

Migración, cohesión social y diversidad: aproximaciones desde el campo educativo en la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo de Dosquebradas, Colombia

*Yuliana Patiño Gómez
Felipe Aliaga Sáez
Diego Apolo Buenaño*

Introducción

En los últimos años, Colombia se constituye como uno de los principales países receptores en Sur América de la reciente ola migratoria proveniente de Venezuela, a pesar que para el año 2022 este flujo migratorio se reduce al 58.69 %, continúa en el ranking de principales países de acogida [Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, Boletín anual](2019- 2022) registrando un total de 2.896.748 migrantes venezolanos en Colombia, [UAEMC, Distribución de Venezolanas(os) Colombia, Diciembre] (2022). En medio de un panorama que carece de políticas públicas migratorias, con respecto a la educación, los entes gubernamentales y desde cada administración local establecen disposiciones y unen esfuerzos con programas e instituciones que buscan fortalecer la gobernanza migratoria y la normatividad, como lo son la circular N° 7 del 2 de febrero de 2016, (MEN, 2016), y la sanción de la Ley 2136 del 2021, que procura el acceso al sistema educativo, en el marco de la garantía de derechos para los niños, niñas y adolescentes en edad escolar; si bien aún en la actualidad esta normativa no responde a la satisfacción de las necesidades que conlleva el fenómeno migratorio, es un avance y logro colectivo de los diferentes actores, puesto que encamina investigaciones, intervenciones académicas y/o sociales que va más allá de la normativa y contemple la educación escenario e institución social en el que emergen, se reproducen o transforman los fenómenos sociales latentes.

El fenómeno migratorio aumenta cada año a nivel mundial, además presenta una variedad de países de origen y destino según lo muestra el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas [ONU DAES] (2017). No obstante, la magnitud de la migración, el origen y los destinos, obedecen a diferentes causas que van desde búsqueda de oportunidades laborales, académicas y reunificaciones familiares hasta situaciones de conflicto, violencia, crisis económicas y sociales de tipo estructural.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2017) define a la migración como “un fenómeno por el que algunas personas dejan su lugar de residencia para establecerse en otro país o región” (p. 4) a su vez diferencia entre inmigración y emigración, así, “se llama emigración a la salida de personas de su país de origen e inmigración a la entrada de personas en un país receptor” (p. 5)

Continuando con lo anterior, Colombia se ha configurado como país de origen y en menor proporción de destino. Según el Boletín Anual de Estadísticas de Flujos Migratorios [UAEMC] (2019) se puede observar que la cifra de salida siempre es superior a la de entrada. En la actualidad se evidencia un fenómeno migratorio significativo proveniente de un país vecino, Venezuela. Según el informe sobre la movilidad humana venezolana publicado por la Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y El Caribe [CPAL] durante el año 2018, “el mayor porcentaje de venezolanos manifestaron migrar para otros países de América Latina, principalmente Colombia y Perú. Colombia, por la cercanía con Venezuela y por las propias dinámicas transfronterizas (...) así el 37.5% de los migrantes arriban a Colombia, seguido por un 36.8% que se dirigen hacia Perú” (Bermúdez et al. 2018, p.17). Configurando de esta manera un escenario de análisis sobre las condiciones en que se generan estos movimientos.

Así mismo para el mes de Diciembre del año 2022 se registra un total de 2.896.748 personas venezolanas en el territorio colombiano, [UAEMC] (2022) de las cuales el 58,47 % cuentan con aprobación de su permiso de protección temporal y el 21,18 % se encuentra a la espera de esta aprobación, el 10,17 % han realizado el proceso de ingreso y salida del territorio nacional debidamente registrados por los puestos de control migratorio y el 10,18 % han ingresado o permanecen en el territorio nacional de forma irregular.

Estos datos llevan consigo un contexto que no es abordado con frecuencia como, por ejemplo, la escuela relacionada con el fenómeno migratorio, constituyéndose en escenario confluyente de las dinámicas sociales y los actores involucrados, donde se puede someter

a revisión y crítica esta misma sociedad y por consiguiente, desarrollar aquellas destrezas imprescindibles para participar y mejorar la comunidad de la que formamos parte (Torres, 2006).

Así, en la comunidad educativa actualmente se han involucrado diversos actores, estudiantes, docentes y familias, directa o indirectamente con este fenómeno migratorio el cual tiene implicaciones desde el escenario internacional hasta llegar al escenario regional y local, donde cabe identificar si se ha dado lugar al proceso de cohesión social según el “resultado de elementos compartidos como valores, normas consensuadas o una identidad construida a través de símbolos y ceremonias compartidas” (Solé, et al., 2011, p. 12), que surge a su vez de la confluencia de prácticas culturales diferentes -cada una con creencias, sistemas de valores y juicios de valor, con particularidades- que llegan a encontrarse en la cotidianidad del escenario social.

Si bien, la institución ha sido garante en el acceso al sistema educativo por parte de estudiantes extranjeros, hasta el momento no se ha realizado alguna indagación respecto a las dimensiones y/o formas de cohesión social que suceden al interior de la comunidad educativa, de tal manera que se promueva la integración a modo de cohesión social desde la diversidad.

Normatividad

Otro punto que emerge desde los procesos migratorios y la educación es el marco normativo y las disposiciones legales relacionadas que acogen al estudiante inmigrante en el país receptor, guardan coherencia con lo propuesto por la Organización de Naciones Unidas [ONU] en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, planteando en el artículo 26°: “la educación tendrá como objeto, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (p. 8). A continuación, se describen algunas disposiciones normativas internacionales y nacionales que abordan educación, migración y perspectiva de derechos humanos que compete a Colombia como estado parte o demandante.

Desde el panorama internacional con enfoque de derechos humanos, se encuentra la Organización de las Naciones Unidas que dispone la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) la cual es adoptada por el Estado colombiano mediante la Ley 12 de 1991 que garantiza especial cuidado, asistencia y protección a niños y niñas en el territorio nacional (Congreso de la República de Colombia, 1991)

Seguido a esto, se prohíben las peores formas de trabajo infantil y se establece la acción inmediata para su eliminación mediante el Convenio 182, específicamente en el artículo n° 7, parágrafo 2 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1999), el cual indica “todo miembro deberá adoptar, teniendo en cuenta la importancia de la educación para la eliminación del trabajo infantil, medidas efectivas y en un plazo determinado” (p.3).

Mediante el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, el primero en su artículo n° 13, numeral 2, indica que “La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente” (ONU, 1966, p.5) mientras que el segundo dispone en el objetivo n° 16. “Empoderar a los migrantes y las sociedades para lograr la plena inclusión y la cohesión social” (ONU, 2018, p.26).

