

ARTICULO DE REFLEXIÓN

INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA RESPUESTA A LOS RETOS QUE PLANTEA LA INMIGRACIÓN INFANTIL VENEZOLANA A LA INSTITUCIÓN I.E.T.I.S.A. SEDE JULIO SANÍN EN EL MUNICIPIO DE RIONEGRO, ANTIOQUIA.

Sandra Milena Gil Chica – Daniel Alejandro Segura Duque

RESUMEN

En este artículo se aborda el fenómeno de la inmigración, en particular el de la población venezolana que ingresa al municipio de Rionegro, Antioquia, como un evento que supera las vicisitudes de la movilización o lo que implica el encuentro con la población de acogida. Uno de los objetivos es reflexionar sobre los impactos que esta realidad tiene sobre la población más vulnerable: los niños y niñas en edad escolar. Temas como la separación, el duelo y el cambio abrupto se presentan relevantes en el momento de tratar la inmigración infantil, así como los retos que esto supone para un sistema de atención a la población migrante insuficiente y un sistema educativo mal preparado. Así mismo, en este artículo se muestra la escuela como un espacio en el que estas y muchas otras realidades toman lugar. En ella, prácticas discriminatorias, xenófobas o aporofóbicas pueden emerger haciendo mucho más complejo para niños y niñas migrantes emprender un proyecto de formación y educación. Por último, se presentan para la escuela como posibles alternativas frente a estas nuevas y retadoras realidades prácticas de integración e inclusión, en ocasiones relacionadas, pero jamás equivalentes.

ABSTRACT

This article addresses the phenomenon of immigration, specifically focusing on the Venezuelan population entering to the municipality of Rionegro, Antioquia, as an event that surpasses the challenges of mobilization or what is implied by encounters with host population. One of the goals is to reflect on the impacts that this reality has on the most vulnerable population: school-age children. Themes such as separation, grief,

and abrupt change are relevant when dealing with child immigration, as well as the challenges this poses for an insufficient system of immigrant population care and an unprepared education system. Additionally, this article portrays the school as a space where these and many other realities unfold. Discriminatory, xenophobic, or aporophobic practices can emerge, making it much more complex for migrant children to pursue a path of learning and education. Finally, practices of integration and inclusion, sometimes connected, but never equivalent, are presented as potential alternatives for schools in order to face these new and challenging realities.

PALABRAS CLAVE:

Inmigración, escolarización, inclusión educativa, integración.

INTRODUCCIÓN

La inmigración ha dejado de ser un fenómeno esporádico para convertirse en una realidad que las escuelas y demás instituciones de educación deben afrontar diariamente a lo largo del territorio colombiano. Para la secretaría de educación del municipio de Rionegro en el departamento de Antioquia y todas las instituciones educativas asociadas, esta realidad ha supuesto un conjunto de retos que van desde asegurar la alimentación de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, hasta la atención de riesgos de salud mental y física. Sin embargo, cuando se trata de evaluar las condiciones de escolarización, asignación de grados, acompañamiento, nivelación y demás procesos de adaptación a los nuevos entornos escolares para los niñas y niños venezolanos que ingresan a las diferentes instituciones educativas, se perciben grandes vacíos en lo que respecta a las directivas oficiales, por no hablar de la necesidad de abrir el debate y la reflexión alrededor de aspectos fundamentales tanto pedagógicos como didácticos.

Es por esta razón que se identifica la necesidad de retomar otras experiencias investigativas asociadas a la escolarización de población migrante y así dar luz frente a lo que esta realidad demanda de la escuela como institución prioritaria en lo que respecta a su papel en la atención del segmento de la sociedad más vulnerable: niños y niñas en sus primeros años de escolarización.

Entre los antecedentes abordados están los aportes hechos por Contreras y Bravo (2021) quienes analizan algunas de las practicas de enseñanza asociadas a la integración de estudiantes venezolanos en instituciones rurales en Chile, así como el impacto que llegan a tener las perspectivas que tienen los docentes de esta población en sus procesos educativos. En este estudio se resalta la importancia que tienen el factor afectivo y las relaciones entre los estudiantes inmigrantes; y sus pares de acogida en los procesos de integración, así como en la obtención de resultados óptimos a nivel académico.

En esta misma línea se encuentra Panizo (2023), quien aborda la necesidad de superar estructuras culturales de racismo, colonialismo y xenofobia asociadas al fenómeno migrante en el sistema educativo ecuatoriano. Su propuesta se centra en el desarrollo de competencias interculturales como respuesta a la diversidad presente en el aula.

Ya en un contexto nacional, se aborda el trabajo de Marrugo (2022) en Turbaná, Bolívar, en el que se plantea la necesidad de desarrollar practicas de dignificación de la condición migrante en el aula escolar a partir del reconocimiento de los factores afectivos y sociales asociados al fenómeno migrante.

También se aborda la experiencia investigativa de Alfonso y Moreno (2021) en el contexto urbano de la capital del país, en el que se identifican los factores que afectan el desarrollo de procesos educativos estables debido a las necesidades de desplazamiento constante que deben afrontar los niños y niñas venezolanos que desean y tienen el derecho de continuar su formación y cuidado escolar en nuestro país.

Así mismo, se comienza a identificar la necesidad de un diseño que respondan a las condiciones particulares de la población migrante en el municipio de Rionegro al considerar los aportes hechos por Mora y Murillo Maldonado (2021) quienes proponen una ruta pedagógica para el ingreso y adaptación de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano. Las autoras logran identificar la necesidad de un acompañamiento a nivel académico, funcional y emocional con la población migrante venezolana como elemento necesario para adelantar procesos educativos con población migrante.

