

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



Eder López

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

mentariedad entre culturas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 1
Características sociodemográficas de inmigrantes y nativos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 2

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

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

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

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

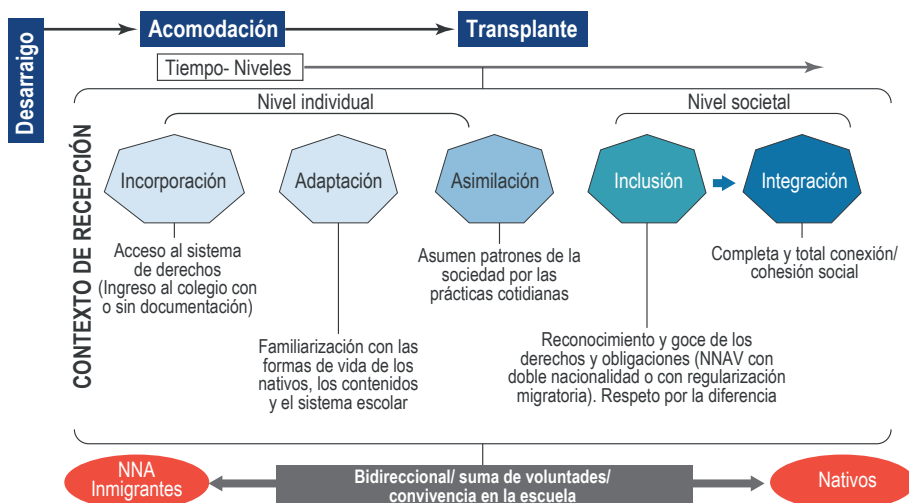
Por ello, en el taller fue importante reflexionar en las dimensiones: estructural, sociocultural y en el trabajo pedagógico que realizan los docentes, en las acciones cotidianas desarrolladas para la convivencia escolar y en el reconocimiento de la diferencia “del otro” como una oportunidad para abordar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

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

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

Figura 1

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



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

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

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

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

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

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

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

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

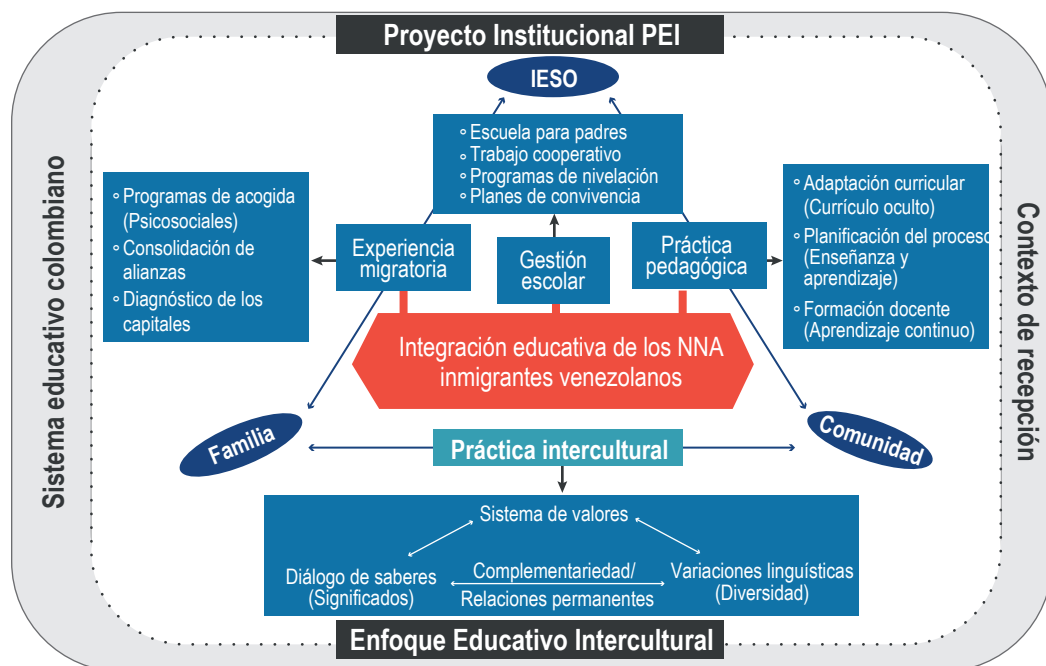
Asimismo, se mencionó el diagnóstico que realiza la IESO al inicio de cada periodo escolar, con el fin de identificar las necesidades socioeducativas de la comunidad. Este diagnóstico debe incluir las principales problemáticas que tienen los nativos e inmigrantes. Para ello, el Proyecto Educativo Institucional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