En un plano nacional, se encuentra la actual Constitución Política de Colombia 1991, protegiendo los derechos de los niños (Título II del capítulo 2. Artículo n° 44) una vez que evoca los derechos fundamentales e intrínsecos de los niños (Constitución Política de Colombia, 1991, p.7), e incluye los derechos del inmigrante en Colombia, (Título III del capítulo 3, artículo n° 100) el cual debe disfrutar de los mismos derechos civiles a los que acceden las personas de nacionalidad colombiana (Constitución Política de Colombia, 1991, p.37). Avanzando al Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, se plantean estrategias para atender la realidad migratoria, además de la formulación de una política migratoria integral y acorde al contexto actual (Departamento Nacional de Planeación, 2017, p. 26).

Continuando con la protección de la niñez, el Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006 en su artículo n° 4 incluye a los niños, niñas y los adolescentes extranjeros que se encuentren en el territorio nacional, además en el artículo n° 42, señala la obligación especial de la institución educativa de respetar y fomentar la expresión y conocimiento de diversas culturas extranjeras como también organizar actividades culturales extracurriculares (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Abordando el tema educativo, se aprueba el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015, en su artículo 2.3.3.3.4.1.2, sobre la validación de estudios por grados para estudiantes inmigrantes mediante evaluaciones o actividades académicas y que de forma transitoria, “de haber realizado estudios en otro país y no haber cursado uno o varios grados anteriores, o los certificados de estudios no se encuentren debidamente legalizados” (Presidencia de

la República de Colombia y Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 86).

Se encuentra el Ministerio de Educación Nacional [MEN] quien emite la Circular n° 45 del 16 de septiembre de 2015, priorizando y generando estrategias para la atención en el sistema educativo a población en edad escolar movilizadas desde la República de Venezuela. (MEN, 2015), un año después se emite la Circular n° 7 del 2 de febrero de 2016, brindando nuevas orientaciones para la asignación de cupos, ubicación del grado de los estudiantes y recepción de documentos (MEN, 2016).

Recientemente, se encuentra el documento 3950 del 23 de noviembre 2018, emitido por el Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], donde indica estrategias para la atención de la migración desde Venezuela, presenta tres líneas de acción, identificación y movilidad de la oferta educativa, mejora en los procesos de convalidación de grados y títulos y la adaptación académica y socioemocional de los estudiantes migrantes (CONPES, 2018).

Por lo anterior, para efectos teóricos de este estudio se toma el referente de integración desde aportes de Solé et al. (2011) al ser una alternativa de interacción en pie de igualdad, que procura relación bilateral y congruencia con la diversidad. También entendida en términos socioculturales, la cual apunta a la adopción paulatina, voluntaria y libre de las normas, costumbres, valores, e incluso de la lengua de la sociedad receptora la cual favorece prácticas, acciones o actitudes que afianzan la cohesión social.

Por lo tanto, es fundamental entender que, en el contexto educativo, las normas aceptadas hacen parte de la cultura de la sociedad receptora y de este modo se garantiza que desde la escuela se transmitan los valores compartidos a las nuevas generaciones, reproducidos inicialmente en la familia y luego fortalecidos en la institución educativa. Así, se inhiben o estimulan determinados comportamientos que procuren una buena convivencia además de ser reconocidos y valorados socialmente (Varela et al., 2011). De tal forma, como lo plantean Martínez y Pérez (2001) los estudiantes deben responder a los comportamientos deseados socialmente frente a las normas y límites para favorecer su proceso de integración, puesto que las normas permiten el entendimiento entre miembros de la comunidad educativa y el desarrollo del proyecto educativo.

Así, la institución educativa es uno de los escenarios donde el capital social se reproduce a través de los actos de intercambio, desarrollan-

do el sentido de pertenencia a un grupo, consolidando la identidad colectiva compartida y afianzando el reconocimiento hacia sí mismo y entre pares como lo indica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2007). Esta pertenencia al grupo concentra y multiplica el capital social, sin embargo, al establecerse un grupo no necesariamente se está buscando algún objetivo de forma consciente (Bourdieu, 2000), puesto que los beneficios derivados de la pertenencia se reflejan en el intercambio, la identidad y el reconocimiento que son entrelazados por la solidaridad.

Ahora bien, la existencia de vínculos y nexos recíprocos supone interacción, que según Coleman (1990) como se citó en Vargas (2002), es una forma más amplia del capital social:

El capital social no es un sustantivo sino un adjetivo, que se puede predicar de una variedad de sujetos. Basado en esta definición, Coleman identifica varias formas de capital social: las obligaciones y las expectativas, que se refieren al intercambio de favores, más o menos formal; el empleo de amigos y conocidos como fuentes de información; las normas, sean internas al individuo o fundadas en un sistema de incentivos y sanciones; las relaciones de autoridad y las organizaciones (p. 74).

Así, el capital social se produce y reproduce a través de elementos materiales o simbólicos, a manera de regalos mutuos, visitas, intercambio de favores e información, entre otros, facilitando alcanzar logros o conseguir objetivos. Así mismo, la calidad, intensidad y diversidad de los vínculos favorecen el proceso de integración al garantizar el acceso a bienes y recursos más o menos tangibles, además de promover una red de apoyo más amplia conformada por estudiantes de diferentes lugares de procedencia (Godenau, et al., 2015; Diz-Casal et al., 2020).

Así también lo propone Bourdieu (2000) a partir de los vínculos o nexos recíprocos se conforma la red de apoyo, con el fin de generar conexiones útiles y duraderas que aseguren la consecución y reproducción de capital social, ésta se institucionaliza a través de la familia, parientes cercanos y otras redes sociales más o menos informales que se tejen en los barrios, organizaciones o instituciones.

Es de esta manera, y para este estudio, que se tuvo como objetivo general: identificar la dimensión cultural y relacional de la cohesión social de/con los estudiantes inmigrantes en una escuela del municipio de Dosquebradas en Colombia, con el fin de articular propuestas hacia futuras líneas de investigación que articulen iniciativas en favor de los actores educativos.

Metodología

Esta investigación partió de un enfoque cualitativo que permite observar la interacción entre los estudiantes en el escenario educativo, la exploración de los pre-conceptos, culturas y las formas de interacción entre la comunidad receptora e inmigrante, todo esto en su contexto cotidiano (Pérez, 2007). Así mismo, este enfoque permite el uso de técnicas flexibles, interactivas y grupales, enmarcadas en la cotidianidad escolar de los estudiantes, entre ellas, grupo focal, mapa parlante, diálogo intercultural y observación participante.

El grupo focal permite seleccionar y distribuir adecuadamente las muestras, pues ayuda a la captación y constitución de grupos, procurando espontaneidad y libertad en los participantes, además evita cualquier tipo de jerarquía que pueda inhibir las formas de relación e interacción (Llopis, 2004, citado en Gómez, 2012), así mismo, la técnica privilegia el habla e indaga sobre las formas en que los individuos piensan, sienten y viven (Hamui y Varela, 2013), haciendo posible que la investigación aborde las diferentes voces, interacciones y maneras de socialización existentes entre los estudiantes.