Así pues, al tener en cuenta estos y otros antecedentes que abordan el fenómeno migrante venezolano en la educación latinoamericana y las experiencias propias y ajenas de docentes en el municipio de Rionegro, Antioquia, se identifica la necesidad de plantear estrategias e instrumentos que permitan procesos de integración e inclusión de niños y niñas venezolanos en sus primeros grados de escolarización que respondan a

características emocionales, académicas y sociales, y a su vez favorezcan procesos educativos continuados, propicios y exitosos.

Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo establecer un proceso de asignación de grado, vinculación y atención en el sistema educativo público para los niños y niñas inmigrantes de origen venezolano, recién llegados a la IETISA sede Julio Sanín, en sus primeros grados de escolarización que considere las dimensiones afectiva, social y académica?

Para responder a esta pregunta se plantean como objetivo general analizar algunas experiencias educativas con población migrante con un enfoque inclusivo en contraste con otras experiencias similares. Para hacerlo, se parte de rastrear y analizar algunas de las principales afectaciones asociadas al fenómeno migrante en las dimensiones afectiva, familiar, económica y académica documentadas en Latinoamérica y Colombia; para luego, señalar el potencial que tiene la escuela como espacio transformador y catalizador de las realidades sociales. Finalmente, se analizan algunas de las ventajas que ofrece la orientación de prácticas educativas con enfoque inclusivo, así como algunos de los obstáculos que deben ser superados para alcanzar trayectorias educativas exitosas y posibles estrategias que pudieran orientar la superación de estos obstáculos.

La propuesta metodológica para este ejercicio reflexivo se basa en la investigación proyectiva en tanto esta permite en un primer momento, y como fundamento para este artículo, delimitar, describir y analizar la problemática que se desea abordar a partir de un estudio documental; y de esta forma, abrir la posibilidad para la construcción de una propuesta que pueda aportar soluciones a la misma. Hurtado (2012) describe de forma sintética las fases para esta metodología de la siguiente manera:

Fase exploratoria: en la que se delimita el problema, así como la pregunta de investigación que orientará la propuesta.

Fase descriptiva: en la que se hace necesario justificar la escogencia del evento sobre el que se espera impactar, la necesidad que valida la construcción de la propuesta proyectiva y los objetivos, generales y específicos, que se esperan alcanzar.

Fase analítica, comparativa y explicativa: en la que se realiza la revisión documental que permitirá la conceptualización del problema, así como la comparación y análisis de las teorías y definiciones entorno al evento de estudio.

Fase predictiva: es esta fase, el investigador debe estimar la pertinencia de la propuesta y las condiciones necesarias para que esta pueda alcanzar los objetivos propuestos.

Fase proyectiva: en esta se establece el tipo de investigación pertinente, el abordaje que se espera dar y las intenciones y posibilidades asociadas al planteamiento de la propuesta.

Fase confirmatoria: en esta se confirman la eficacia alcanzada con los diferentes instrumentos y procedimientos implementados durante la investigación, así como la posible necesidad de plantear planes de acción.

Fase evaluativa: en la que se evalúa el proceso mismo y la medida en la que se han alcanzado los objetivos propuestos.

Es pertinente mencionar que este tipo de investigación se diferencia de otras similares como investigaciones de factibilidad, en tanto esta permite alcanzar nuevas dimensiones prácticas que van más allá del diagnóstico o la proyección.

Este método de investigación está enmarcado en una investigación de corte cualitativo en tanto responde a una pretensión de carácter educativo con un enfoque pedagógico - didáctico.

La migración no siempre es voluntaria

La migración, como fenómeno social, ha acompañado a la humanidad desde que el ser humano asumió hábitos nómadas hasta llegar a los complejos fenómenos migratorios e interculturales que se experimentan en la actualidad. Sin embargo, pensar en esta trayectoria significa también reconocer que, en muchas circunstancias, las personas abandonan sus territorios de origen por motivos diferentes a la búsqueda de alimentos o mejores condiciones. La sociedad moderna presenta escenarios en los que muchos se ven obligados a emigrar debido a guerras, situaciones de violencia o profunda escasez. En otras palabras, la migración no siempre es voluntaria, en muchos casos, es la única opción posible. Este es justamente el escenario que muchos inmigrantes venezolanos viven en Colombia y en todo el mundo.

Durante los últimos ocho años, según cifras publicadas en la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V), Colombia ha acogido a más de 2.9 millones de migrantes venezolanos. La ACNUR (Agencia de la ONU para los Refugiados) ha reforzado el mensaje de que no importa quién, cuándo o de dónde

venga una persona, debe recibir protección, especialmente si huye de un contexto de violación de los derechos humanos.

En su reporte, “Migración desde Venezuela a Colombia: impactos y estrategia de respuesta en el corto y mediano plazo”, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (2018), subraya el hecho de que la gestión cotidiana de las situaciones de movilidad diaria entre los inmigrantes es quizás el mayor obstáculo a la escolarización que se puede observar, ya que no permite a las familias formular planes a largo plazo y, por tanto, la escolarización. Las familias temen enviar a sus hijos a la escuela y que luego sean expulsados ante la inasistencia frecuente. Un ejemplo de esto se puede observar en la tendencia que tienen algunas familias de realizar frecuentes viajes de ida y vuelta entre Colombia y Venezuela o entre regiones cuando se recrudecen sus condiciones. Del mismo modo, es muy raro que las familias dispongan de medios para costear los útiles o el transporte que permitiría a sus hijos asistir a las escuelas, pero Granda y Loaiza (2021) señalan que estas condiciones no impiden que algunos de los niños quieran aprender cueste lo que cueste.

