos personales, ni los de su hijo o tutorado serán revelados.
- **Beneficios:** El estudio aportará elementos para construir teóricamente el proceso de integración educativa de NNA venezolanos en el Sistema Educativo Colombiano, así como dar aportes para la formulación de políticas educativas en atención a los inmigrantes en contexto de recepción escolar.
- **Riesgos:** No existen riesgos implicados en el estudio.
- **Costos:** El estudio es gratuito.

Para poder aplicar la encuesta y la entrevista, necesitamos su autorización en esta declaración:

- He sido informado/a sobre el estudio a desarrollar, así como los beneficios que existen si mi hijo/a o tutorado participa.
- He sido informado/a en forma previa a la aplicación, que los procedimientos que se realicen **no implican un costo** que yo deba asumir. La participación de mi hijo/a o tutorado en el procedimiento no involucra un costo económico alguno que yo deba solventar.
- Tengo conocimiento de que la información obtenida con la actividad en la cual mi hijo/a o tutorado participará será confidencial, y que **no aparecerá mi nombre ni mis datos personales ni los de mi hijo/a o tutorada** en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de la investigación ya descrita.
- La participación de mi hijo/a o tutorado es absolutamente voluntaria, si no deseo que mi hijo/a o tutorado participe en ella, una vez iniciada la investigación, o si mi hijo/a o tutorado no desea participar, podemos decidir no colaborar sin tener consecuencias negativas.
- Además, el investigador responsable **Eder Orlando López Castro** ha manifestado su voluntad para aclarar dudas que surjan sobre la encuesta y la entrevista. Para ello, se me informa que el correo electrónico es ederlopez.dem2019@colef.mx y domicilio es calle 1 #11E85 Quinta Oriental, Cúcuta, departamento Norte de Santander Colombia, teléfono personal: 3143656866 WhatsApp: +584121232797, en un horario de atención de 9am a 3pm de lunes a viernes, en el periodo comprendido de la investigación y hasta tres meses después.



Nota: Favor de enviar autorización a dirección escolar.


He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente.

Yo (nombre de tutor) _____ autorizo al investigador responsable del proyecto y/o a quienes éste designe como sus colaboradores directos para que mi hijo/a o tutorado (nombre del niño) _____ del grupo _____ participe en las actividades del proyecto de investigación descrito.

Firma de la persona que manifiesta el consentimiento

Fecha

Anexo 8. 10.8 Solicitud para llenar la encuesta a padres y representantes



Prof. Eder López
UPEL, Venezuela
El Colef, México

Sección 1 de 9

ENCUESTA ACERCA DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA)

El propósito de la investigación es para analizar los factores estructurales, socioculturales, pedagógicos y las formas de capital que intervienen en el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos en edad escolar en las Instituciones Educativas a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta.

Correo *

Correo válido

¡Hola a todos! señores representantes, mi nombre es Eder Orlando López Castro, soy profesor universitario en Venezuela, actualmente me encuentro en México haciendo mi trabajo de tesis doctoral relacionado con la integración educativa de Niños, Niñas y Adolescentes migrantes venezolanos que han llegado al sistema educativo colombiano. En esta oportunidad paso por acá para presentarme, solicitar el apoyo y colaboración de todos ustedes en poder llenar el instrumento o la encuesta que les estoy pasando a través del siguiente enlace <https://forms.gle/dMHi7P1345gP2vAc7> con el firme propósito de obtener insumos e información, que permitan de alguna manera identificar como ha sido el proceso de integración educativa de los niños migrantes venezolanos en las Instituciones Educativas de Colombia. Es para mí un placer saludarles, espero contar con la participación de todos ustedes, tanto de los niños venezolanos como de los niños colombianos, incluso con el consentimiento de sus padres para poder llenar esta encuesta. Agradezco todo el apoyo que puedan brindarme, espero se encuentren muy bien, un placer saludarles ¡Gracias!

Anexo 9. 10.9 Grupo de discusión y taller

PLANIFICACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN Y TALLER DIRIGIDO A DIRECTIVOS, COORDINADORES Y DOCENTES

Acuerdo de confidencialidad

La información que se suministre durante el dialogo del grupo de discusión es para fines académicos: Primero, servirá para responder al análisis de tres ejes temáticos centrales y, segundo, para la construcción e interpretación de categorías de análisis en el estudio del proceso de integración educativa de NNA inmigrantes, por lo que se mantendrá con carácter estrictamente confidencial y, en ningún momento se publicarán nombres de los participantes de la Institución Educativa del Sector Oficial- IESO.