Para este caso y teniendo en cuenta el grupo poblacional de estudiantes inmigrantes en la institución educativa, se conformaron 6 grupos focales abarcando estudiantes desde grado 5° hasta 11°, elegidos por el docente encargado; teniendo en cuenta los criterios establecidos metodológicamente para abarcar las diferentes características de la población (Gómez, 2012): 1) Número de participantes por grupo focal: 10, para un total de 6 grupos; es recomendable seleccionar un rango de entre 6 y 12 estudiantes (grupos pequeños que permitan dinámicas participativas y efectivas y a la vez lo suficientemente amplio para que emerja diferentes miradas, opiniones y perspectivas, 2) Participantes del mismo grado y a la vez de grupos distintos, 3) Estudiante inmigrante o receptor según el grupo focal a conformar, 4) Diversidad de características personales y comportamentales para evitar una selección sesgada por los estudiantes destacados académicamente.

Los mapas parlantes se elaboran en dos grupos focales conformados por estudiantes inmigrantes y dos grupos focales conformados por estudiantes receptores. El diálogo intercultural se realizó en única sesión por grupo focal mixto, es decir, conformado por cinco estudiantes receptores y cinco estudiantes inmigrantes.

En cuanto el uso del mapa parlante como técnica de investigación consistió en una representación gráfica acompañada de narrativas

propias, donde los participantes manifiestan los marcos de referencia y esquemas de interpretación de las actitudes y comportamientos (Canales, 2006), a medida que permite a los estudiantes resignificar sus experiencias y las formas en que han apropiado el contexto escolar, familiar y social.

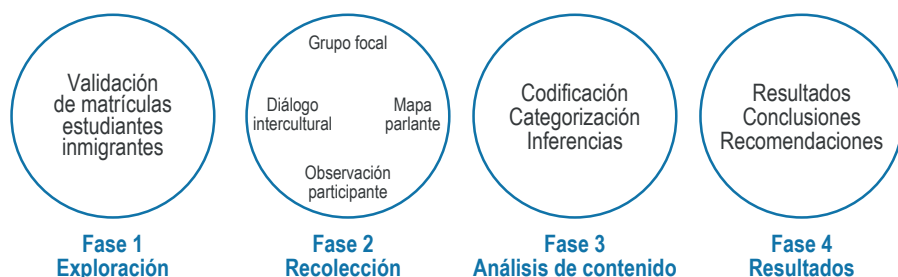
Por su parte, el diálogo intercultural para la investigación se implementa como técnica; durante la fase de recolección de información es entendido con mayor amplitud desde la argumentación teórica, puesto que permite el encuentro e intercambio a partir de la diferencia, un mecanismo de diversidad que, mediante el respeto mutuo, convergencias, intercambio en la igualdad, crea ámbitos de encuentro, contribuyendo al enriquecimiento de la cultura de todos (Godenzzi, 2005).

Para terminar, se acude a la observación participante a manera de técnica que sirve de apoyo para la recolección de información en el desarrollo de los grupos focales, permitiendo observar e interactuar lo suficientemente cerca para lograr un entendimiento completo de las actividades sin ser parte del grupo de estudiantes, manteniendo el carácter ético de la investigación en la medida que los participantes conocen sobre la observación y registro realizado (Kawulich, 2005).

Fases de investigación

La investigación se desarrolló en 4 fases: exploración, recolección, análisis y resultados, las cuales se describen brevemente a continuación.

Figura 1
Fases de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

Migración y diversidad en el escenario educativo

Tras indagar la variable de integración, el análisis identifica que desde la dimensión cultural los indicadores normas (límites, disciplina, convivencia), valores compartidos, lengua (jerga, términos desconocidos) y participación bilateral son favorables para la construcción de cohesión social de/con estudiantes inmigrantes, a través de la interacción e intercambio entre pares, la dinámica propia de la institución educativa y la cercanía cultural entre Colombia y Venezuela siendo países latinoamericanos, elementos que aportan a la reproducción y valoración social de dichos aspectos culturales.

Los estudiantes inmigrantes y receptores consideran que la mayoría de las normas de la institución educativa son de fácil cumplimiento y, por tanto, están familiarizados con ellas, esto indica que la escuela cumple su rol de institución social al reforzar las normas requeridas y aceptadas culturalmente por la sociedad receptora.

Sin embargo, en las situaciones que generan dificultad para acatar algunas normas que transgreden límites, afectan la disciplina o la convivencia; los estudiantes inmigrantes refieren un previo proceso de reflexión sobre posibles consecuencias antes de actuar entre ellas: baja de calificaciones, llamados de atención o sanciones disciplinarias por parte de autoridades de la institución educativa, “no agredir porque te puede poner en una situación de enfado, soy calmado y siempre pienso en la situación” (estudiante inmigrante, grupo focal #4, 06 marzo 2020), respondiendo así adecuadamente a la inhibición o estímulo de determinados comportamientos (Varela, et al., 2011) que les serán reconocidos y valorados socialmente al tiempo que les generan beneficios individuales y colectivos en el proyecto educativo.

Cabe destacar que la institución educativa se encarga de transmitir y reproducir los valores compartidos a través de normas y límites importantes para los estudiantes en la vida escolar, desde Schwartz (como se citó en Gutiérrez y Urzúa, 2019) estos se pueden definir mixtos y según su tipología pueden ser individuales o colectivos; requieren de ambas esferas para su desarrollo y al mismo tiempo aportan al bienestar y beneficio de las mismas. Así, la autonomía y la responsabilidad son valores individuales que favorecen capacidades propias en los estudiantes, la adaptación, autosuficiencia u orientación al logro, que a su vez requieren del colectivo para forjarse y promover comportamientos o actitudes deseadas socialmente; otros valores encontrados son la honestidad, el respeto y la tolerancia se categorizan dentro

de los colectivos, una vez que se orientan hacia el bienestar del grupo favoreciendo la convivencia, al tiempo que los estudiantes obtienen beneficios a partir de ellos.

Así por ejemplo, los valores como tolerancia, paz, amor y confianza se identifican mixtos y pertenecen al tipo -universalismo-; los cuales están encaminados al bienestar y protección de todos prevaleciendo en estudiantes de grados 5°, 6° y 7°; mientras otros valores: bondad, compartir, solidaridad, y lealtad son de tipo “benevolencia” con tendencia colectiva encaminados a preservar y reforzar el bienestar de las personas cercanas, aquí los estudiantes consideran la importancia desde un “deber ser” pero enfatizando en la dificultad para vivenciarlos en la cotidianidad.

Además, entre los estudiantes inmigrantes en torno a la bandera de su país de origen, emerge un valor colectivo de tipo “tradición” que implica un compromiso con ideas o características culturales (Gutiérrez y Urzúa, 2019). Al respecto, al indicador de valores compartidos se dan puntos de encuentro entre estudiantes inmigrantes y receptores que favorecen la integración, la convivencia escolar, el bienestar y la obtención de logros individuales y colectivos, mientras la institución educativa se consolida escenario reproductor de estos valores.