Esta es una de las razones por las cuales la restitución de los derechos se presenta como una responsabilidad clara para los estados y comunidades de acogida. En lo que respecta a los niños, niñas y adolescentes venezolanos, la educación pasa a formar parte del conjunto de derechos fundamentales que deben ser atendidos. En el caso de Colombia, su constitución política (1991) en el artículo 67, “[...] reconoce en la educación una doble condición de derecho y de servicio público que busca garantizar el acceso de los ciudadanos al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores culturales.”

Sin embargo, este proceso de restitución (escolarización) presenta múltiples dificultades y retos que deben ser atendidos con el fin de abrir espacios de oportunidad a soluciones y alternativas, en especial desde la escuela que, en su sentido más amplio, es un lugar fundamental para que este proceso pueda darse.

Como punto de partida es importante tener en cuenta que la experiencia de escolarización es nueva para algunos estudiantes que en muchos casos no han estado escolarizados en su país, bien porque el sistema escolar no impone ninguna obligación antes de los 6 años, como es el caso de Venezuela (SITEAL, 2019), bien por dificultades socioeconómicas o bien porque algunas familias, como sucede con las familias en situación de calle, temen que al ingresar el niño o niña al sistema escolar o a

cualquier institución de atención a la infancia (Plan International Deutschland, 2020; CDH, 2021) este sea redireccionado a una institución de bienestar.

En estos casos, donde los estudiantes no han asistido previamente a la escuela se han evidenciado situaciones en las que los niños y niñas “desentonan” con el grupo de estudiantes de acogida quienes ya han adquirido ciertos hábitos escolares. En palabras de Aliaga et al (2022), los niños, niñas y adolescentes venezolanos “[...] encuentran pocas herramientas o desconocen cómo proceder ante estos fenómenos nuevos frente a la convivencia y la acogida en los diferentes espacios” (p.167). Esta situación crea dificultades tanto para los estudiantes, quienes deben dedicar tiempo a adquirir códigos comunes, como para los profesores, quienes se ven obligados a centrar sus procesos de enseñanza no solo en la transmisión de contenidos disciplinares, sino también en la incitación para la adquisición de habilidades de relacionamiento interpersonales por parte de los nuevos estudiantes.

Luego están los imaginarios alrededor de la migración. Algunos estudios han demostrado que el sistema escolar colombiano dificulta el acceso de los nuevos inmigrantes a una trayectoria educativa satisfactoria y, por tanto, no está a la altura de la pretensión de inclusión (Rincón et al., 2021; Aliaga et al., 2022; Narváez, 2023). Estas dificultades se deben en parte a la falta de reconocimiento de las experiencias (de aprendizaje) previas de los nuevos estudiantes o de sus intereses personales más allá de las razones de la migración, evidenciándose una marcada tendencia a considerar la situación migratoria como característica determinante de la identidad, de forma que todas las demás características del estudiante quedan subordinadas a este único criterio. Al respecto Rincón et al. (2021) plantean que:

Los estudiantes migrantes, en el proceso de la adaptación es fundamental, realizar encuentros formativos para fortalecer las habilidades personales como la autoestima, la autoimagen, el autoconcepto y la motivación; también se tienen en cuenta las actividades en las habilidades sociales como la comunicación asertiva, liderazgo e interacción a través de las interculturales con diferencias en metodología en el aprendizaje. (p.537)

Adicionalmente, para que este proceso en la escuela sea exitoso, también se debe tener en cuenta el proceso administrativo, ya que la escolarización de los niños inmigrantes está ligado a la política migratoria vigente en nuestro país. Independientemente de su situación migratoria, la escolarización de un niño de entre 5 y 15 años es una obligación. El Estado Colombiano, por medio de la Resolución 0971 de

2021 (Migración Colombia), ha manifestado su compromiso para respetar y proteger los derechos de los migrantes independientemente de su estatus, promoviendo la seguridad y prosperidad de las comunidades.

En el contexto de la escolarización inclusiva, el ingreso al sistema educativo de todos los estudiantes debe ser una prioridad nacional, y es por eso que en las escuelas colombianas se supone que no debe haber obstáculos para la inscripción de cualquier niño. Si bien se debe solicitar la documentación que acredite la escolaridad anterior, la documentación personal del país de origen, y el Permiso Especial de Permanencia – PEP (Circular Conjunta N° 16 de 2018); la falta de estos documentos o la situación migratoria irregular no pueden ser impedimentos para la matriculación de estudiantes extranjeros en calidad de inmigrantes.

Si bien se facilita este proceso, la complicación inicia al momento de la evaluación para la inclusión en la etapa escolar, ya que no hay un instrumento diseñado para este propósito, y en la mayoría de casos, ante la ausencia de documentación escolar, los alumnos tienen derecho a un proceso de evaluación/clasificación que les permita matricularse en cualquier curso, grado, etapa u otra forma de organización de la educación básica, de acuerdo con su desarrollo y grupo de edad. Sin embargo, actualmente la matriculación en la escuela y en el primer curso de primaria se basa únicamente en la edad del niño.

Por último, y no por ello menos importante, están las implicaciones socioafectivas del proceso migratorio en los niños y niñas, quienes deben afrontar fenómenos como el duelo y la separación al dejar familiares, amigos y escuela atrás al emigrar con sus padres o cuidadores. Estos procesos afectivos por los que los niños deben transitar muchas veces no son tenidos en cuenta en el momento de adelantar iniciativas de integración o inclusión. Al respecto, Bustos González (2016), al referirse a las estrategias implementadas para la integración en la mayoría de instituciones educativas afirma que: “Las escuelas parten de la premisa que es el estudiante quien debe adaptarse al sistema escolar.” (p. 213), lo que conlleva a que se generalice: “[...] la creencia arraigada en que la situación se “normalizará con el tiempo” (p. 200), lo que en la práctica se traduce en inmovilidad. Por lo tanto, tal y como lo sugiere Rincón et al. (2021), se requiere reconocer que carencias afectivas o de aceptación por parte de los estudiantes colombianos, sumada a los cambios en las tradiciones, el lenguaje y los estilos de enseñanza terminan teniendo un efecto negativo en los procesos de aprendizaje. Así mismo, es necesario “educar en valores sobre la inmigración para

desarrollar el respeto y la valoración hacia el otro; por lo tanto, acabar con la estigmatización o desvalorización en los inmigrantes venezolanos ya sea a nivel educativo y social” Rincon et al (2021).

