

IMPACTO DEL FLUJO MIGRATORIO DE NNA VENEZOLANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO -RESPUESTA ACTUAL Y RECOMENDACIONES-



PREPARADO Y ELABORADO POR:

Child Resilience Alliance

unicef  para cada niño

Colombia

BOGOTÁ D.C, ENERO 2020

PREPARADO Y ELABORADO POR:

Child Resilience Alliance



IMPACTO DEL FLUJO MIGRATORIO DE NNA VENEZOLANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

-RESPUESTA ACTUAL Y RECOMENDACIONES-

Asesor Senior	Neil Boothby Ph.D
Asesor Senior	Mike Wessells Ph.D
Lider del Equipo	Wendy Smith MSc
Investigador Principal	Jiovani Arias Ph.D
Investigador Cualitativo	María Fernanda Torres Ph.D
Analista de Datos	María Fernanda Ávila Ruiz MSc
Experta digital	Nina Wine MSc
Investigador Asistente	John Jiménez
Voluntario- Asistente de Investigación	Juan Felipe Velasco

IMPACTO DEL FLUJO MIGRATORIO DE NNA VENEZOLANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

-RESPUESTA ACTUAL Y RECOMENDACIONES-

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	1
1. INTRODUCCION	3
2. CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA EVALUACION	6
2.1. Contexto	6
2.2. Metodología de la Evaluación	10
2.3. Código de Conducta	17
2.4. Limitaciones del estudio	18
3. HALLAZGOS DE LA EVALUACIÓN EN CAMPO	20
3.1. El derecho A la educación y sus elementos esenciales de disponibilidad y accesibilidad	22
3.1.1. Disponibilidad de Cupos	23
3.1.2. Limitado conocimiento o interpretación de normas y circulares	27
3.1.3. Servicios de Alimentación y transporte	29
3.1.4. Disponibilidad de Docentes	33
3.1.5. Servicios e Infraestructura Escolar	35
3.1.6. Riesgos y Vulnerabilidades que enfrentan los NNAM	36
3.1.7. Inseguridad alimentaria e inseguridad económica	43
3.1.8. Cobros y costos indirectos	45
3.1.9. Otros cuellos de botella identificados para el acceso	46
3.2. LOS DERECHOS EN LA EDUCACIÓN Y LOS ELEMENTOS ESENCIALES DE ACEPTABILIDAD Y ADAPTABILIDAD	49
3.2.1. Población con discapacidad	52
3.2.2. Población indígena	57

3.2.3.	Integración e inclusión sociocultural	58
3.2.4.	Afectaciones Emocionales y necesidades Psicosociales de los NNAM Migrantes	61
3.2.5.	Xenofobia y otras formas de discriminación	67
3.2.6.	Violencia de género en las escuelas y sus alrededores	71
3.2.7.	Bullying y Acoso escolar	73
3.2.8.	Adaptación curricular y de materiales para responder a la migración	75
3.2.9.	Procesos de Nivelación Académica	81
3.2.10.	Bienestar de los docentes	87
3.2.11.	Docentes migrantes	92
3.2.12.	Impacto sobre la educación de nacionales en las comunidades de acogida	93
3.2.13.	Cooperación Internacional	95
3.2.14.	Otros Retos	97
4.	ANÁLISIS, BUENAS PRÁCTICAS Y RECOMENDACIONES	110
4.1.	Respondiendo a las necesidades de educación de los NNAM	113
4.1.1.	Acceso a la Educación / Disponibilidad de Cupos	114
4.1.2.	Docentes Habilitados y Capacitados para la enseñanza en entornos multiculturales 119	
4.1.3.	Nivelación de estudiantes con menor rendimiento	120
4.1.4.	Extra-edad	121
4.1.5.	Educación superior para jóvenes	123
4.1.6.	Coordinación	125
4.2.	Respondiendo a las necesidades sociales de los NNAM	128
4.2.1.	Integración y Sentido de Pertenencia	129
4.2.2.	Un marco de resiliencia para la educación	131
4.2.3.	Adaptación curricular para la integración	135
4.2.4.	Inclusión de poblaciones con necesidades especiales	137
4.3.	Respondiendo a las necesidades emocionales de los NNAM	139
4.3.1.	Apoyo Psicosocial	140
4.3.2.	Xenofobia y Clima escolar	143
4.4.	Resumen de recomendaciones	145
	BIBLIOGRAFIA	149

IMPACTO DEL FLUJO MIGRATORIO DE NNA VENEZOLANOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO -RESPUESTA ACTUAL Y RECOMENDACIONES-

1. INTRODUCCION

Colombia enfrenta actualmente el éxodo humano más importante del hemisferio occidental. El fenómeno migratorio venezolano, comprensible por la extensa y viva frontera entre los dos países, el largo historial común que se remonta a los inicios de la vida republicana de ambas naciones y un vasto repertorio de tradiciones culturales compartidas, permiten entender por qué, como ningún otro país de la región, Colombia alberga a cerca de 1.7 millones de ciudadanos venezolanos que buscan oportunidades, en medio de la más grave crisis social, política y económica de la historia de su país. A eso se suma el hecho de que en suelo venezolano, por décadas, millones de colombianos fueron acogidos y construyeron allí proyectos de vida, incluyendo familias binacionales.