Al mismo tiempo, los estudiantes validan en la lengua (jerga y términos desconocidos) similitudes y diferencias culturales en las que se encuentran palabras polisémicas y sinónimas para hacer referencia a los juegos, comidas y otras expresiones usadas en la vida cotidiana, “los ingredientes de la bandeja paisa, arroz, frijol, carne, ensalada y el pabellón criollo tiene arroz, caraota negra, tajada y carne desmechada, la caraota es como un frijol” (estudiante inmigrante, grupo focal #3, 04 marzo 2020).

Así, la lengua es una característica cultural compartida desde el idioma español en la que existen diferencias de jerga, términos desconocidos, acento y entonación que varían de acuerdo al lugar de origen de los estudiantes, “mi mejor amiga viene de Venezuela, a veces hay palabras con significados muy diferentes, pero no afecta la relación” (estudiante receptor, grupo focal # 5, 03 marzo 2020), la participación en el sistema educativo desde múltiples espacios y actividades de la vida escolar permite entre pares la interpenetración e intercambio en un contexto de diversidad (Solé, et al., 2011), lo cual no sucede con la misma fluidez entre estudiantes y docentes puesto que su interacción se basa en temas y espacios académicos formales.

El contexto escolar a modo de escenario para la participación bilateral y el sentido de pertenencia al grupo ofrece actividades académicas, extraescolares y recreativas con amplia participación de estudiantes inmigrantes, quienes coinciden en sentirse parte del grupo escolar y de la institución educativa; así se identifica el sentido bidireccional posibilitando el proceso de integración y cohesión social entres estudiantes inmigrantes y receptores, convirtiéndose en un espacio continuo, dinámico y de doble vía (Cachón, 2008) que permite la reproducción del capital social a la vez que consolida el sentido de pertenencia al grupo a través de situaciones que favorecen la confianza, identidad colectiva compartida y el reconocimiento hacia sí mismo y entre pares (CEPAL, 2007).

Particularmente, entre algunos estudiantes inmigrantes que incrementan semejanzas a partir del país de origen, surge con naturalidad y espontaneidad lo que podría considerarse un endogrupo (Peris y Agut, 2007), el cual fortalece el sentido de pertenencia a través de la bandera siendo un símbolo de valor compartido, "la bandera para nosotros es como para ustedes el himno nacional, es algo primordial y que vayamos donde vayamos... siempre va a ser nuestro país, estemos aquí, allá, más lejos" (estudiante inmigrante grupo focal #1, 02 marzo 2020).

Otros indicadores: conocimiento de la historia local e institucional, negociación y acuerdos en la resolución de conflictos, copresencia y uso de espacios públicos o comunes y reconocimiento de derechos mutuos, presentan avances hacia la integración desde la dinámica propia de la vida escolar, sin embargo, son afectados por condiciones del contexto local, regional y nacional (la reproducción de discursos xenófobos, las ineficientes disposiciones de instituciones estatales, las problemáticas sociales y económicas de la sociedad receptora, entre otros) sobrepasando la institución educativa, lo cual no limita su condición de escenario social que da lugar a acciones y estrategias pedagógicas reflexivas que aporten a la transformación social en el contexto próximo.

Según Cachón (2008) entre los principios básicos del proceso de integración se encuentra el conocimiento de la historia local e institucional de la sociedad receptora, este último se observa favorable en cuanto los estudiantes inmigrantes tienen conocimiento sobre la institución educativa y la dinámica, lo contrario sucede respecto al contexto nacional, regional y local incluso para los estudiantes receptores quienes fundamentan su conocimiento en percepciones de pares y vecinos del contexto inmediato, aun cuando algunos sucesos históricos han sido abordados a través de espacios académicos.

Lo anterior, implica que desde la dimensión cultural se requiere mayor integración de situaciones históricas y de contexto de la sociedad receptora y de origen, propiciando espacios de intercambio de información, evocación, añoranza y conocimiento compartido en doble vía, de tal forma que los “no lugares” se conviertan en “un lugar” con sentido de identidad, relaciones e historia (Vera et al., 2008) de/con los estudiantes inmigrantes.

Por otro lado, el indicador de ‘Negociación y acuerdos en la resolución de conflictos’ implica remitirse a los conflictos mismos, asociados por los estudiantes a situaciones problema marcadas por agresiones verbales y físicas, que se presentan entre estudiantes receptores y en ocasiones involucra docentes; dejando al margen estudiantes inmigrantes o situaciones movilizadas por la condición de migrante, por lo tanto, no es posible identificar las negociaciones y acuerdos entre estudiantes que involucren estudiantes inmigrantes.

El conflicto es un elemento inherente a las relaciones sociales que aporta a la integración cuando la negociación y resolución favorecen a ambas partes. Los estudiantes inmigrantes manifiestan situaciones de agresión que sucedieron en la institución educativa del lugar de origen, mientras en el contexto actual, dichas situaciones suceden fuera de la institución, “uno se va para la cancha relajado y llegan esos fastidiosos empiezan a montársela a uno, a botarle el balón a uno, está jugando normal y dicen que la cancha les pertenece a ellos” (estudiante inmigrante, grupo focal # 4, 06 marzo 2020) sin logro en las negociaciones y acuerdos, en cambio se han presentado episodios xenófobos que dejan la situación a favor de la sociedad receptora generando pérdida para la población inmigrante (Esser, 1993, p.13, citado en Solé, et al., 2011), a partir de esto la institución educativa receptora funciona según el espacio social regulador de situaciones problema, que prohíbe y evita cualquier tipo de agresión de/con estudiantes inmigrantes a partir del uso de normas y sanciones establecidas en el manual de convivencia, que configuran límites en la relación con el otro, favoreciendo la asimilación de las reglas de juego consolidando un entorno de protección en la institución educativa.

La negociación y los acuerdos se interrelacionan con la copresencia y uso de espacios públicos o comunes puesto que son espacios y acciones sociales que los estudiantes inmigrantes y receptores definen respecto el uso de áreas públicas o comunes (Herrera, 1994); Para nuestro caso, el 52 % del total de los estudiantes con quienes se realizó la actividad de mapa parlante, señaló la zona de cafetería como un lugar de encuentro y el 10 % de los estudiantes tanto migrantes como receptores expresan que estar en esta zona depende del

poder adquisitivo y no de un acuerdo o negociación, teniendo en cuenta esto, se observa que los estudiantes en etapa de niñez coinciden en el disfrute de lugares específicos dentro de la institución educativa para actividades académicas y de esparcimiento, y en una menor proporción el lugar de la cafetería.

Los estudiantes receptores adolescentes tienen mayor disfrute de los lugares de esparcimiento, deciden no usar otros espacios de acuerdo a sus preferencias o gustos, por su parte, los estudiantes inmigrantes evitan el uso de algunos lugares acatando las restricciones institucionales, al tiempo que tienen menor disfrute de los lugares de esparcimiento afectando en mayor o menor medida la coexistencia, acceso y presencia simultánea de/con estudiantes inmigrantes, especialmente en grados de secundaria.