La escuela, eje de realidades

La presencia de estudiantes inmigrantes de diferentes nacionalidades en la escuela resulta en la composición de ambientes multiétnicos y multiculturales. Esta realidad exige cambios en las políticas, modelos teóricos y prácticas educativas, así como una lucha contra las manifestaciones de prejuicio, discriminación, aporofobia y xenofobia contra los estudiantes inmigrantes y de minorías étnicas (Salgado, 2003; Shershneva, 2023).

Para que la escuela, en un sentido amplioⁱ, pueda afrontar los retos que los actuales fenómenos migrantes plantean, es necesario adelantar varias iniciativas. Un ejemplo de esto, es la necesidad de orientar procesos de formación para los profesionales asociados a la educación desde una perspectiva intercultural e inclusiva que favorezcan la reducción del fracaso escolar en los estudiantes inmigrantes y promover su inclusión social y educativa (Valverde, 2010). Estas acciones de formación y capacitación ganan relevancia al considerar el número de inmigrantes que llegan a Colombia. Por lo tanto, se requiere no solo conocer los conceptos asociados al fenómeno migrante, sino incluir sus particularidades en la construcción de un currículo escolar con enfoque inclusivo, que, a su vez, permita recibir, atender y acompañar a los estudiantes migrantes con el objetivo de prever y superar algunas de las barreras que pudieran obstaculizar procesos formativos y educativos exitosos para los estudiantes y sus familias.

Sin embargo, la situación actual dista mucho de ser ideal. Varios factores políticos y sociales dificultan la inclusión, aunque el esfuerzo en esta dirección está muy presente (Rincón et al, 2021; Narváez, 2023; Gárate, 2023). El panorama actual presenta la necesidad de mejorar las políticas a nivel nacional, así como las condiciones en la cotidianidad de la escuela; como lo mencionan Baleriola et al. (2022), se debe:

[...] repensar el acontecer de las escuelas en lo relativo a la migración, ahora que, una vez más, el tablero geopolítico se vuelve a mover, con profundos efectos en estudiantes, padres y madres, docentes y escuelas marcadas por el desplazamiento de historias, culturas, significados y, sobre todo, vidas. (p.4)

Hay tres razones principales que dificultan la escolarización de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes: las condiciones de vida, la percepción de las poblaciones de acogida y, por último, el contexto cultural y social de las familias (Rincón et al., 2021; Aliaga et al, 2022; Narváez, 2023). Para la mayoría de las familias inmigrantes, las condiciones de vida son extremadamente precarias. Su alojamiento en espacios reducidos es insalubre y favorece la propagación de enfermedades contagiosas (Plan International Deutschland, 2020; USAID y ACIDI/VOCA, 2021; CDH, 2021), los niños no tienen acceso a atención médica y sufren graves carencias nutricionales que repercuten en su escolarización, demostrando que el vínculo entre la situación del estudiante y la de su familia es una dimensión clave para comprender la trayectoria escolar de los niños inmigrantes.

Así mismo, los niños suelen pasar más tiempo buscando recursos para alimentar a la familia que yendo a la escuela, ya que la familia se encuentra en una situación de supervivencia cotidiana y no puede planificar el futuro y, por tanto, la escolarización a largo plazo (USAID y ACIDI/VOCA, 2021). Las familias no tienen acceso al agua corriente ni a la electricidad, no tienen acceso a los servicios de la ciudad (como la recogida de basuras) y los niños carecen de las condiciones materiales necesarias para una buena educación. A esto se añade la inestabilidad de los lugares donde viven las familias, sus casas suelen estar situadas en terrenos ocupados ilegalmente y, por tanto, sujetos a desalojo, lo que desestabiliza no solo a las familias, sino también a los niños, que no pueden asistir a la escuela en buenas condiciones.

Para todos los estudiantes, sin embargo, la escuela es un lugar de socialización, y esto es aún más cierto en situaciones interculturales (Comboni y Juárez, 2020). La escuela es una oportunidad para comprender las diferencias entre culturas y formas de socializar, más que las relaciones con el equipo educativo, los alumnos hacen hincapié en las relaciones amistosas con sus compañeros, inmigrantes o no (Millan et al., 2021). Por otra parte, la mezcla de culturas y puntos de vista que aporta la escolarización también permite poner en palabras ciertas formas de racismo o de ostracismo.