Este documento recoge una evaluación de la respuesta del sector educativo colombiano a los niños, niñas y adolescentes venezolanos migrantes (NNAM), realizada durante el segundo semestre de 2019 por Child Resilience Alliance (CRA),¹ para la Oficina en Colombia del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF en acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), bajo el interés de acompañar al Estado Colombiano en el desarrollo o fortalecimiento de políticas sectoriales para enfrentar dicho fenómeno migratorio.

Pese a la marginal o nula tradición colombiana en la gestión de migraciones internacionales masivas, el país puede mostrar resultados más allá de la solidaridad y reciprocidad humanitarias. Prueba de ello es que sólo en materia educativa, frente a un incremento en la demanda de cupos de casi el 500% de un año a otro, para finales de 2019 el sistema educativo colombiano registró más de 200.000 NNA venezolanos en sus aulas escolares.

Al mismo tiempo, lo anterior no impide reconocer que el arribo masivo de migrantes ha desnudado fragilidades institucionales, de políticas y programas, así como de orden

¹ *Child Resilience Alliance* (CRA), es una entidad dedicada a la protección y bienestar de niños en contextos adversos mediante el ofrecimiento de apoyo técnico a gobiernos y agencias operativas. Con sede principal en Estados Unidos lidera programas de intervención y actividades de investigación alrededor del mundo, sus iniciativas buscan entender cómo se pueden modificar los hogares, aulas, escuelas y comunidades para promover el desarrollo y el aprendizaje infantil a pesar de situaciones de adversidad

presupuestal y de infraestructura. A esto se agregan otras vulnerabilidades entre algunas comunidades de acogida que ven en la población migrante una competencia para oportunidades estructuralmente limitadas, lo que podría estar a la base del surgimiento cada vez más notorio de expresiones xenófobas, cuando no de abierto rechazo y de discriminación hacia la población migrante.

Una explicación de la respuesta que ha exhibido el sistema público colombiano es la experiencia acumulada en razón del desplazamiento interno y el consecuente desarrollo de capacidades, en particular, desde el sector educativo. En este mismo sentido, la presencia de la cooperación y del sistema internacional, sumado al compromiso oficial, permiten entender el dinamismo de la respuesta del país a la migración masiva venezolana, que si bien no es ideal, tampoco parte de cero.

Desde lo metodológico este trabajo incluyó: un *enfoque inductivo* con la consulta de un conjunto robusto de fuentes secundarias; la *dimensión de derechos en la educación* como marco conceptual para la valoración de la respuesta educativa; un análisis multinivel *feedback de 360°*; el empleo de *métodos mixtos* buscando la amplificación que provee el análisis cuantitativo de los datos cualitativos; y el uso del *modelo holístico* que ubica la educación como parte de la respuesta a las múltiples y particulares necesidades de los NNAM.

En acuerdo con el MEN se realizaron cerca de 40 grupos focales con alrededor de 400 personas² en 23 Instituciones Educativas (IE), de 9 entidades territoriales pertenecientes a los departamentos de Norte de Santander, Guajira, Atlántico y Antioquia y la capital, Bogotá. El trabajo de campo incluyó la encuesta de más de 2500 personas a través de instrumentos digitales. Además de NNAM, se incluyeron grupos de NNA de comunidades escolares de acogida, así como adolescentes desescolarizados y padres de NNA venezolanos por fuera del sistema escolar, mediante la coordinación con las secretarías de educación certificadas o departamentales, ONGs, centros comunitarios y la Pastoral Social de la Iglesia Católica y de otras iglesias cristianas.

La observación en el terreno se completó con entrevistas a profesores / rectores y autoridades educativas locales y nacionales, así como representantes de organismos internacionales multilaterales con pertinencia en el campo educativo y de migración, y ONGs que trabajan con población migrante.

Para evaluar los hallazgos que en materia de respuesta educativa reciben los NNAM se empleó el marco comúnmente utilizado de “*indicadores para el derecho a la educación*” (Tomasevski, 2004), y aquellos que se agrupan bajo el concepto de “*indicadores de los derechos en la*

² Basados en criterios de enfoque diferencial se incluyeron grupos con necesidades especiales, como niños y jóvenes con discapacidad e indígenas

educación”. La evaluación registró aquellos elementos de política deseables de considerar para el abordaje, que privilegien la construcción de *integración y fortalecimiento de capacidad resiliente* en el corto y mediano plazo, lo cual es factible propender desde el ambiente escolar.