En relación con el indicador 'Reconocimiento de derechos mutuos', los estudiantes establecen las similitudes entre especie humana que los hace sujetos de derechos, aludiendo a la igualdad para garantizar el acceso a trabajo, salud y educación, "debemos respetar a todos por igual, vengan del país de donde vengan" (estudiante receptor, grupo focal # 2, 03 marzo 2020). Además, consideran que la institución educativa es el escenario garante del derecho a la educación, pero fuera de ella las instituciones a cargo del Estado carecen de condiciones necesarias para el acceso a servicios públicos (Solé et al., 2011), violentando el acceso a trabajo y salud de algunos integrantes de la sociedad receptora y en mayor medida de las personas inmigrantes en situación irregular, ampliando las condiciones de vulnerabilidad.

Por último, se identifica que los indicadores costumbres (juegos, música, comida) y reconocimiento de la diferencia desfavorecen la integración cultural de/con estudiantes inmigrantes. El primero tiende a la aculturación en un proceso de adopción inequívoca de las costumbres de la sociedad receptora y el segundo, invisibiliza las características diferenciadoras que dan lugar a la diversidad cultural tras la ausencia de auto-reconocimiento y co-reconocimiento entre estudiantes.

Así pues, en la cotidianidad de la vida escolar se presentan de manera espontánea algunas costumbres o usos débiles (Haro, 2010) representados en juegos, comidas, celebraciones o fiestas que tienen previa construcción cargada de significados, valores y saberes culturales, "profe nosotros jugamos a la papa se quema" (estudiante inmigrante, grupo focal #1, 02 marzo 2020), por otro lado las costumbres preestablecidas a la llegada de los estudiantes inmigrantes, "- me gusta más el tingo tango, -¿cierto? " (Estudiantes receptores, grupo

focal # 6, 04 marzo 2020).

Las costumbres relacionadas con juegos y comidas dejan entre ver un proceso de aculturación una vez que los estudiantes inmigrantes adoptan lo que se propone desde la sociedad receptora, mientras las costumbres de celebraciones son poco usadas.

El juego se configura vinculante y punto de partida para superar la aculturación cuando se direccionan iniciativas desde la institución educativa, por ejemplo, el diálogo intercultural, es una puesta en común entre los estudiantes a través de las similitudes o diferencias “- lleva en Colombia es la ere o tocadito en Venezuela, - ponchado en Colombia es como fusilado en Venezuela” (estudiantes inmigrantes y receptores, grupo focal #7, 04 marzo 2020), tendientes a la asimilación e incluso en un contexto más próximo e intencionado puede aproximarse al proceso de integración.

Respecto la costumbre de la comida, las formas de apropiación por parte de los estudiantes son un elemento sociocultural que responde también a las necesidades de adaptación, disponibilidad y acceso a determinados alimentos y recursos (Contreras y Gracia, 2014); por último, se considera el “ámbito fiestero como un elemento que permitiría un con-juego interétnico e intercultural” (Panqueba, 2015, p.26), siendo un activador de las relaciones en la comunidad educativa que moviliza en los estudiantes evocaciones personales, colectivas y culturales.

En cuanto al indicador ‘Reconocimiento de la diferencia’ los estudiantes aluden a características individuales de sus pares y desde el prejuicio hacia estudiantes inmigrantes, al asociar las temáticas relacionadas con población migrante a situación problema:

“En mi salón somos dos venezolanos y cuando llegaron preguntando quienes son venezolanos levantamos la mano dos compañeros y todos se quedaron mirándonos y empezaron a hablar muy bajito y yo me puse bravo por eso, porque discriminan a las personas si somos iguales todos (estudiante inmigrante, grupo focal # 1, 02 marzo 2020)”

Esto deja al margen el reconocimiento de las características diferenciadoras desde la dimensión cultural; indicando la necesidad de estrategias intencionadas que lleven al co-reconocimiento y auto-reconocimiento cultural entre pares, es el caso del diálogo intercultural, una dinámica que promueve el intercambio y reconocimiento (Godenzzi, et al., 2005) de situaciones cotidianas en las que los estudiantes se

interesan por conocer las opiniones, creencias y criterios sobre determinada situación.

Por su parte la institución educativa conforme escenario social debe encaminarse hacia el reconocimiento de la diversidad cultural (Galio-to, 2007), con el ánimo de promover procesos académicos que favorezcan el desempeño escolar y la integración de/con estudiantes inmigrantes.

Vínculos e intercambio entre estudiantes inmigrantes y receptores

Para identificar la dimensión relacional de la cohesión social, se determinaron las relaciones de capital social de/con estudiantes inmigrantes en la institución educativa estudiando los indicadores sobre sentido de pertenencia al grupo, vínculos o nexos recíprocos, diversidad de vínculos, intercambio de favores, fuentes de información y confianza que favorecen la construcción, reproducción y mantenimiento del capital social.

Así, la construcción del capital social entre estudiantes sucede en el proceso de relación e interacción cotidiana de la vida escolar, a partir de elementos compartidos que determinan actitudes y comportamientos orientados al sentido de pertenencia a un grupo (Bourdieu, 2000), el cual se materializa cuando se obtienen recursos sociales que permiten sentirse y ser parte de la institución educativa, el grado específico que cursa, participar en actividades extra clase u otras formas vinculantes por afinidad y afectos, los grupos de amigos o compañeros.

Los vínculos o nexos recíprocos, indicador favorable de integración denotan que los estudiantes han construido capital social entre pares, a través de relaciones movilizadas por afectos, afinidades en características personales, uso del tiempo libre y sentido de protección, “-mi mejor amigo es colombiano, él siempre me apoya” (estudiantes inmigrantes, grupo focal #1, 02 marzo 2020), “-Con mis amigos juego y me divierto, -es una venezolana muy buena estudiante (estudiantes receptores, grupo focal # 2, 03 marzo 2020).

Dichas relaciones entre estudiantes trascienden los vínculos familiares y sociales que se establecen por la coincidencia del lugar de origen, consolidando relaciones intergrupales (Godenau, et al., 2015) que contribuyen a la diversidad de vínculos entre estudiantes inmigrantes y receptores, a través de actividades de aprendizaje o esparcimiento, involucrando diferentes jornadas académicas, grados esco-

lares y en algunos casos otras instituciones educativas.

Continuando con lo anterior, los estudiantes consideran que el intercambio de favores y las fuentes de información son interacciones que se dan en doble vía y de forma recíproca con amigos, compañeros, algunos docentes y miembros de la familia (Vargas, 2002). Por su parte el intercambio de favores genera beneficios dependiendo de la confianza, las cualidades aprehensibles en el otro y el juicio de valor que el estudiante hace frente al favor concedido o recibido, “-depende del favor y si es amigo mío sí, - sí es muy creído o me cae mal no hago el favor” (estudiante inmigrantes y receptores, grupo focal # 3, 04 marzo 2020), luego, las fuentes de información hacen parte del intercambio entre pares siendo un elemento intangible que reproduce el capital social a través de personas cercanas, facilitando alcanzar logros o resolver situaciones de la vida escolar.