Algunos estudiantes llegan a la escuela con imágenes de los demás transmitidas por quienes les rodean: jerarquías, humillaciones, prejuicios, ya sean ellos los instigadores o las víctimas, al respecto Bourdieu y Passeron (1996, citados por Narvaez, 2023), definen al alumnado inmigrante como aquel que:

[...] está expuesto a una carga cultural debida en parte a la fusión de etnias y culturas en el contexto escolar al que se enfrentan con la necesidad de adaptarse y

aceptar a los demás. Por supuesto, enfrentan discriminación, racismo y xenofobia por parte de los estudiantes y, a veces, de los maestros, lo que afecta su rendimiento académico y su participación en los procesos escolares conocida por Jiménez (2012) como violencia simbólica. (p.3349)

Estos comportamientos reflejan sociedades aún con sesgos racistas y xenófobos cuyo modelo de diferenciación social se reproduce en la escuela, para Fernández-Castillo, “especial atención merecen las actitudes y manifestaciones prejuiciosas, racistas y xenófobas que en ocasiones se observan en la infancia y la adolescencia” (2010, p.7). Precisamente porque la forma en que los niños y los jóvenes socializan no puede concebirse como un proceso natural, resultado de la suma de su espontaneidad, el papel del equipo educativo es crucial, en especial en sus opciones pedagógicas. La escuela es también un lugar de aprendizaje y adquisición de conocimientos. Sin embargo, aunque en muchas ocasiones y en muchas instituciones escolares se percibe como única alternativa excluir a los niños de las familias inmigrantes, esta posibilidad es absolutamente inaceptable.

La inclusión como respuesta

El término “inclusión” está asociado a un debate importante en la política educativa colombiana. Según Arias (2014) es un “tema polémico por las distintas posturas, inquietudes, señalamientos que al respecto puede suscitar, sobre todo frente a las implicaciones a la hora de la práctica educativa, cuando la normativa nacional no ha sido constante con su regulación” (p.192). Con esto Arias (2014), al hacer referencia al concepto de necesidades educativas especiales, permite establecer la equivalencia que se presenta entre el fenómeno migratorio en los diferentes escenarios educativos y las necesidades que comúnmente son asumidas como especiales en los colectivos regulares o locales y frente a las cuales si se cuenta con un amplio abanico de directrices oficiales. Por lo tanto, es importante adelantar iniciativas curriculares y metodológicas que permitan orientar y atender la realidad curricular en la escuela de forma que se respete el derecho que todos los niños y jóvenes, sin importar su origen, tienen a la educación en condiciones de equidad.

Así pues, hablar de inmigración en las instituciones educativas es una estrategia inicial para evitar que aumente el sufrimiento de los estudiantes en términos generales, pero en particular, en aquellos de origen migrante, ya que esta estrategia opera como

una condición fundamental para la integración y evita que estos estudiantes se sientan en la necesidad de ocultar su condición migrante, a su vez que permite visibilizar una amplia serie de dificultades asociadas a este fenómeno. Esto no solo busca estimular la empatía en la población de acogida, sino que además permite superar la tendencia actual a percibir la migración como rasgo distintivo y usualmente de déficit en la escuela. (Rodríguez Izquierdo, 2010; Fernández Castillo, 2010; Fernández Sierra, 2017; Gárate-Ramírez, 2023). De esta manera, al identificarse o ser señalados como personas con dificultades o deficiencias, a menudo, los niños, niñas y jóvenes optan por no asistir a las mismas clases que sus compañeros, independientemente de sus capacidades o conocimientos previos. Es por esto que estas circunstancias son asumidas como barreras que deben ser abordadas con un enfoque inclusivo.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020) afirma que “la educación inclusiva significa un proceso de reconocimiento, valoración y respuesta adecuada a la diversidad de características, intereses, oportunidades y deseos de las niñas, niños, jóvenes y adultos con el fin de promover su desarrollo, aprendizaje, compromiso con sus pares” (p.3343, citado por Narváez, 2023). A diferencia de la inclusión, el concepto de integración sigue asumiendo que los estudiantes son quienes tienen que adaptarse, mientras que esta, en cambio, se centra en el entorno social y escolar, así como en la capacidad que estos entornos tienen para hacer justicia a la diversidad de todos los estudiantes. De esta manera es posible producir un cambio de perspectiva que permita, desde el punto de vista de grupos desfavorecidos, hacer frente a las condiciones discriminatorias a las que estos están expuestos.

Por tanto, es la escuela la que debe adaptarse a la situación del estudiante (Fernández Batanero, 2004). En un entorno escolar integrado, un estudiante con necesidades educativas especiales se incorpora a una clase ordinaria sin que se presenten cambios sustanciales en el funcionamiento normal de la clase, ya que es el propio niño o niña quien debe adaptarse a su entorno (Stefoni et al., 2019).

Sin embargo, el proceso de integración, como un primer paso, es necesario y continúa representando un desafío político, económico y social para el sistema educativo, lo que implica que la comunidad en su conjunto debe apoyar a los actores y organismos llamados a hacerlo, porque como mencionan Rincón et al.:

Una gran responsabilidad está en las manos de los educadores, quienes tienen la oportunidad de compartir y realizar la integración en la comunidad educativa

(profesores, estudiantes, padres de familia y psicorientador), por lo que habrá un efecto positivo multiplicador en la sociedad. (2021, p.529)

Muchos ven la educación como el único instrumento eficaz de integración e inclusión, y con razón, ya que estos procesos se dan de manera más eficaz entre los niños, niñas y jóvenes en la escuela. Sin embargo, mientras que en algunas regiones del país los niños y jóvenes inmigrantes tienen acceso a la escuela en las mismas condiciones que cualquier otro niño, en otros permanecen parcialmente excluidos del sistema educativo nacional. La integración de los inmigrantes en los sistemas educativos nacionales es una garantía de estabilidad para los niños para con esto sembrar las bases de un futuro sólido. Sin embargo, para que esto pueda darse es necesario maestros experimentados, un plan de estudios bien diseñado que les permita forjar herramientas y conocimientos, y finalmente la oportunidad de certificar su aprendizaje.