Los resultados muestran el importante compromiso de Colombia en la vinculación de un número significativo de NNAM al sistema educativo y los retos para que la respuesta educativa, además de pertinente y de responder a las particularidades del contexto social y cultural, sea respetuosa de la singularidad y la diversidad, y sobre todo, juegue el papel central que le corresponde en integración e inclusión social de los NNAM. La premisa fundamental es que la integración educativa se consigue si las políticas que se diseñan inciden en las necesidades de los NNAM y son capaces de abordar concomitantemente el cumplimiento de los *derechos a la educación y los derechos en la educación*.

El *derecho A* la educación incluye el acceso al sistema regular de educación, la posibilidad de contar con modalidades educativas alternativas, la existencia de elementos de infraestructura y servicios básicos y la provisión de maestros calificados, que se recogen bajo las categorías de *Disponibilidad y Accesibilidad* de Tomasevski, incluyendo además procedimientos administrativos, costos y riesgos.

Luego se muestran los indicadores del cumplimiento de los *derechos En la educación* que abordan los indicadores de *Aceptabilidad y Adaptabilidad* de Tomasevski y ponen su foco en los marcos curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje, financiación y coordinación, así como en las capacidades institucionales que garantizan que la oferta en la educación cuenta con la calidad y pertinencia necesaria para los NNAM.

En el capítulo 2 se ubica contextual y metodológicamente el trabajo. A continuación, luego de presentar los hallazgos a lo largo del capítulo 3 en el capítulo 4, se realiza un análisis que retoma aspectos sobresalientes del terreno y se hacen algunas recomendaciones desde el modelo holístico, el cual asume la educación como central dentro de un conjunto respuestas a múltiples realidades de los NNAM. El interés allí es tratar de incidir, a la luz de buenas prácticas y de políticas educativas, sobre factores individuales, interpersonales y escolares relacionados con las principales necesidades de los NNAM, esto es, sobre necesidades de aprendizaje, necesidades sociales y necesidades emocionales.

2. CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA EVALUACION

2.1. Contexto

Para el último trimestre de 2019, de acuerdo con los datos del sistema oficial de registro de matrículas del gobierno de Colombia³, el total de NNAM venezolanos que cursaban educación primaria y secundaria en el país era de 203.606. Estos datos no dan cuenta de los migrantes desescolarizados, cifra que, partiendo de los estimados realizados por distintas organizaciones puede ser superior a 120.000 niños y niñas⁴.

Para un estado como el colombiano, sin mayor experiencia en la recepción masiva de migrantes internacionales, un fenómeno como este representa un desafío por el esfuerzo fiscal sobreviniente y un reto a las capacidades institucionales y las políticas públicas a partir de las cuales despliega sus acciones.

Según distintos cálculos, los costos de la atención a la población migrante para el año 2018 oscilaron entre 1,9 billones de pesos (0.19% del PIB) en el escenario conservador, hasta 4,2 billones de pesos (0,42% del PIB)⁵. Un aproximado de los costos para el sector educativo hecho por Fedesarrollo estima que la atención a los migrantes podría significar alrededor 1.08 billones de pesos (Reina, Mesa, y Ramirez, 2018).

Esto concuerda con la experiencia internacional según la cual el costo fiscal de la inmigración en los países de Unión Europea y en Estados Unidos ha estado próximo al 1% del PIB (Cortes, 2008). Conforme al Banco Mundial, en 2018 el valor invertido en educación en Colombia para

³ El Sistema integrado de matrícula SIMAT del Ministerio de Educación está orientado a organizar y controlar el proceso de matrícula de los estudiantes en instituciones educativas (IE) oficiales en Colombia. A partir de la Circular Conjunta Nro. 16 de abril de 2018 MEN - Migración Colombia, el SIMAT contiene la “Variable País de Origen = Venezuela”, que permite identificar así a la población de NNAM.

⁴ Estimaciones realizadas por UNICEF a Abril de 2019 señalaban la existencia en Colombia de más de 327.000 NNAM. El documento “Migration flows in Latin America and the Caribbean Situation Report No. 7”, tomando como base las estimaciones corregidas de tendencias de distribución de población migrante en Colombia, Peru, Ecuador, Brasil, Panamá, Trinidad and Tobago, Guyana and Otros, se establece para Colombia la presencia de 427,200 niños, niñas y adolescentes.

⁵ Basado en la metodología de Rowthorn, Robert. 2008. “The Fiscal Impact of Immigration on the Advanced Economies.” *Oxford Review of Economic Policy* 24 (Autumn): 560–580. Citado por Fedesarrollo. 2018

responder a las necesidades de los NNAM superó los 160.000 millones de pesos (Banco Mundial, 2018).