La confianza guarda interdependencia con otros indicadores de la dimensión relacional, vínculos, intercambio y red de apoyo, que afianzan la confianza personal (amigos, compañeros, docentes, familiares) desde la cercanía y conocimiento del otro favoreciendo la comunicación y relación mutua que reproducen capital social. De igual forma, la confianza institucionalizada (Vargas, 2002) se interrelaciona con indicadores de la dimensión cultural, normas, participación y valores compartidos, frente a esto los estudiantes manifiestan: “nos sentimos seguros y acompañados en el colegio” (estudiante inmigrante, grupo focal #2, 03 marzo 2020).

Por el contrario, aunque presentan avances para la construcción del capital social, se hallan algunos elementos desfavorables en los indicadores solidaridad mutua, calidad o intensidad de vínculos, red de apoyo y entornos o relaciones que dan protección (Ver Tabla 4. Indicadores de la variable capital social).

La solidaridad mutua es definida por la disposición de servicio y generosidad hacia el otro a través de la ayuda mutua, la solidaridad intra-grupo es movilizada por vínculos personales basados en afinidad y afectos, aunque es poco recurrente en sus relaciones, “soy solidario con algunos compañeros, depende de la confianza y que sean amigos, a veces han sido buenos conmigo” (estudiante receptor, grupo focal # 3, 04 marzo 2020), por otro lado, la solidaridad entre diferentes grupos que componen la institución educativa, es decir, intergrupo, “es más difusa, más costosa y más frágil, y cuesta más de perpetuar en el tiempo” (Orduna, 2012, p.52) sin embargo, los estudiantes generan empatía a partir de la experiencia migratoria de familiares cercanos, “por ejemplo mi mamá vive en Chile y ella se fue pero-

no porque ella quiso si no por la situación económica y cosas así” (estudiante receptor, grupo focal # 6, 04 marzo 2020), puesto que reconocen algunos riesgos que enfrenta la población inmigrante, tales como explotación laboral y discriminación.

Respecto a calidad o intensidad de vínculos, los estudiantes ven favorable e importante para la vida escolar, pues se fortalecen las relaciones interpersonales entre pares generando tejido social y nexos significativos, sin embargo, los vínculos entre estudiantes y algunos directivos y/o docentes se ven afectados según la apreciación de los estudiantes acerca de un trato inadecuado desde algunas figuras de autoridad en la institución educativa, “nos regañan, habla feo, pregunta por todo, porque fuimos, habla muy fuerte con voz alta, como su derecho el habla, o sea fuerte” -“hay que saber decir las cosas”(estudiantes inmigrantes, grupo focal #4, 06 marzo 2020).

La red de apoyo con la que cuentan los estudiantes involucra lugares, personas e intercambios materiales o simbólicos desde lo formal e informal (Bourdieu, 2000). Es decir, la red informal se configura a partir de la confianza entre amigos, compañeros, algunos docentes y miembros de la familia, permitiendo tejer redes útiles y duraderas; la red formal, constituida por actores específicos de la institución educativa carece de confianza entre los estudiantes, para quienes el área de psicología no hace parte de dicha red por falta de confidencialidad y efectividad, “uno acude a este lugar porque se quiere desahogar o pedir un consejo pero lo que hacen es llamar a la coordinación, a los padres, le ponen a uno más problemas encima” (estudiante inmigrante, grupo focal # 5, 03 marzo 2020).

A partir de la confianza, la institución educativa tiene dos funciones, la primera como garante del derecho a la educación de los niños y niñas y la segunda como proveedor de docentes empáticos; dando lugar a entornos o relaciones que generan protección, mediante la relación con los docentes o con sus pares, los estudiantes fortalecen vínculos que les proveen seguridad y los protegen en situaciones de crisis o conflicto generando beneficios que reducen condiciones de vulnerabilidad, algunos estudiantes expresan que en espacios fuera de la institución experimentan situaciones hostiles, y confirman algunas expresiones positivas dentro de la institución educativa, tales como:

“Me siento seguro en el lugar de clase porque está la profe” “Me siento seguro en el salón”, “Lugar seguro el salón porque son familia, lugar no seguro, la calle y el patio de los grandes, porque ellos son malos y nos quitan la merienda, la calle: roban, matan, hurtan”, “me siento segura cuando estoy con mi grupo de

amigos", "Salón seguro, baño inseguro. Cancha inseguro. Profesores y amigos seguros, coordinación seguro", "Seguro con la profe porque no me hacen nada, no seguro fuera del salón porque me pegan", "Seguro: aulas coordinación sala de profesores, no seguro: patio central zona verde (virgen) baños. Razón: me siento seguro en estos lugares ya que hay una supervisión mayor, no me siento seguro en estos lugares ya que hay poca vigilancia", "personas seguras mis amigos".

Se percibe que los estudiantes sienten mayor seguridad al estar en la institución educativa, al tener adultos y personas a las que acudir, ya que cuando mencionan los lugares fuera de la institución refieren situaciones donde sus pares tienen ciertos comportamientos de abuso ya sea por su condición de migrante o por su situación económica, específicamente en la cancha de fútbol fuera de la supervisión de adultos.

Es así como se percibe que la institución está equipada con personal humano que garantiza un grado alto de seguridad, confianza y acompañamiento a los estudiantes, sin importar su condición social; el espacio es regulado por los docentes desde el rol de autoridad y supervisión, convirtiéndose en una relación que brinda protección, pero fuera de la institución educativa las actitudes xenófobas no pueden ser contrarrestadas con el respaldo y cuidado de las figuras de autoridad, generando inseguridad en los estudiantes inmigrantes.

Conclusiones y recomendaciones

Aprendizaje en doble vía, es un punto de partida para fomentar la disciplina y convivencia escolar entre los estudiantes, actividades grupales donde estos mismos reconozcan que aprendemos el uno del otro y que la migración aporta nuevos conocimientos, ya sea a partir de juegos, dinámicas de clase o actividades, donde identifiquen las diferencias de jerga que implican términos o palabras desconocidas; fortalece las relaciones entre estudiantes migrantes y receptores. La cohesión social en la institución educativa se beneficia a través de la interacción e intercambio recíproco y bidireccional de elementos materiales y/o simbólicos que construye el capital social, al tiempo que se consolidan vínculos establecidos a través de la diversidad y/o asimilación cultural, no obstante, la confianza personal e institucionalizada es una condición indispensable y permanente en las relaciones entre estudiantes; lo cual permite la interacción cultural a través de la participación en actividades de aprendizaje y uso del tiempo libre siendo continua, dinámica y en doble vía de/con estudiantes inmi-

grantes, además condicionada por valores mixtos, individuales o colectivos que facilitan la cohesión social, siempre que se promueva el reconocimiento en múltiples vías fomentando y fortaleciendo la integración y el capital social en la institución educativa.