Ante este deseo de adquirir nuevos conocimientos e interactuar en un espacio con más niños se identifica un menor comportamiento de oposición, una influencia positiva de los compañeros y un sentimiento de formar parte de la comunidad escolar (Sánchez Bautista, 2013). Estas características favorecen prácticas que tienden a la integración escolar, que se asocian con una menor infantilización, una menor dependencia ante los adultos (en comparación con las clases especiales), un mayor aprovechamiento de las capacidades sociales del niño y un sentimiento de orgullo cuando los progresos son reconocidos por los compañeros. De esta manera se evidencia un aumento de la motivación académica y el desarrollo de una mayor sensibilidad entre los alumnos inmigrantes ante los retos de la diferencia.

Así mismo, se identifica una mejor comprensión por parte de los profesores de las razones subyacentes al comportamiento disruptivo de los alumnos (Macías y Alarcón, 2021), permitiendo prácticas que tienden a la integración en la escuela y la construcción de un camino hacia el desarrollo del “sentido” de los alumnos de la escuela como lugar de aprendizaje. También se ha afirmado que el aula ordinaria puede ser una fuente de estrés para los alumnos (Fernández Castillo, 2010; Gárate, 2023), por diversas razones (por ejemplo, la interacción con los compañeros, el rendimiento académico, la acogida y el apoyo del personal de la escuela, etc.), afirmación resumida en palabras de Fernández Sierra (2017) cuando dice que “[...] las aulas pasan de ser lugares de inclusión a fuerzas centrífugas hacia la deserción” (p.126); adicionalmente, los estudiantes con dificultades académicas que no muestran un comportamiento disruptivo

pueden seguir sintiéndose ridiculizados o intimidados ante posibles participaciones en su experiencia escolar.

Estar físicamente integrado en las escuelas es muy importante, pero es solo un primer paso. El siguiente, que también es un desafío, es incluir socialmente a estos niños. Para los niños inmigrantes, las escuelas representan el lugar más importante para el contacto con los miembros de la comunidad de acogida y desempeñan un papel importante en la construcción de relaciones conducentes a la inclusión (Granda y Loaiza, 2021). Sin embargo, todavía hay una serie de barreras para una inclusión exitosa en el sistema educativo, muchos niños sufren acoso físico y moral en la escuela, racismo, dificultades para hacer amigos, etc., mientras que necesitan pertenencia y conexiones para aprender mejor.

También hay condiciones que obstaculizan unas prácticas más incluyentes en la enseñanza como lo son: la falta de flexibilidad, la adopción de una visión tradicional de la enseñanza, el seguimiento estricto del currículo y el desconocimiento de muchos de los conceptos asociados a procesos de inclusión. Estas condiciones son desfavorables tanto para nacionales como inmigrantes, permeando así el clima escolar y volviéndolo perjudicial para el proceso educativo y formativo de muchos estudiantes. (Maiztegui et al, 2009; Valdés-Morales et al, 2019). Por lo tanto, se debe apoyar la movilización y el compromiso de todos los actores educativos para promover un cambio en el contexto escolar.

De esta manera, el niño inmigrante, ávido por aprender, se beneficiaría de las prácticas que tienden a la integración o a la inclusión y en especial de las condiciones favorables que se le puedan ofrecer. Logrando que, a corto plazo, tanto las interacciones como los conocimientos generados sean de su interés y permitan ser acompañados por los actores educativos, quienes orientarán sus acciones hacia el desarrollo de prácticas más inclusivas en sus instituciones.

Adicionalmente, se plantea la necesidad de crear herramientas pedagógicas y de evaluación adecuadas para responder a las inquietudes y preocupaciones de los profesores, quienes afirman que no saben cómo responder a las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes y que, además, requieren de formación continua, reciben poco apoyo y muchos de ellos acaban improvisando en el trabajo con sus propios recursos y tiempo libre.

La UNESCO señala que, “las políticas que consideran la inclusión de los niños inmigrantes en programas de educación de calidad, deben contar con el apoyo de una

amplia base de actores.” (2008, p.2), porque sin esta base interdisciplinaria y comunitaria, la calidad de la educación se verá afectada generando un impacto negativo, tanto en los niños, niñas y adolescentes migrantes como en los nacionales de la misma clase. Esto se convierte en una barrera adicional para el proceso de inclusión de los nuevos estudiantes inmigrantes, quienes tendrán que luchar más duro. Aquí es donde el papel del docente se vuelve esencial: su prioridad las clases debe ser una enseñanza que satisfaga las necesidades sociales, pedagógicas y emocionales de sus estudiantes, ayudando a los niños inmigrantes y nacionales a entenderse para avanzar juntos.

El profesor es pues un actor clave en el proceso de integración, ya que al concebir a los estudiantes en términos de sus capacidades y no de sus limitaciones, condición fundamental para practica integradoras (Flanagan et al., 2022), favorece procesos de adaptación social, académica y afectiva que podrían posteriormente devenir en prácticas inclusivas que mejoren las condiciones educativas para toda la comunidad escolar.

De igual manera, y poniendo de relieve el tema de las prácticas colaborativas como una contribución de la comunidad educativa al desarrollo de prácticas más inclusivas (Vásquez, 2015; OEI, 2021), los compañeros y compañeras desempeñan un papel predominante en las aulas con un enfoque inclusivo. Este papel es, a veces, el resultado de las instrucciones del profesor, a veces de las actitudes del profesor (Vásquez, 2015) pero, particularmente de las transformaciones pedagógicas, curriculares y didácticas que toda la institución apropia con el fin de aprovechar al máximo el emparejamiento y el modelado entre iguales, además de significar una postura de apoyo, ánimo y protección hacia sus compañeros.

De igual manera, los docentes también se benefician de las prácticas con un enfoque colaborativo en tanto permite orientar todos los esfuerzos con el apoyo de otros profesionales de servicios complementarios (OEI, 2021), como terapeutas, auxiliares docentes, docentes de apoyo y docentes orientadores.