La crisis migratoria venezolana es la más grande del hemisferio (Camilleri, Hampson, Cheyne-García, Molano, 2018) y la cuantitativamente la segunda a nivel mundial, sólo superada por la situación de refugiados sirios en Turquía (OEA, 2019). Con más de 4.5 millones de refugiados y migrantes (casi el 14% de la población venezolana), la mayoría de ellos sin perspectivas de retorno en el mediano plazo, la venezolana representa uno de los mayores desafíos migratorios a nivel global. De acuerdo con la Gerencia de la Frontera de la Presidencia de Colombia, en términos económicos la gestión de la crisis migratoria venezolana estaría alrededor de los 1500 millones de dólares, de los cuales apenas cerca de 280 millones han sido aportados por la comunidad internacional en dos años.⁶

La presión que ejerce el fenómeno migratorio venezolano sobre los países vecinos es de diversa naturaleza. Se relaciona con dificultades para ofrecer una adecuada respuesta debido a fragilidades estructurales, presupuestales o de infraestructura. También, de manera cada vez más notoria, con el surgimiento de expresiones xenófobas⁷ y en algunos casos de rechazo franco hacia los migrantes, cuando se les percibe desde sectores vulnerables de las poblaciones de acogida, como responsables de limitar el acceso a oportunidades o del desplazamiento laboral, en razón de su disposición a aceptar unas mismas tareas por menor remuneración, por ejemplo⁸.

Colombia, con casi el 33% de los ciudadanos venezolanos migrantes, es el principal receptor de dicho éxodo en la región, así como del mayor porcentaje de aquéllos con vocación de permanencia y por tanto con necesidades concretas de protección, salud, educación e inserción económica, entre otras. Esto se debe, en buena medida, a que los dos países comparten una frontera terrestre de más de 2.200 kilómetros. Las cifras oficiales ubican en cerca de 1.7 millones los venezolanos en el país⁹, mientras que cálculos conservadores establecen en alrededor de 2.4 millones la expectativa de refugiados y migrantes que estarán en Colombia para el año 2020¹⁰.

⁶ Declaraciones del Gerente de Fronteras Felipe Muñoz en entrevista realizada al Diario Portafolio, septiembre 26 de 2019 <https://www.portafolio.co/economia/la-crisis-migratoria-le-cuesta-a-colombia-mas-de-us-1-300-millones-al-ano-533985>

⁷ En una encuesta realizada por Invamer en Julio 2019 para Caracol, Revista Semana y Blue Radio, se observa que la aprobación de los colombianos sobre los esfuerzos por acoger a migrantes venezolanos viene disminuyendo desde 65% (Septiembre 2017) a 52% (Julio 2019). recuperado de: https://es.scribd.com/document/420558564/040400190000-COLOMBIA-OPINA-4-2019#from_embed

⁸ En opinión de Asovenezuela, - una organización no gubernamental venezolana en Colombia-, ciertas actitudes xenófobas se deberían a que por la falta de regularización de su estatus migratorio muchos venezolanos están dispuestos a asumir, por un menor pago, labores en las que desplazan a colombianos que también requieren de esa ocupación con un consecuente malestar xenofóbico.

⁹ En 2015 Colombia albergaba menos de 40.000 venezolanos. Entre 2015-2019 dicho número ha crecido en más del 3,500%. Ver Migración Colombia. Infografía de Venezolanos en Colombia a Agosto 31 de 2019

¹⁰ Plan de respuesta para refugiados y migrantes 2020 RAMV. En esta misma dirección en el Informe del Grupo de Trabajo de la OEA se menciona que “De no haber una solución política, económica y social al corto plazo en Venezuela que permita el acceso a alimentos y medicamentos, la disminución de los índices delictivos, la recuperación del Estado de Derecho que garantice plenas libertades al ciudadano evitando persecuciones

Aunque, en términos generales, los países de la región han expresado su solidaridad con los migrantes venezolanos¹¹, Colombia es el país que de manera más decidida ha procurado encarar la crisis, lo cual se expresa, por ejemplo, en la política de flexibilización en los requisitos de documentación y registro de ciudadanos venezolanos, la provisión de servicios básicos, especialmente medidas orientadas a brindar acceso a educación y salud, hasta desiciones orientadas a conjurar los riesgos de apatridia, como la de otorgar ciudadanía colombiana a más de 24.000 niños nacidos en Colombia de padres venezolanos¹².

Aún así, todas esas medidas no parecen suficientes para garantizar una atención integral a la población migrante¹³, lo cual es reconocido en el documentos Conpes 3950 al señalar que “estos esfuerzos han estado dirigidos, en gran medida, a atender eventos de corto plazo por su carácter de urgencia” y que, por tanto, se hace necesaria una política que trace la ruta para la atención de la población migrante desde Venezuela.