Objetivo general de la investigación: Analizar los factores estructurales, socioculturales y pedagógicos que intervienen en el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos en edad escolar que ingresaron entre 2015 y 2020 a las Instituciones Educativas del Sector Oficial a nivel de Educación Básica Secundaria en San José de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

DATOS DEL COORDINADOR Y MODERADOR / RESULTADO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN			
Fecha:	_____		
Nombre y Apellido del coordinador:	_____		
Nombre y Apellido del moderador:	_____		
Tiempo empleado: _____ (N.º de horas)	Cantidad de participantes: _____		
Título de la certificación: Constancia de participación en el taller de integración educativa para niños, niñas y adolescentes inmigrantes. Aportes para la formación docente.			
IDENTIFICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA IESO			
Departamento: <u>Norte de Santander, Colombia</u>	Municipio: <u>San José de Cúcuta</u>		
Comuna: _____	Vereda: _____	_____	
Rural: _____	Urbana: _____	_____	
Nombre: _____	_____		Nº IESO: _____

10.9.1 Apoyo teórico para las fases de la técnica

De acuerdo con los aportes de Uribe (2012) se detallan las diferentes fases que se deben cumplir al momento de planificar los grupos de discusión: 1) Fase previa, que considera el diseño: con base en las preguntas de investigación, esta fase sirve para definir los criterios de selección del grupo, las características de los sujetos (variables como edad, sexo, capital educativo, etc.); incluye el reclutamiento o convocatoria para invitar a los sujetos a integrar el grupo. 2) Configuración del grupo: en cuanto al tamaño, se sugiere formar grupos de cinco, siete o 10 personas como máximo; algunos autores hablan hasta de 12; respecto al tiempo, es recomendable no más de hora y media, aunque a veces varía de acuerdo con los objetivos de la

investigación; el lugar y la fecha de integración del grupo. 3) Producción del grupo, que implica toda la puesta en escena de la técnica, bajo la vigilancia silenciosa de un moderador (o preceptor). 4) Análisis e interpretación del grupo.

10.9.2 Elección del tema

Derivado a los acontecimientos de la migración venezolana, en los últimos cinco años la crisis socioeconómica y política de Venezuela ha generado la emigración más visible en la frontera Colombo venezolana. Colombia como principal país receptor de migrantes venezolanos enfrenta retos y desafíos para dar acceso y atención educativa a los NNA. Por tal motivo, para profundizar en la realidad que se vive en materia de integración de los inmigrantes, se pretende indagar en ejes temáticos acerca de la política nacional y educativa, percepciones de las interacciones socioculturales y las acciones pedagógicas desarrolladas en las IESO por parte de los docentes, coordinadores y directivos en atención a la integración como etapa final en el proceso migratorio. Finalmente, indagar en las acciones que se desarrollan desde el enfoque de la educación intercultural por parte de los actores educativos para promover los principios de equidad e igualdad de oportunidades en atención a la diversidad en una ciudad fronteriza.

10.9.3 Propósito del taller

Dar a conocer y socializar el tema de la integración educativa y sus dimensiones para la atención y el abordaje de la realidad educativa con NNA escolares en condición de inmigrantes. A través de la capacitación a los actores educativos lograr cambios que contribuyan a sensibilizar a los docentes en el quehacer educativo de los migrantes como población vulnerable en contextos de acogida. A su vez, con el análisis del discurso grupal analizar los aportes que permitan construir una propuesta de atención a la población escolar migrante desde los escenarios locales.

10.9.4 Guía temática para el grupo de discusión y el taller de capacitación

Tema central: Integración educativa de los inmigrantes

Subtemas:

1. Retos y desafíos para la atención de NNA inmigrantes venezolanos.
2. Las interrelaciones socioculturales como parte del proceso de integración educativa.
3. La educación intercultural para la atención pedagógica de los NNA inmigrantes.
4. Aportes para la consolidación de política pública desde un contexto local de frontera en atención a la integración educativa de NNA inmigrantes venezolanos.

10.9.5 Reactivos o preguntas previstas

- a) ¿A que nos referimos con la integración educativa de los migrantes?

10.9.6 Funciones en el grupo de discusión y taller en la plataforma Zoom

Facilitador	Moderador	Participantes		
Eder López	-----	Directivo	Coordinadores	Docentes

10.9.6.1 Funciones en las salas de *Jamboard*

Facilitador	Coordinador	Moderador
En la plataforma el facilitador tuvo el papel de dar las instrucciones generales para el grupo de discusión. Fue la persona que facilitó el taller mediante la explicación de los conceptos.	En la sala los coordinadores aclararon las dudas en el uso de la plataforma. Realizaron anotaciones del nombre de los participantes que fueron relatores en la socialización de las ideas. Tomó el registro o notas de campo con los aspectos más destacados en cada discusión. Fue la persona que observó y prestó atención a la participación de los sujetos durante la discusión.	Fue el encargado de dar apertura a la discusión en cada sala. Fue la persona que llevó el tiempo de participación de los sujetos y formuló las preguntas para el abordaje de cada subtema. Indicaron en qué momento los participantes van a regresar a la sala principal de Zoom para socializar sus ideas.