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

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

Figura 2

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



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

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

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

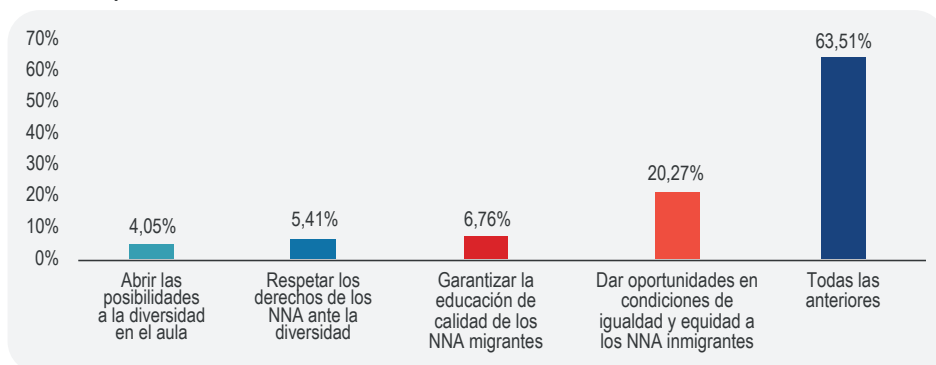
contexto llevar e implementar este enfoque permite dar soluciones de fondo a la problemática de migración basándonos en una educación intercultural para todos, esto es construir currículos en este enfoque [...] (Entrevista, Rector 05).

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

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

Figura 3

Oportunidades con la educación intercultural en el aula.



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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

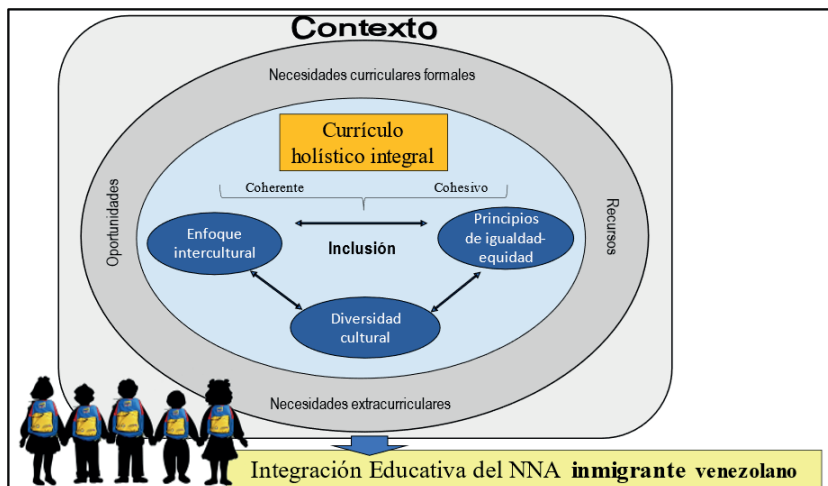
En los hallazgos cualitativos, se evidenció que, en los tres colegios los docentes estaban realizando actividades para la inclusión de los NNAV con el fin de garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, todavía había desafíos para la educación intercultural donde se le pongan en práctica principios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

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

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

Figura 4

Currículo holístico integral para la integración educativa de NNA inmigrantes.



Fuente: Tomado de López (2022).

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

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

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

Tabla 3

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

Propuesta para el Estado y el Ministerio de Educación Nacional- Entidades competentes Secretarías de Educación departamental o municipal e Instituciones Educativas del Sistema Oficial	Educación Intercultural → Inclusión → Integración Educativa		
	Normativos	Socioculturales	Pedagógicos
	- 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.	- Reflexionar en los diferentes conceptos como identidad, diversidad, pluralismo cultural, interculturalidad para comprender la integración educativa mediante el diálogo de actores (Comunidad educativa en general).	- 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.
	- 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.	- 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.	- Proponer líneas de investigación que aborden la migración de NNA con el enfoque diferencial.
	- Pensar la interculturalidad, a partir de su dimensión política e histórica, más allá de imaginarla limitada a una funcionalidad o una práctica descriptiva (Marín, 2003).	- 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.	- Realizar procesos pilotos en las instituciones educativas donde se incorpore la educación intercultural desde el currículo a fin de responder a la realidad cultural, social de los NNA inmigrantes.

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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