Teniendo en cuenta que un alto porcentaje de la población migrante son niños, niñas, adolescentes y jóvenes¹⁴, los retos para el país en materia educativa, de integración social y económica son significativos. Bajo la premisa de garantizar la educación en los niveles preescolar, básica y media a través del acceso a los establecimientos educativos públicos a todos los NNA con independencia de su nacionalidad o condición migratoria, el gobierno colombiano ha tomado diversas medidas dirigidas a garantizar el derecho a la educación de los NNAM.

Algunas de dichas medidas se orientan a favorecer el acceso, la promoción y la permanencia¹⁵, con lo cual han logrado ingresar al sistema educativo colombiano 203.606 estudiantes migrantes

generalizadas y una mejora de la economía, las estimaciones son que para finales de 2019 pudiese haber entre 5.3 y 5.7 millones de migrantes y refugiados venezolanos y para 2020 entre 7.5 y 8.2 millones”

¹¹ A Septiembre de 2018, 11 Estados firmaron la Declaración de Quito sobre Movilidad Humana de Ciudadanos Venezolanos en la Región, a lo que se han sumado mesas de trabajo en Noviembre de 2018; abril y julio de 2019). Específicamente, el Plan de Acción de Quito (Quito II) y la Hoja de Ruta del Capítulo de Buenos Aires (Quito IV) esbozan la armonización de medidas específicas para la respuesta a la crisis de refugiados y migrantes

¹² El presidente Iván Duque firmó la Resolución 8470 de 2019, mediante la cual se otorga nacionalidad a niños y niñas nacidos en Colombia, de padres venezolanos, y que tengan su nacionalidad por definir Primero la Niñez, recuperado de: <http://migracioncolombia.gov.co/primerolaninez/>

¹³ Para Asovenezuela que se define como “una entidad que apoya todas las políticas públicas dirigidas a ofrecer regularidad migratoria a los migrantes venezolanos”, pese a la apertura del gobierno colombiano, la mayor dificultad que enfrenta la población venezolana migrante en Colombia es la falta de la identificación y regularización de la condición migratoria de un alto porcentaje de migrantes que, según sus cálculos, superaría el millón de personas (Entrevista realizada por el equipo de CRA con el vocero de Asovenezuela - Octubre 2019)

¹⁴ De acuerdo con Migración Colombia del total de la población que ha arribado al país el 14%, casi 210.000 a Septiembre de 2019 corresponde a niños, niñas y adolescentes hasta los 17 años de edad. (Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, 2019)

¹⁵ Entre otras el Decreto 1288 de 2018: Precisa una serie de medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos. Específicamente dicta medias dirigidas a garantizar el derecho a la educación de los de niños, niñas y adolescentes venezolanos en el territorio colombiano.

CIRCULAR CONJUNTA NO. 16 DE 2018: Esta circular, emitida por el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con Migración Colombia, establece el Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los Establecimientos Educativos Colombianos, en su contenido, recoge una serie de circulares anteriores (No. 45 de 2015, No. 7 de 2016, No. 01 de 2017); las cuales establecen disposiciones en

de origen venezolano, de los cuales 196.090 (el 96,3%) se encuentran matriculados en instituciones educativas del sector oficial. Tomando como base las cifras del Sistema Integrado de Matrícula SIMAT, con corte Septiembre de 2019, el sistema absorbió un incremento en la matrícula superior al 498%¹⁶ desde Noviembre de 2018, donde el mayor porcentaje de estudiantes de origen venezolano se ubica en el nivel de preescolar y primaria con más de un 71.2%, seguido de secundaria y media con un 24,90%.¹⁷

En el caso de Bogotá, la ciudad con mayor número de niños y niñas provenientes de Venezuela matriculados, se evidencia un aumento sostenido de la matrícula de NNAM que, con corte a Septiembre de 2019, representa el 3.4 % de la matrícula total, con un 20.2% de niños en preescolar, 49,8% en Básica Primaria y 24,9% en Básica Secundaria (Observatorio de Acceso y Permanencia- Secretaria de Educación de Bogotá, 2019). Esto no obstante, como atrás se afirma, no da cuenta de los niños, niñas y jóvenes desescolarizados¹⁸, fenómeno que en mayor medida, se relacionaría con la incapacidad de las familias para costear la educación (33,3%), o como consecuencia del desconocimiento o ausencia de documentación requerida (22,9%), o la falta de disponibilidad de cupos en las instituciones educativas cercanas a los sitios de residencia de la familias migrantes¹⁹.