10.9.7 Ficha de información de los participantes (sujetos del estudio)

N°	Nombre y Apellido	N			Edad	Género			Cargo					Grado académico				Grado que imparte			
		C	V	O		M	F	O	D	C	P	L	E	M	D	PhD	6to	7mo	8vo	9no	

Leyenda: Explicación: (N) Nacionalidad. (C) Colombiana (V) Venezolana (O) Otra; **Género:** (M) Masculino; (F) Femenino; (O) Otro; **Cargo:** (D) Directivo; (C) Coordinador (P) Profesor/ a. **Grado académico:** (L) Licenciatura; (E) Especialización; (M) Maestría; (D) Doctorado; (PhD).

10.9.8 Características internas del grupo

10.9.8.1 Criterio de homogeneidad: Todos los participantes fueron profesionales de la educación en Colombia, que viven en el municipio Cúcuta y en el área metropolitana.

10.9.9.2 Criterios de heterogeneidad: Los profesionales de la educación que participaron cumplen con diferentes funciones dentro de la Institución Educativa del Sistema Oficial- IESO como: directivos, coordinadores y docentes especialistas en diferentes ramas de la educación. Además de los criterios de profesión, para el análisis y participación en los grupos de discusión se tomó en consideración: el género, nacionalidad, edad, grado académico, y el grado escolar que imparten en las IESO de 6to a 9no grado.

10.9.9 Instrucciones generales

- Se presentó el tema a discutir.
- Se solicitó el consentimiento de los participantes para ser grabados y tomar las fotografías que avalaron el desarrollo del grupo de discusión en cada sección.
- Se dividió en grupo en tres (3) equipos de 10 a 15 participantes en atención a la cantidad de docentes.

- Se solicitó al directivo, coordinador (a) y docentes que iniciaran su intervención diciendo el nombre.
- De acuerdo con la cantidad de docentes que participaron en los grupos de discusión, los participantes seleccionaron a dos relatores por cada sala de *Jamboard*. Quienes fueron los responsables de presentar las ideas de los integrantes del grupo.
- De acuerdo con número de participantes, se tuvo en consideración 2 minutos para cada intervención de los relatores en la socialización de las actividades prácticas desarrolladas en las plataformas de Jamboard.
- En caso de dudas con respecto a las preguntas generadoras que se formularon durante el desarrollo de la sección, el facilitador y los coordinadores pudieron atender las inquietudes.
- En cada marco principal de *Jamboard* se incorporaron nuevamente las instrucciones y responsabilidades de los participantes.

10.9.10 Planificación para el grupo de discusión y el taller

Metodológicamente la técnica y la estrategia del taller se desarrollaron en dos (2) horas con actividades teórico-prácticas, las cuales se distribuyen en tres momentos.

Momento	Explicación	Subtemas	Tiempo	Recursos	Responsable	Modalidad
1. Discusión e ideas colectivas	Se plantearon los reactivos (preguntas) y se asignó una actividad para realizarlas en la plataforma sugerida. En total fueron cuatro actividades.	Integración educativa Interrelaciones socioculturales Educación intercultural Práctica pedagógica con inmigrantes	60 minutos (15 minutos para cada actividad)	Plataforma de Jamboard	Facilitador, coordinador, moderador y participantes.	Discusión de las preguntas generadoras (lluvia de ideas)
2. Conceptualización	Socialización de los conceptos: dimensiones de la integración educativa propuesta, es parte de la capacitación.	Políticas educativas para los NNA migrantes. Integración educativa y las dimensiones a considerar (estructural, sociocultural y pedagógica) estas corresponden a los subtemas planteados.	30 minutos (10 minutos para los subtema)	Plataforma zoom, office power point.	Facilitador y participantes	Preguntas y respuestas
3. Socialización y reflexión	Se planteó para la socialización de las ideas y resultados de la discusión por sala.	Todos los temas incorporados en las preguntas realizadas.	20 minutos (2 minutos por relator)	Plataforma zoom	Todos los relatores por cada sala Moderador	Presentación de las actividades y aportes de los relatores.
Apartado final	Se llenó un formulario de Google para la realimentación de la capacitación.	Todos los abordados durante la capacitación.	5 minutos	Formulario de Google (encuesta)	Todos los participantes	Llenar el formulario y enviarlo

Fuente: Elaboración propia (2021).