Las condiciones que favorecen el desarrollo de estas prácticas integradoras e inclusivas están relacionadas con el significado que el profesor atribuye a sus acciones. En este tipo de prácticas, el profesor adopta una postura orientadora y de apoyo, además de ser flexible y abierto (Rodríguez Izquierdo, 2010; Aliaga et al., 2022; Flanagan et al., 2022). También procura una comunicación respetuosa, centrándose en la individualidad de cada uno de sus estudiantes y evita centrar sus enunciados en las dificultades que el

estudiante pueda presentar. Otro gran aporte consiste en no temer asumir riesgos al variar sus estrategias y enfoques pedagógicos en el aula, adoptar prácticas colaborativas o utilizando la enseñanza basada en proyectos atendiendo a la multiplicidad de contextos comunitarios o particulares de los estudiantes.

Es por todo lo anterior que las prácticas de escolarización inclusiva se asocian frecuentemente a un mejor rendimiento académico, a una mayor independencia en las tareas escolares y mayor motivación por parte de los estudiantes a afrontar retos académicos y personales.

CONCLUSIONES

La migración ha dejado de ser para la escuela, en especial para Hispanoamérica, un fenómeno esporádico y singular para convertirse en un factor permanente y transformador de la manera como tienen lugar las prácticas e interacciones escolares. Sin embargo, sus implicaciones continúan sin generar de manera suficiente los cambios necesarios para responder los retos humanitarios, pedagógicos y curriculares que este fenómeno plantea.

Entre los aspectos poco abordados y atendidos en la escuela, en especial para los recién llegados, están las implicaciones emocionales que muchos niños y niñas migrantes deben afrontar al dejar atrás escuela, compañeros y familiares. Se espera que estos busquen integrarse a nuevos entornos sin que, en muchos casos, se les abra espacios para el duelo, comprensión y catarsis.

Adicionalmente, no es suficiente hablar de condiciones favorables cuando en muchos territorios colombianos no se pueden asegurar derechos básicos como la protección física, la alimentación y el acompañamiento profesional que muchos de estos niñas y niños requieren. La migración no implica únicamente un desplazamiento poblacional. En el caso de la población venezolana es posible hablar de crisis humanitaria en la que los principales afectados son los niños y niñas, quienes son aquellos que requieren mayor atención por parte del estado en general y de manera particular de las instituciones escolares.

Así mismo, para poder responder a estos retos de carácter humanitario y que superan con creces las aspiraciones académicas, es necesario la construcción de protocolos, procedimientos y procesos de formación que permitan la coordinación y capacitación de esfuerzos colectivos e interdisciplinarios que permitan superarlos.

Frente a estos aspectos, el estado colombiano, si bien cuenta leyes y programas de atención para la población migrante, continúa presentando serias falencias en su

implementación, así como para vincular a instituciones tan importantes como la escuela para su ejecución y seguimiento.

Adicionalmente, prácticas xenófobas, aporofóbicas y discriminatorias son abordadas comúnmente como fenómenos aislados y esporádicos, asunto que impide afrontar de manera honesta comportamientos y expresiones de rechazo, subvaloración y estigmatización que frecuentemente recaen sobre el total de una población que se caracteriza por su heterogeneidad. Al respecto, la escuela presenta dos dimensiones: por un lado, este es un espacio en el que estas realidades toman forma y se manifiestan incluso con mayor frecuencia e intensidad. Esto debido a que los niños en su proceso formativo tienden a replicar las actitudes y expresiones de los adultos con los que conviven, sin tener mayor conciencia sobre las implicaciones que sus comportamientos pueden tener. Por el otro, es la escuela la llamada a abrir la discusión frente a estas prácticas generalizadas e interiorizadas en la cultura de nuestras comunidades para así poder cuestionarlas, analizarlas y transformarlas, en especial en las poblaciones más jóvenes, quienes tienden a ser mucho más receptivas. Esto, sin embargo, sin dejar de lado el trabajo que debe también realizarse con padres, madres y demás personas que componen la red de apoyo, cuidado y crianza de los estudiantes.

Por último, la educación con enfoque incluyente se presenta como la respuesta frente a las complejas realidades que plantea la inmigración, así como para muchas otras que han venido habitando la escuela desde hace ya mucho tiempo y que continúan de igual manera sin ser apropiadamente atendidas.

REFERENCIAS

- Aliaga, F.A., De la Rosa, L., Baracaldo, P.V., Romero, L. (2022). *Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes*. 20(2), pp. 159-184. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1006>
- Arias Pinzón, A. (2014). *Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia*. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 191-200. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1090>
- Baleriola, E., Cáceres, P., Jiménez Vargas, F., Lamas, M., Lalueza, J.L. (2022). *Migración en entornos educativos: La necesidad de un abordaje complejo*. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-5. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2654>

- Banco Mundial. (2018). *Migración desde Venezuela a Colombia: impactos y estrategia de respuesta en el corto y mediano plazo*.
<https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/7a93f6ed-f16e-5a64-8eb2-d1b6f038ee87/content>
- Bustos, R. Gairín, J. (2017). *Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera*. Revista Calidad en la educación, núm. 46, pp. 193 – 220.
<https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00193.pdf>
- CDH, Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos. (2021). *NO TENGO DÓNDE IR: MIGRANTES Y REFUGIADOS EN ASENTAMIENTOS IRREGULARES*. <https://www.r4v.info/sites/default/files/2021-08/Dossier.%20Asentamientos%20irregulares%20CDH%202021%20versi%C3%B3n%20digital%20%20%285%29.pdf>
- Comboni, S. Juárez, J. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación* (1.ª ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Contreras Bravo, B. (2021). *Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: percepciones docentes y prácticas pedagógicas*. Revista Reflexión E Investigación Educativa, 3(2), 65–81.
<https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4906>
- Coy Rodríguez, D. (2020). *Migración infantil venezolana y educación*.
<http://hdl.handle.net/10554/50122>
- Fernández Batanero, J.M. (2004). *La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo*. Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 33-44.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400705>
- Fernández-Castillo, A. (2010). *Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 51/2. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1841>
- Fernández Sierra, J. (2017). ALUMNADO INMIGRANTE EN LA ESO: VULNERABILIDAD PEDAGÓGICA DEL SISTEMA EDUCATIVO. Educación XX1, vol. 20, núm. 1, pp. 121-140.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70648172006>
- Flanagan-Bórquez, A., Cáceres-Silva, K., Reyes-Alarcón, J. (2022). *Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de*