Estudios realizados por algunas organizaciones no gubernamentales en Colombia dan cuenta de barreras y cuellos de botella para el acceso a la educación de NNAM. La mayoría de esas observaciones alertan sobre la fragilidad del sistema para proveer una visión integral de sus trayectorias educativas y tener en cuenta las dificultades que enfrentan para el acceso a educación preescolar, así como muy limitadas oportunidades de educación y aprendizaje a nivel post-secundario. Esto se expresa, por ejemplo, en que menos del 3% de la población venezolana ha tenido acceso a formación técnica o vocacional y en que, debido a la falta de documentación legal, tras culminar el ciclo de educación media básica, los estudiantes migrantes finalizan el grado noveno, pero no logran continuar la formación técnica en instituciones como el SENA.

materia de acceso al sistema educativo. Por ende, es la más completa en esta materia. Se flexibilizan los requisitos de documentación para que la población de niños, niñas y adolescentes migrantes provenientes de Venezuela puedan acceder a la oferta educativa que ofrecen las instituciones educativas colombianas.

CONPES 3950 DEL 23 DE NOVIEMBRE DE 2018: Este CONPES asigna al Ministerio de Educación tareas que permitirán dar respuesta en la atención de la población migrante de Venezuela. Puntualmente, desde el sector educativo, se tiene proyectado diseñar estrategias como: agilizar el proceso de convalidación estudios de básica y media, así como de títulos de educación procedentes de Instituciones de Educación Superior venezolanas; mejorar las condiciones de estos niños, niñas y adolescentes en las Instituciones Educativas oficiales a través de la implementación de acciones que conlleven al desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales para la prevención de la xenofobia y otras situaciones que afecten la convivencia escolar.

¹⁶ Datos provistos por el Ministerio de Educación a partir de consultas al SIMAT – Septiembre de 2019

¹⁷ Tomando como base el SIMAT con Cifras a Septiembre de 2019 usando los números de estudiantes registrados en SIMAT con “Variable País de Origen = Venezuela” (Circular Conjunta Nro. 16 de abril de 2018 MEN - Migración Colombia), se encuentran matriculados en preescolar y primaria 145.088 niños y niñas y en secundaria y media 50.705, de un total de 203.606. Fuente Ministerio de Educación Estadísticas SIMAT- Septiembre 2019

¹⁸ Por lo menos si se tienen en cuenta las cifras de migración Colombia que al mismo período indican cifras superiores de NNA migrantes a aquellos que se encuentran actualmente en el sistema educativo.

¹⁹ En efecto, como se verá más adelante, una de las principales razones que aducen los padres de NNAM desescolarizados en municipios como Bogotá, Cúcuta, Barranquilla, Soledad, Maicao y Guajira, es la falta de cupos o su otorgamiento en IE muy distantes a sus lugares de residencia.

Menos dimensionado, pero de la mayor relevancia son los aspectos psicosociales asociados a la realidad del fenómeno migratorio de los NNA venezolanos. En efecto, el bienestar emocional y salud mental se afecta no sólo por la migración (Fernandez, et al, 2018) y otras condiciones de vulnerabilidad previas, concomitantes y posteriores a la migración, sino que a esto se suman difíciles procesos de integración al ambiente escolar. Al mismo tiempo, es frecuente que los docentes y autoridades de las comunidades escolares de acogida, no sólo acusen falta de recursos y capacidad, sino también falta de formación y acompañamiento para responder a la presión que agrega la migración a contextos previos de fragilidad en los que se desarrolla el proceso educativo en algunas de las entidades territoriales más vulnerables (Yoshikawa, 2019).

Un aspecto que no ha sido abordado consistentemente se refiere al desafío que surge para el sistema educativo colombiano al acoger y diseñar una oferta educativa pertinente para niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, bien por su condición de discapacidad o de excepcionalidad (UNESCO, 2018)²⁰.

A lo anterior se suman otros factores que afectan el clima escolar. Unos se asocian a experiencias significadas desde los NNA migrantes como expresiones xenófobas de parte de sus pares colombianos, -en ocasiones provenientes de profesores-, y otras vivenciadas también como experiencias de discriminación por parte de NNA colombianos de las comunidades de acogida, que no entienden por qué, ante sus propias carencias, se den formas de privilegio para con los niños migrantes, por las maneras como se expresan ciertos apoyos dirigidos a aquéllos.

2.2. Metodología de la Evaluación

El estudio desarrollado por Child Resilience Alliance, CRA, buscó evaluar el impacto de la migración masiva de NNA venezolanos en el sistema educativo colombiano. Bajo el entendimiento de que el sistema educativo colombiano no parte de ceros para la gestión de la migración masiva de estudiantes provenientes de Venezuela, la evaluación buscó registrar las necesidades del sistema educativo, sus brechas y capacidades para la provisión de educación, y al tiempo, tomar nota de experiencias susceptibles de valorar como buenas prácticas que puedan inspirar respuestas sistémicas, así como proponer recomendaciones prácticas e innovadoras que orienten el diseño de políticas educativas garantistas de la realización del derecho a la educación de los NNA migrantes.