10.9.11 Realimentación de la Capacitación / preguntas para el formulario de Google

1. *Al momento de hablar sobre la integración educativa de los NNA migrantes ¿Cuál de las dimensiones es la más importante?*
 - a.- Estructural (Acceso y políticas)
 - b.- Sociocultural (interrelaciones y socialización con nativos y connacionales)
 - c.- Pedagógica (Currículo, proceso de enseñanza)
 - d.- Todas son importantes.

2. *¿Para fortalecer la dimensión sociocultural en los colegios de acogida es necesario emplear planes de convivencia para la mediación intercultural y la resolución de conflictos?*
 - a.- Siempre
 - b.- Casi Siempre
 - c.- Algunas veces
 - d.- Nunca
 - e.- Casi nunca

3. *Cuándo un migrante logra la integración educativa ¿En cuál etapa del proceso migratorio se encuentra?*
 - a.- Acomodación
 - b.- Desarraigo
 - c.- Trasplante

4. *Los siguientes conceptos no son sinónimos de la integración, pero son utilizados en los contextos de destino, de acuerdo con los niveles en que se llevan a cabo ¿Cuál es el orden que sugieres para que un NNA inmigrante logre la integración en el colegio?*
 - a.- asimilación, acomodación, incorporación, inclusión, integración
 - b.- incorporación, acomodación, asimilación, inclusión, integración
 - c.- acomodación, incorporación, asimilación, inclusión, integración
 - d.- acomodación, inclusión, asimilación, incorporación, integración

5. *Implementar la educación intercultural en el aula ayudaría a:*
 - a.- Garantizar la educación de calidad de los NNA inmigrantes
 - b.- Dar oportunidades en condiciones de igualdad y equidad a los NNA inmigrantes
 - c.- Abrir las posibilidades a la diversidad en el aula
 - d.- Respetar los derechos de los NNA ante la diversidad

6. *¿Cuándo se aplica el enfoque de justicia social a un NNA inmigrante, es porque está siendo reconocido?*
 - a.- SI
 - b.- NO

7. 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?
- Documentación para la residencia permanente
 - Ampliar infraestructuras
 - Realizar una reforma curricular
 - Generar alianzas con organismos de cooperación internacional
 - Ampliar la matrícula
 - Crear una ley integral para la atención de los migrantes.
8. ¿Qué nivel de importancia le da usted a la educación como herramienta social para contribuir con la integración educativa de los NNA inmigrantes en Colombia?
Respuesta: Del 1 al 5

10.9.12 Guía de ejecución

Inicio: Momento de discusión e ideas colectivas

Duración: 10 a 15 minutos por pregunta generadora

Momento	Actividad	Recurso
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida • Propósito • Instrucciones <p><u>Con respecto a la integración:</u> ¿Qué acciones realiza usted en el colegio para lograr la integración educativa de un NNA inmigrante venezolano?</p> <p><u>Con respecto al docente:</u></p> <p>¿Cuáles son los retos que enfrentan los docentes en Colombia para atender la población de NNA inmigrantes venezolanos?</p>	Plataforma Zoom
Preguntas generadoras	<p><u>Con respecto a la educación intercultural:</u></p> <p>¿Qué ha considerado usted en el aula para desarrollar una práctica educativa con enfoque en educación intercultural?</p> <p><u>Con respeto a la política educativa:</u></p> <p>¿Qué recomendaciones sugieren ustedes para la formulación de política pública educativa en atención a la población migrante venezolana?</p>	Discusión en Jamboard

Nota: Con los resultados de la discusión por preguntas cada pregunta generadora (total de tiempo preguntas generadoras 60 minutos). Se seleccionan dos relatores por cada sala para socializar los resultados de las ideas colectivas (3 a 5 minutos por cada relator. Total: 30 minutos para la socialización).

Desarrollo: Momento de Conceptualización

Duración: 30 minutos

Momento	Actividad	Recurso
Conceptos asociados a la integración de los NNA inmigrantes	<ul style="list-style-type: none">Integración educativa (acomodación, incorporación, asimilación, inclusión, integración).	Presentaciones power point
Presentación de las dimensiones de integración.	<ul style="list-style-type: none">dimensiones (estructural, sociocultural y pedagógica).	

Nota: 20 minutos para presentar los elementos conceptuales y 10 minutos para preguntas y respuestas.

Cierre: Socialización y reflexión




Momento	Actividad	Recurso
Reflexiones finales	¿Cuál es el papel que debe asumir el docente en los contextos de recepción para contribuir con el proceso de integración educativa de los NNA inmigrantes venezolanos?	Plataforma Zoom
Preguntas	¿Cómo se puede reforzar desde la educación intercultural la integración de los NNA inmigrantes venezolanos en el contexto escolar?	