- aulas inclusivas*. Revista Colombiana de Educación, (85), 189-211.
<https://doi.org/10.17227/rce.num85-11997>
- Granda Alviarez, I. C., Loaiza de la Pava, J.A. (2021). *LA NIÑEZ MIGRANTE Y SU ACOGIDA EN LA ESCUELA: INVESTIGACIONES LATINOAMERICANAS*. Cuadernos De Pesquisa, 51, e07987. <https://doi.org/10.1590/198053147987>
- Gárate-Ramírez, E. (2023). *La experiencia migrante como una discapacidad transitoria con necesidades educativas especiales en la educación chilena: una revisión literaria en torno a la inclusión*. Digital Publisher CEIT, 8(3), 733-746
<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1821>
- Macias-Figueroa, E.C., Alarcón-Barcia, L.A. (2021). *Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior*. Dominio de las Ciencias, Vol 7, núm. 4, pp. 411-432.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8383962.pdf>
- Maiztegui Oñate, C., González Navarro, M., Santibáñez Gruber, R. (2013). *Ciudadanía inclusiva y clima escolar en los centros educativos: Reflexiones sobre el caso de Chile a partir de los datos del informe Pisa 2009*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. 2(1), 2013, pp. 69-91.
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.pdf>
- Marrugo Julio, E. (2022). *Migrantes venezolanos en Colombia. Adaptación e inclusión escolar en la institución educativa Técnico Industrial de Turbaná*. Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/15673>
- Millán Otero, K.L., Durán Palacio, N. M., Rodríguez Marín, L.A., Hincapié García, A. (2021). *La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia*. Psicoespacios, 15(26).
<https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1410/1550>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Educación inclusiva*. [Sitio Web].
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- Narvaez Fetecua, C. P. (2023). *Educación inclusiva desde el sistema educativo colombiano: migrantes venezolanos*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 4(2), 3340–3357.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.839>
- OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *ESCUELAS INCLUSIVAS. COLABORACIÓN Y*

PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS

INCLUSIVA. Gerardo Echeita y M^a Luz Fernández-Blázquez, Con la

colaboración de Cecilia Simón, Marta Sandoval y Hector Monarca.

<https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>

Panizo Toapanta, Alex German. (2023). Inclusión educativa en el marco de la movilidad humana que atraviesa a Ecuador. Tesis (Maestría en Investigación en Educación). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación.

Plan International Deutschland (2020). *Estudio de georreferenciación y caracterización de la población venezolana en situación de movilidad humana y población receptora*. Lima y Quito. Plan International, Consorcio de Organizaciones Privadas de Promoción al Desarrollo de la Micro y Pequeña Empresa, y Fundación Terranueva. <https://www.r4v.info/sites/default/files/2021-06/Estudio%20Georreferenciaci%C3%B3n.pdf>

Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4v). (2023). *REFUGIADOS Y MIGRANTES DE VENEZUELA*. [Página Web]. <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>

Rincón Leal O.L., Contreras Manrique R.B., Contreras Manrique L. (2021). *Estudiantes migrantes en la adaptación de la educación Colombiana*. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1459>

Rodríguez Izquierdo, R.M. (2010). *ÉXITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES. FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN*. Educación XX1, vol. 13, núm. 1, pp. 101-123. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037005>

Salgado, J. (2003). *Discriminación, racismo y xenofobia*. Aportes Andinos No.7. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/626>

Sánchez Bautista, C. (2013). *EXCLUSIONES Y RESISTENCIAS DE NIÑOS INMIGRANTES EN ESCUELAS DE QUITO*. FLACSO Ecuador. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=133035&tab=opac

SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2019). *VENEZUELA*. Perfil de país.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_ed_venezuela_20190520.pdf

Shershneva, J (Ed.). (2023). *Zabaldú #1. Dimensiones desde la desigualdad*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

<https://www.ikuspegi.eus/documentos/zabaldu/zabaldulcas.pdf>

UNESCO. (2008). *El impacto de la migración mundial en la educación de niños pequeños*. Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162977_spa/PDF/162977spa.pdf_multi

USAID, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. ACIDI/VOCA. (2021). *Caracterización de los hogares migrantes a partir de la Encuesta de Calidad de Vida e Integración de los Migrantes Venezolanos en Colombia*.

https://s3.amazonaws.com/semanaruralvzla/documentos/1622847636_20210604_informe_caracterizacion_encuestavfpdf

Valdés-Morales, R., López, V., Jiménez-Vargas, F. (2019). *Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar*. Educación y Educadores, 22(2), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Valverde López, A. (2010). *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*. Cuicuilco, 17(48), 133-147.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&tlng=es

Vázquez Morales, M.G., Méndez Pineda, J.M., Mendoza Saucedo, F. (2015). *Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Volumen 8, Número 3. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/97>

ⁱ La escuela en un sentido amplio incluye los centros educativos oficiales, centros de atención de la infancia y demás programas estatales para la atención de la infancia.