Para comprender la respuesta del sistema educativo colombiano al fenómeno migratorio de NNA venezolanos es probable que una aproximación del tipo “evaluación rápida” no permita capturar por completo la complejidad de la realidad a evaluar. Se buscó por tanto coleccionar la

²⁰ En esta misma dirección, conforme lo referencia UNESCO resulta vital contar con programas de estudios bien ideados, que promuevan la diversidad, proporcionen las competencias necesarias y contrarresten los prejuicios; estos pueden tener un efecto multiplicador positivo más allá de las aulas. A veces los manuales escolares presentan las migraciones de una forma superada y socavan los esfuerzos encaminados a la inclusión. Los programas no suelen tampoco ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a los modos de vida de quienes se desplazan continuamente. UNESCO. 2018. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. París, UNESCO.

evidencia de una manera estereoscópica, a partir de la visión de los diversos actores relevantes y se emplearon para ello herramientas de investigación mixtas. Se tuvo en cuenta que el trabajo de campo en el nivel regional recogiera las percepciones de los distintos sectores y, además de privilegiar la voz de los niños y adolescentes migrantes y de las comunidades escolares de acogida, se incluyó la mirada de niños y adolescentes por fuera del sistema educativo así como de sus padres.

Adicionalmente, en el interés de que los resultados de la evaluación permitan en alguna medida superar la especificidad regional y aporten a una lectura de conjunto en el nivel nacional, se emplearon herramientas digitales con amplia difusión, y se realizaron entrevistas a expertos con capacidad de aportar profundidad en el análisis e ideas con potencial útil para la gestión de la situación que impone la migración masiva de NNA venezolanos. En la dirección expuesta, la metodología contempló:

- a) Un enfoque inductivo a partir de una fase de revisión de fuentes secundarias que abarcaba, pero no se limitaba, a la descripción contextual, identificación de buenas prácticas, políticas útiles, análisis de impacto tanto a nivel local como internacional, para identificar, entre otras variables, la capacidad del sector educativo para dar respuesta a contextos de emergencia y crisis prolongadas.
- b) Múltiples niveles de análisis que involucraron una mirada de Feedback 360^{o21} útil para valorar la complejidad local, pero que no limita la comparación analítica para identificar patrones que al ser integrados en el análisis, informan sobre una percepción de alcance más generalizable al contexto nacional, con lo cual ofrece la oportunidad de combinar evaluación en el terreno y a distancia.
- c) Uso de métodos mixtos (Ungard, Liebenger, 2005), lo cual aporta para la lectura del fenómeno una visión más general donde el análisis cuantitativo amplifica, corroborando o descartando, lecturas que provee el análisis cualitativo de las distintas actividades del trabajo de campo.

En términos del enfoque aplicado al proceso de evaluación se consideró la dimensión de derechos en la educación y la gestión de emergencias y crisis crónicas, como marco conceptual para la valoración de las responsabilidades del sector educativo en estos contextos de realidad y el empleo del modelo holístico (Arnot, Pinson, 2010), que ubica la educación como parte de

²¹ La expresión evaluación 360° o feedback 360°, proviene de cubrir todos los grados de un círculo que, simbólicamente, representa todas las vinculaciones relevantes de un objeto/sujeto con su entorno. Con mucho éxito esta metodología se ha venido trasladando al análisis de diferentes fenómenos y en particular a ambientes educativos, bien para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje o la calidad del mismo, lo que se pretende es desarrollar un modelo que cubra las perspectivas que aportan todos los involucrados con el ánimo de tener una observación más completa.

la respuesta a las múltiples y particulares necesidades de los niños y jóvenes migrantes, al incidir a través de buenas prácticas y elementos de política educativa sobre factores individuales, interpersonales y escolares.



La focalización geográfica del estudio definió para las actividades de campo 9 entidades territoriales pertenecientes a los Departamentos de Norte de Santander, Guajira, Atlántico y Antioquia y la ciudad capital, Bogotá. Las actividades se realizaron tanto en las capitales departamentales como en municipios aledaños buscando identificar, si es que existían, diferencias en la capacidad instalada de respuesta así: Guajira (Riohacha, Maicao), Norte de Santander (Cúcuta, Villa Del Rosario), Antioquia (Medellín, Bello), Atlántico (Barranquilla, Soledad) y Bogotá (Localidades de Usme, Engativá, Usaquén y Kennedy).

Las entidades territoriales fueron seleccionadas en acuerdo con UNICEF y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia²², con base en los criterios que se señalan a continuación:

- La mayor concentración de NNAM venezolanos por departamento²³
- La mayor concentración de NNAM venezolanos por fuera del sistema educativo por departamento
- El ranking bruto de NNAM matriculados en sector oficial por Municipio
- Los NNAM matriculados como proporción del total de matrículas por municipio

²² Posterior a realizar el análisis de los diferentes criterios Bogotá, Norte de Santander, Guajira y Atlántico resultaron positivas para la selección, por tanto, desde el análisis desarrollado por CRA, estas entidades deberían ser consideradas dentro del proceso. En contraste fue preciso definir entre Antioquia, Arauca y Magdalena el Departamento a ser incluido en la evaluación ya que estos resultaron positivos para dos de los seis criterios definidos. La decisión final, por parte del Ministerio de Educación determinó que sería Antioquia el Departamento elegido.