Nota 1: Los participantes tuvieron un total de 10 minutos para socializar su reflexión final (2 minutos por participante).

Nota 2: En el apartado para llenar el formulario de Google se realizó para recopilar los datos de los participantes para la elaboración de la constancia de participación emitida por El Colegio de la Frontera Norte de México.

Anexo 10.10.10 Galería fotográfica

10.10.1 Documento radicado en la Alcaldía de San José de Cúcuta

		
Radicado 20211100297132 ?		
Entidad	ALCALDIA DE SAN JOSE DE CUCUTA	
Fecha Radicacion	24/05/2021	
Tipo PQR	Otros	
Tema	Solicitud	
Remitente	EDER ORLANDO LOPEZ CASTRO	
Asunto	Solicitud de información de la Secretaria de Educación para investigación de tesis doctoral.	
Tipo Documento	Pasaporte	
Numero	117824498	
Envío de Correo	Correo de Confirmación Enviado Correctamente al Solicitante	
Imprimir Salir		

10.10.2 Visita al Instituto Técnico Buena Esperanza



Figura 10.10.2.1 Visita a las instalaciones de Institución Educativa: Instituto Técnico Buena Esperanza, Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: Fotografía propia, 28 de mayo de 2021, 8:47 am].



Figura 10.10.2.2 Dotación de insumos para la atención por alternancia de los estudiantes del Instituto Técnico Buena Esperanza, Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: Fotografía propia, 28 de mayo de 2021, 8:47 am].

10.10.3 Reporte de los grupos de discusión

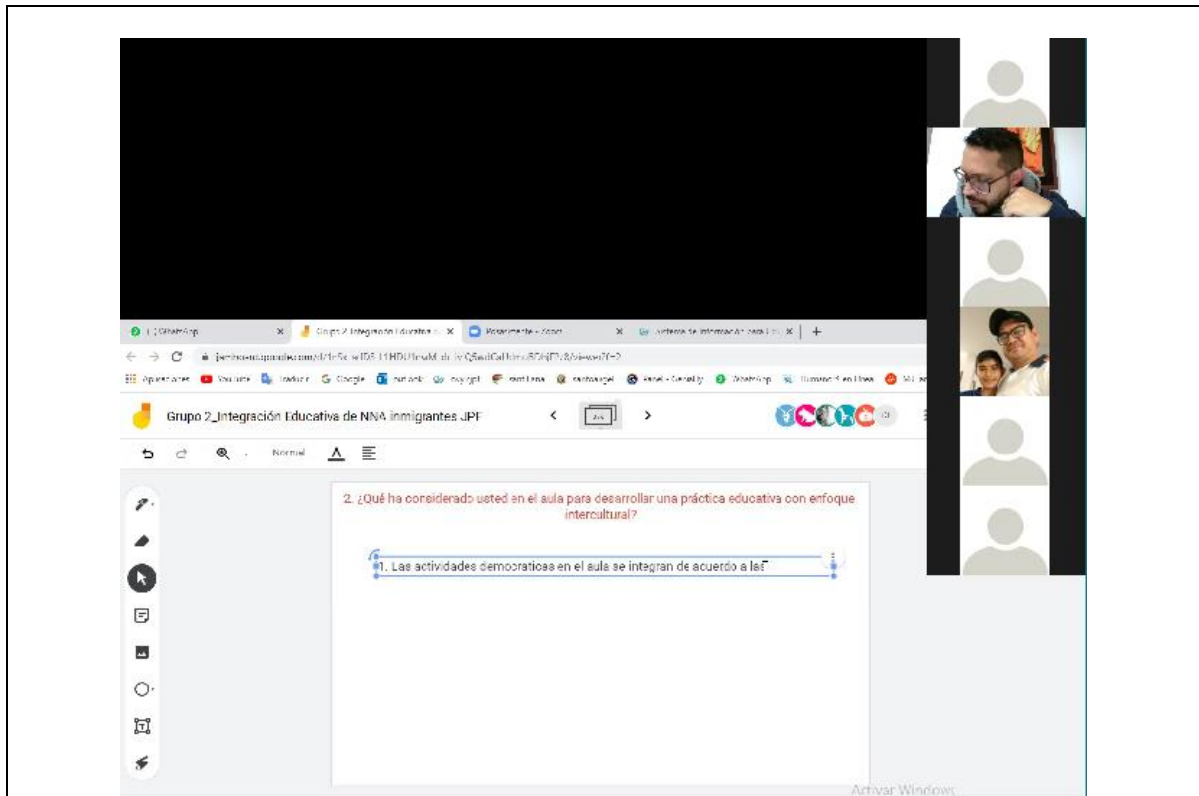


Figura 10.10.3.1 Grupo de discusión virtual con docentes del Colegio Julio Pérez Ferrero Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: fotografía propia, grabación por Zoom, 22 julio de 2021, 7:00 am]



