

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

*Erik Andrea Galindo Barrios
Felipe Andrés Aliaga Sáez*

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Marco teórico

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

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

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

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

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

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

education”. Esta definición se basa en tres dimensiones:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodología

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

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

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

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

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

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

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

Resultados y discusión

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

Nivel numérico

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

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

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

medio de la comunicación.

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

Nivel social

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

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

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

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

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

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

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

se citó en Syrjämäki et al., 2016).

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

Interacción social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Socialmente activo

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

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

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

Nivel psicológico

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

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

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

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

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

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

Sentido de pertenencia

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

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

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

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

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

Conclusión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexos

Apéndice A. Estado del arte

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

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

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

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

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

Apéndice B. Discusión académica sobre inclusión educativa

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

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

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

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

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

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

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

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

Apéndice C.

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

Refugiados y Migrantes (RMRP).
<https://www.r4v.info/es/document/rmrp-2022-resumen-regional>

Presidencia de la República de Colombia. (Marzo 01, 2021). Decreto 216 de 2021. *Por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos Bajo el Régimen de Protección Temporal y se dictan otras disposiciones en materia migratoria.* <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20216%20DEL%201%20DE%20MARZO%20DE%202021.pdf>

Qvortrup, A., y Qvortrup, L. (2017). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education* [Inclusión: Dimensiones de la inclusión en la educación]. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Salas, N., Kong, F., & Gazmuri, R. (2017). *La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas / Socio-territorial Research: A Proposal to Understand the Processes of Inclusion of Migrants in Schools*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73–91.

Secretaría de Educación de Facatativá. (2022). Matrículas de NNA-VM de instituciones educativas públicas del municipio de Facatativá.

Sosa, J., Colino, C., Pino, E., Zingoni, J., Sotelo, E., Landaverde, M., Desarrollo Institucional de la Vida Pública, Centro de Estudios de Gobierno y Administración Pública & Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. (2006). Estudio Introductorio En J. Sosa (Ed.), *Política pública y participación social: visiones alternativas*. (I-XIV). Cruzado y Asociados. [https://www.researchgate.net/profile/Jose-De-Jesus-](https://www.researchgate.net/profile/Jose-De-Jesus-SosaLopez/publication/299404388_Public_policy_and_social_participation_alternative_visions_Spanish_Politica_publica_y_participacion_social/links/56f4249008ae38d7109f66f9/Public-policy-and-social-participation-alternative-visions-Spanish-Politica-publica-y-participacion-social.pdf)

[SosaLopez/publication/299404388_Public_policy_and_social_participation_alternative_visions_Spanish_Politica_publica_y_participacion_social/links/56f4249008ae38d7109f66f9/Public-policy-and-social-participation-alternative-visions-Spanish-Politica-publica-y-participacion-social.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose-De-Jesus-SosaLopez/publication/299404388_Public_policy_and_social_participation_alternative_visions_Spanish_Politica_publica_y_participacion_social/links/56f4249008ae38d7109f66f9/Public-policy-and-social-participation-alternative-visions-Spanish-Politica-publica-y-participacion-social.pdf)

Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A & Nislin, M. (2016). *Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education*. [Potenciar la interacción entre iguales: un aspecto del entorno de aprendizaje de alta calidad en la educación]

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

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

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