Integrar a la semana deportiva, actividades de tiempo libre o culturales, algunos deportes o juegos que los estudiantes practicaban en su lugar de origen, pidiendo que expliquen las normas y reglas, así mismo los estudiantes receptores explican las reglas y normas que también conocen o creen que se pueden adecuar; fomentamos la participación continua, dinámica y en doble vía de/con estudiantes inmigrantes en la institución educativa, al tiempo que reproduce valores mixtos, individuales o colectivos, como recursos sociales que benefician el proceso de integración y capital social brindando al estudiante herramientas para desarrollar la capacidad de asumir límites, alcanzar logros, obtener protección y resolver situaciones cotidianas; por su parte los beneficios colectivos permiten preservar el bienestar del grupo, favorecer la convivencia escolar y afianzar ideas validadas socialmente.

Así, la proximidad de los estudiantes (al margen de su diversidad) al sistema educativo propone la participación en actividades de aprendizaje y uso del tiempo libre, dando lugar a relaciones e intercambios que constituyen el capital social y desarrollan el sentido de pertenencia. Los estudiantes inmigrantes han logrado amplia participación realizando “doble esfuerzo”; el primero dirigido a la obtención de logros académicos asumidos desde la aculturación y el segundo, apropiando la experiencia migratoria a partir de la asimilación para alcanzar logros sociales; lo anterior, evita la exclusión de espacios institucionales, afianza el sentido de pertenencia a la sociedad receptora permitiendo avances hacia el proceso de cohesión social.

De este modo, el contexto escolar se configura entorno de protección que genera confianza institucionalizada una vez que garantiza comportamientos o actitudes deseadas a través de las normas requeridas, las cuales resultan familiares y de fácil cumplimiento para los estudiantes inmigrantes, quienes tienen claridad y reflexionan sobre las posibles consecuencias al transgredir los límites establecidos haciendo efectiva la inhibición y estímulo de comportamientos.

Contrario al entorno de protección que constituye la institución educativa, fuera de ella existen situaciones que ponen en riesgo la cohesión social, una vez que emergen rasgos xenófobos donde se involucra la familia receptora y el contexto local, actitudes movilizadas alrededor de condiciones de seguridad alterada por la delincuencia común, la

oferta/demanda del mercado laboral y el uso de espacios recreativos públicos, que precisan la necesidad de superar y resolver conflictos (Solé et al., 2011), en cuanto al uso de los espacios públicos, algunos estudiantes comparten experiencias cotidianas donde se evidencia prejuicios e ideas sin fundamento, especialmente sobre la condición social de irregular y económica que convierte en “sospechosos” a la población migrante generando rechazo y discriminación (Cisneros, 2001), este rechazo aumenta de forma recíproca al desencadenar emociones y reacciones en las personas inmigrantes tensionando aún más la relación (Cotofleac, 2003).

Esta xenofobia fundada en el lugar de origen se incrementa con la condición social desfavorable (Rosa, 2017), así lo expresa un estudiante inmigrante cuando un compañero receptor le reprocha el poder adquisitivo para comprar ropa, lo cual indica que la dificultad en los accesos, oportunidades e insatisfacción de necesidades, refuerza los prejuicios de la sociedad receptora que vinculan migración con privaciones de recursos básicos. A pesar de esto, los estudiantes conciben la población migrante sujetos de derechos fundamentales, reconociendo el derecho a la educación, trabajo, seguridad social, vivienda y salud; adicional, manifiestan la dificultad que genera la condición de migrante irregular para acceder o exigir la protección y garantía de los derechos, razón por la cual se incrementan los factores de vulnerabilidad acentuados por la condición de no-ciudadano.

En cuanto a la cotidianidad de la vida escolar desde un contexto de diversidad, facilita las relaciones intergrupales (estudiantes inmigrantes y receptores) a través de la interacción e intercambio recíproco y bidireccional de elementos materiales y/o simbólicos que aportan a la construcción de actitudes y comportamientos que dan forma a la identidad colectiva compartida, para lo cual es indispensable la confianza personal (Vargas, 2002) en la medida que favorece la comunicación y las relaciones orientadas por afinidad y afectos entre pares, que afirma los vínculos y posteriormente la red de apoyo; además, se considera a los docentes fuentes de información asequibles y seguras dependiendo de la confianza personal que perciben los estudiantes.

Paralelamente, se establecen vínculos entre estudiantes que trascienden el contexto familiar y el lugar de origen aun con las características diferenciadoras propias de la diversidad cultural, estableciendo semejanzas entre países vecinos que suscitan la asimilación cultural con miras a la integración. Particularmente, del encuentro entre estudiantes inmigrantes surge la remembranza sobre vivencias en sus lugares de origen, las cuales desencadenan un sentimiento compartido de añoranza que los vincula a través de las semejanzas y, por

tanto, consolidan valores colectivos a partir de tradiciones y/o símbolos patrios.

La coexistencia en el espacio institucional da lugar al reconocimiento en múltiples vías, es decir, el reconocimiento sobre sí mismo, hacia el otro y entre pares, a partir de las cualidades, juicios de valor sobre actitudes o comportamientos que determinan la cercanía y conocimiento del otro, si bien las características individuales entre estudiantes se distinguen a partir de las relaciones cotidianas, no sucede lo mismo en términos de diversidad cultural a la cual se incorporan nuevos matices a través del fenómeno migratorio.

El reconocimiento de la diferencia compete a todos los actores institucionales incluyendo los docentes, quienes desde su rol y relación cotidiana deben contemplar la experiencia migratoria de los estudiantes y las necesidades académicas y sociales que se desprenden de ella para así diseñar e implementar estrategias que faciliten el proceso de integración de/con estudiantes inmigrantes para una sana convivencia escolar.

En este sentido, la labor de la educación trasciende más allá del entorno físico de la institución educativa, las relaciones a su alrededor competen y afectan directa o indirectamente la población estudiantil, la gestión unificada entre psicoorientador, diferentes entidades gubernamentales (como la Fiscalía, Migración Colombia, ICBF, Casa de la Cultura, biblioteca municipal, universidades locales), el trabajo en conjunto de proyectos donde interactúa la comunidad en general, fomentar las escuelas para padres, incluir el sector productivo, ediles, representante de la comuna, madres comunitarias, es un punto de partida para impactar de forma positiva el entorno de los estudiantes.

Es recomendable focalizar las familias que requieren mayor sensibilización frente al tema migratorio; mediante trabajo colaborativo identificar expresiones y abordarlas de forma pedagógica, teniendo en cuenta que algunos rasgos xenófobos expresados por los estudiantes responden a reproducción de conductas que vienen del hogar, del barrio y/o contenido audiovisual, así mismo replicar dichas actividades pedagógicas en las aulas de clase.

Crear desde la escuela para padres una red de apoyo puede significar mayor confianza en sí mismo, diseñar talleres en los que se plantee un proyecto de vida a partir de sus capacidades y habilidades, abordar el tema desde el núcleo familiar tanto en la familia receptora como migrante es fundamental para el apoyo familiar y la sana convivencia en el entorno escolar.