Figura 10.10.3.2 Grupo de discusión virtual con docentes del Colegio Julio Pérez Ferrero, Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: fotografía propia, grabación por Zoom 22 julio de 2021, 7:00 am]

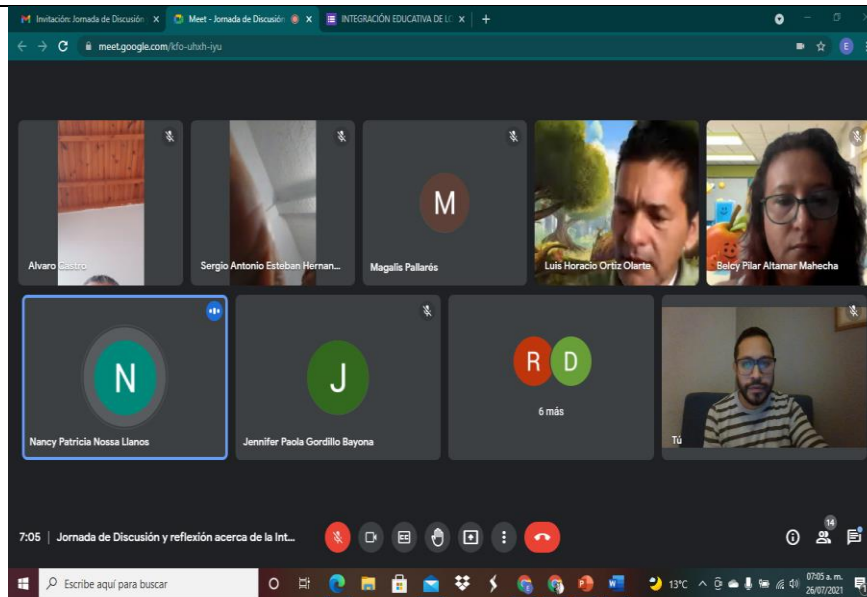


Figura 10.10.3.3 Grupo de discusión virtual con docentes del Instituto Técnico Buena Esperanza, Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: fotografía propia, grabación por Meet 26 julio de 2021, 8:00 am]

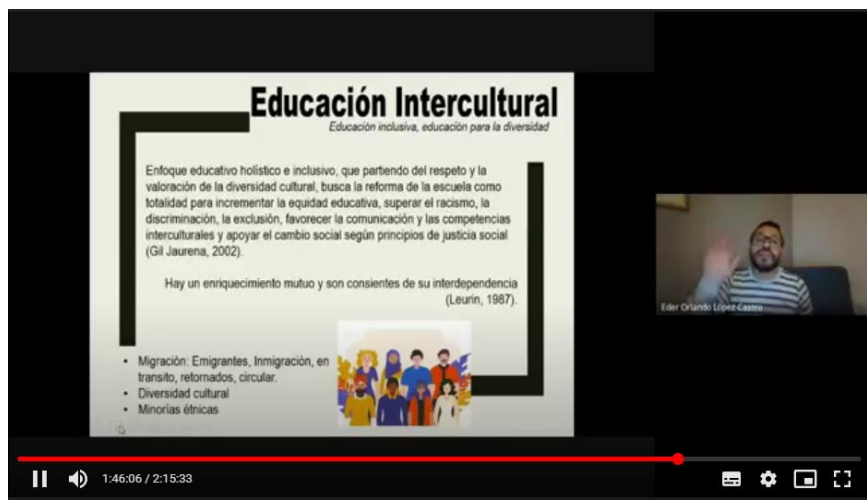


Figura 10.10.3.4 Momento del taller con los docentes del Instituto Técnico Buena Esperanza, Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: fotografía propia, grabación por Meet 26 julio de 2021, 8:00 am]

10.10.4 Reporte del trabajo realizado en la sala de *Jamboard* / preguntas generadoras



Figura 10.10.4.1 Grupo de discusión virtual con docentes del Instituto Técnico Guaimaral Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: fotografía propia, plataforma *Jamboard*, 16 julio de 2021, 7:30 am]



Figura 10.10.4.2 Grupo de discusión virtual con docentes del Colegio Julio Pérez Ferrero, Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: fotografía propia, plataforma *Jamboard*, 22 julio de 2021, 7:40 am]

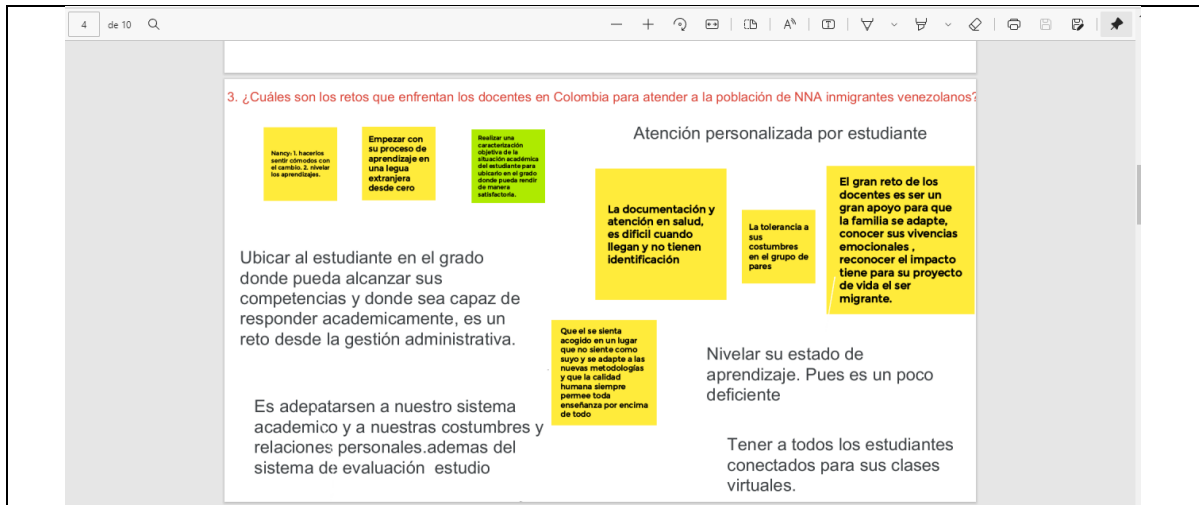


Figura 10.10.4.3 Grupo de discusión virtual con docentes del Instituto Técnico Buena Esperanza, Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: fotografía propia, plataforma *Jamboard*, 26 julio de 2021, 8:30 am]



Figura 10.10.4.4 Momento del taller con los docentes del Colegio Julio Pérez Ferrero, Cúcuta Norte de Santander, Colombia [Fuente: fotografía propia, plataforma *Jamboard*, 22 julio de 2021, 8:00 am]