Diseñar actividades de sensibilización involucrando a los padres de familia, donde se solidaricen e identifiquen el rol como padres, compartan sentimientos y experiencias, un ejemplo puede ser: en parejas, uno dibuja al otro, al tiempo su compañero le cuenta respondiendo a algunas preguntas que el docente quiera dirigir de acuerdo a la necesidad y contexto, estas pueden ser: *¿Nombre de su hijo?, ¿en qué grado está su hijo?, ¿cuál es el mayor valor y habilidad de su hijo?, ¿cómo se siente en su rol de padre o madre?, ¿cuál ha sido la mayor dificultad que ha tenido en su rol de padre o madre?*.

Al finalizar cambian de rol; quien dibujó ahora responde a las preguntas y el otro padre de familia dibuja, se socializa la finalidad de esta actividad explicando la solidaridad y comprensión entre padres de familia.

Podemos también pedir a los padres de familia que intercambien los dibujos y realicen mejoras a estos, permitiendo abordar temas como el apoyo entre padres de familia y pares, la importancia de la comunicación asertiva y llegar a acuerdos con algunas reglas de familia.

Diseñar, crear, modificar de forma lúdica estas actividades de acuerdo al contexto logran sensibilizar e integrar a los padres de familia en un proyecto en común que unifique, consolide como grupo y lleve a eliminar las acciones xenófobas dentro y fuera de las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2018). Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/CONF.231/3>
- Bermúdez, Y., Mazuera, R., Albornoz, N., y Morffe, M. (2018). Informe sobre la movilidad humana venezolana. Recuperado de <http://cpalsocial.org/documentos/570.pdf>
- Bourdieu, P., (2000). Las formas del capital social. Capital económico, capital cultural y capital social. En A. García. (Ed.), Poder, derecho y clases sociales (pp. 131-164). España: Desclée de Brouwer
- Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y Sociedad*, 45(1), 205-235
- Canales, C., (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Introducción a los Oficios. (Vol. 1, pág. 406). Recuperado de <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-cheron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Cisneros, I. (2001). Intolerancia cultural: racismo, nacionalismo, xenofobia. *Perfiles Latinoamericanos: Revista de La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. 18, 177–189.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007). Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2812-cohesion-social-inclusion-sentido-pertenencia-america-latina-caribe>

- Congreso de la República de Colombia. (1991). Convención internacional sobre los derechos de los niños. Recuperado de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/573203/887553/Ley+12+de+1991+%28Ratifica+Convencio%CC%81n+sobre+derechos%29.pdf/d8642517-7fac-486b-a5b4-a5b70600dd3e>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Código de la infancia y la adolescencia*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Contreras, J., y Gracia, M. (2014). Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas. *Investigaciones Sociales*. 11(19), 387–392. Recuperado de <https://doi.org/10.15381/is.v11i19.8073>
- Cotofleac, V. (2003). Autoctonía y xenofobia. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*. 30.
- Diz-Casal, J., Aliaga, F., & Apolo, D. (2020). La inclusión vista desde el profesorado, el grupo de pares y la experiencia de las actrices principales. En Leiva, J. y Terrón, A. (ed.). *La inclusión vista desde el profesorado, el grupo de pares y la experiencia de las actrices principales (1er)*, (55-65). Dykinson..
- Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015*. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2017). *International migrant stock*. Recuperado de <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates17.asp>
- Departamento Nacional de Planeación. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). CONPES 3950 del 23 de Noviembre 2018. Consejo Nacional de Política Económica y Social. Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela. Bogotá. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3950.pdf>
- Francisco, J., Palacios, E., Andrés Martínez, W., Ardila, H. V., Darío, R., Parada, E., José, M., Díaz, O., González Montoya, P., Camilo, J., Garzón, G., Leidy, M., Katherine, J., Fera, C., Torres, C., Andrés, R. O., & Cano, V. Recuperado de: <https://unidad-administrativa-especial-migracion->

- colombia.micolombiadigital.gov.cBoletin-estadistico-flujos-migratorios_2019.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. *Glosario sobre migración, asilo y refugio. Pasaporte de Humanidad: Los Derechos de Los Niños y Niñas Migrantes y Refugiados*, (2017). 11 (5).
- Godenau, D., Rinken, S., Martínez, A., & Moreno., G. (2015). La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración. 30.
- Godenzzi, J.C. (2005). Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana. Tinkuy. 1, 7-14.
- Hamui, S. y Varela, R. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación En Educación Médica, Universidad Nacional Autónoma de México. 2(5), 55–60. doi:10.1016/s2007-5057(13)72683-8.
- Haro, A. (2010). Antropología de los usos sociales como constitutivos de la 'gente'. Un estudio desde Ortega. Gazeta de antropología, 26(1), 1-9.
- Herrera, E. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. Revista Papers, 43, 71-76.
- Kawulich, B (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6 (2)
- Martínez, V. y Pérez, O. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. Revista Complutense de Educación, 12(1), 295–318. doi.org/10.5209/RCED.17762
- Ministerio de Relaciones Exteriores, Migración Colombia. (2022). Boletín estadístico Anual de flujos migratorios, Recuperado de: <https://unidad-administrativa-especial-migracion-colombia.micolombiadigital.gov.cBoletin-flujos-migratorios-2022.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores, Migración Colombia. (2022). Distribución de Venezolanas(os) Colombia con corte Diciembre 2022, Recuperado de: www.migracioncolombia.gov.co.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Circular 45 del 16 de septiembre de 2015. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-353789_Circular_41_MEN_.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Circular N° 7 del 2 de febrero de 2016. Recuperado de: http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/files/circular%2007_2feb_2016.pdf
- Galioto, C. (2007). Ciudadanía intercultural y educación intercultural. El papel del aula escolar. En A. Ibarrola (Ed.) *Migraciones en un contexto global*. (pp. 193-215). Bilbao, España: Deusto publicaciones.
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA*, (24), 45-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124737003>
- Gutiérrez, A. y Urzúa, A. (2019). ¿Los valores culturales afectan el bienestar humano? Evidencia de informes de investigación. *Universitas Psychologica*, 18 (1), 1-12. doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.vcab
- Orduna, M. (2012). Identidad e identidades: Potencialidades para la cohesión social y territorial. Colección de Estudios Sobre Políticas Públicas Locales y Regionales de Cohesión Social, 5.
- Organización de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (1999). *Convenio 182. Sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación*. Recuperado de: https://www.oitinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/oit_2.pdf
- Panqueba, J. (2015). Patrimonios Corporales Ancestrales Del Pueblo Indígena Zenú. El Cargamento E' Casa Como Escenario Del Montucuy Entre Bailes, Juegos, Pito Atravesao Y Gaitas. *Lúdica Pedagógica*, 2(22), 21-31. [doi:10.17227/01214128.3800](https://doi.org/10.17227/01214128.3800)
- Pérez, G. (2007). Desafíos de La Investigación Cualitativa. Conferencia sobre las perspectivas de la investigación cualitativa, sus implicaciones en la educación, nuevos retos y enfoques en la investigación cualitativa. *Centro de Formación de Profesores*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.researchgate.net>