10.10.5 Reporte de red semántica con el software Atlas ti versión 7.5

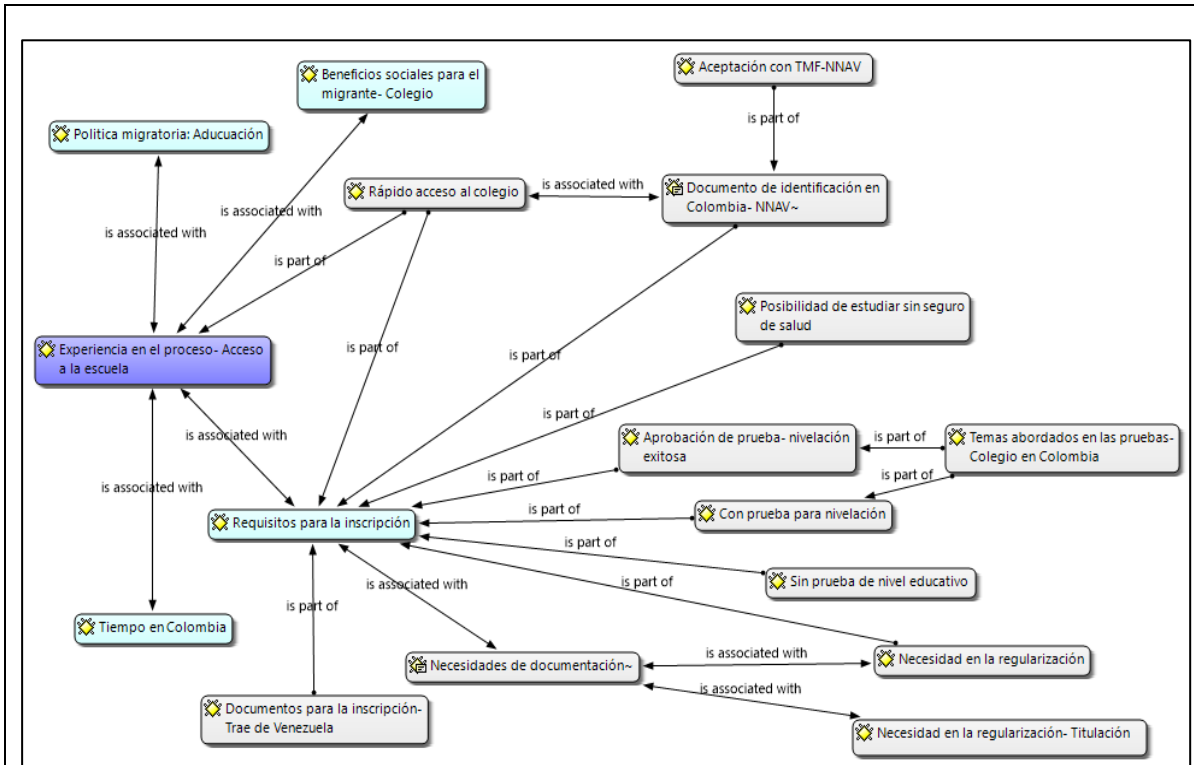


Figura 10.10.5.1 Estructural/ acceso al colegio

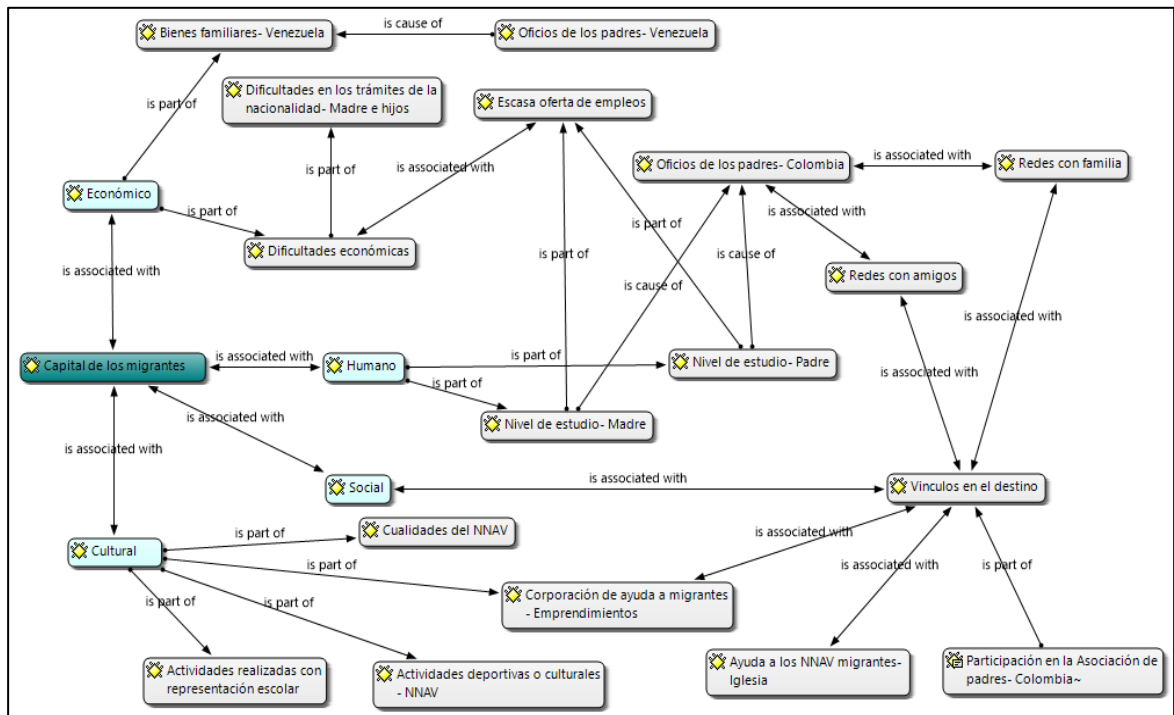


Figura 10.10.5.2 Capitales de los inmigrantes

Información del autor

El autor es Profesor en Educación Rural (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL, Venezuela). Magister en Frontera e Integración (Universidad de Los Andes, Venezuela). Magister en Educación Ambiente y Desarrollo (UPEL, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio- IPRGR, Táchira, Venezuela). En Venezuela recibió un reconocimiento como investigador en la categoría novel. Trabaja temas en las líneas de investigación: Educación, ambiente y desarrollo (Centro de Investigación de Estudios Regionales y de Fronteras Latinoamericanas -CIERFROLAN, UPEL, Venezuela) y Bienestar, integración y salud en El Colegio de la Frontera Norte (El Colef). Profesor de pregrado y postgrado en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Miembro activo de la Red Colombo-Venezolana de Movilidad Humana (RedColVen, Cúcuta, Norte de Santander, Colombia) y miembro de la Red Latinoamericana de Estudios Fronterizos (RELATEF, México).

e-mail: ederlopez.dem2019@colef.mx. / ederge09@gmail.com

ORCID ID. 0000-0002-3776-1431

© Todos los derechos reservados. Se autorizan la reproducción y difusión total y parcial por cualquier medio, indicando la fuente.

Forma de citar: López Castro, E. O. (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.