²³ Por razones de definición del estudio, excluyendo primera infancia y sobre la base de considerar datos del RAMV al 12 de Junio de 2018 relacionados que mencionan que el 27% de la población migrante son NNA.

- e. Índice de pobreza multidimensional
- f. Departamentos con mayor concentración de población migrante

El trabajo de campo en las nueve entidades territoriales se desarrolló entre septiembre y noviembre de 2019. Previamente, se realizó una fase de pilotaje de instrumentos en la ciudad de Bogotá en 2 IE de la Localidad de Usme²⁴. El pilotaje permitió hacer precisiones / modificaciones a los instrumentos basados en la experiencia de aplicación de los mismos con cada uno de los grupos objetivo de la evaluación.

La observación del fenómeno desde un enfoque de Feedback 360° incluyó niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes, tanto de primaria como de secundaria, considerando especificidades de su trayectoria educativa, como tiempo de llegada a la IE, proceso de desescolarización / escolarización previos y posteriores a la migración, etc., en tanto relevantes para el análisis de posibles barreras y cuellos de botella. En cada uno de los municipios se incluyeron también grupos de niños y jóvenes colombianos, con quienes se buscó indagar por el cumplimiento de su derecho a la educación relativa a la llegada reciente de NNAM venezolanos a sus comunidades escolares.

En desarrollo de un enfoque diferencial se incluyeron grupos con necesidades especiales, tales como niños y jóvenes con discapacidad e indígenas, buscando explorar si existe un enfoque diferencial en la provisión de oferta educativa pertinente a su realidad y en caso contrario, identificar aspectos que desde su especificidad poblacional deban ser considerados.

Igualmente se realizaron grupos focales y algunas entrevistas con jóvenes venezolanos desescolarizados a fin de entender cuáles son las razones que explican su desescolarización y los riesgos que les acarrea tal hecho.

Por último, en distintas entidades territoriales se realizaron grupos focales con padres y madres de niños y jóvenes venezolanos desescolarizados, con quienes se buscó profundizar sobre las barreras que han enfrentado para la escolarización de los niños y niñas a su cargo, así como las vías que identifican para superar las dificultades que en la actualidad ponen a sus hijos por fuera del sistema educativo.

La observación en el terreno se completó mediante la realización de entrevistas semiestructuradas con profesores / rectores y autoridades educativas locales y del orden nacional. También se indagó la opinión de representantes de organismos internacionales multilaterales del sector educativo y de migración, y de representantes de organizaciones no gubernamentales cuya labor institucional incluye acciones específicas con población migrante.

Para esto se construyó una batería de 12 instrumentos, 8 de los cuales se enfocaron en la recolección de datos en actividades de trabajo directo con personas o grupos de personas en las zonas de trabajo de campo y los 4 restantes empleados a nivel nacional por medio de encuestas

²⁴ Sedes de la IE Colegio el Cortijo- Vianey- Usme

digitales. Los instrumentos se diseñaron tomando como base un análisis de la revisión secundaria de datos que, como ya se ha dicho, se enfocó en la identificación de lecciones aprendidas de evaluaciones anteriores sobre la respuesta educativa en situaciones de emergencia y / o crisis crónicas en otros países.

Los instrumentos empleados en la realización de trabajo de campo con las distintas poblaciones objetivo se enuncian a continuación (Ver Anexo No.1):

Guía Entrevista Semi-estructurada. Expertos Nivel Nacional y de Organismos Multilaterales	CRA-INS-003
Guía de Entrevista Semi-estructurada. Entrevistas con Autoridades Locales, Rectores y Profesores	CRA-INS-004
Guía de Entrevista Semi-estructurada. Entrevistas con Activistas y Líderes	CRA-INS-005
Guía para Grupos Focales de NNAM escolarizados Primaria	CRA-INS-006
Guía para Grupos Focales de NNAM escolarizados Secundaria	CRA-INS-007
Guía para grupos focales con Adolescentes de la población de acogida colombianos	CRA-INS-008
Guía para grupos focales de Padres y Madres de NNA Migrantes no Escolarizados	CRA-INS-009
Guía para grupos focales de NNA Migrantes no escolarizados	CRA-INS-010

La evaluación a distancia, de orden nacional, se realizó utilizando un mecanismo de encuestas digitales con 4 instrumentos (se listan abajo), los cuales fueron dirigidos a rectores / profesores, miembros de organizaciones no gubernamentales que abordan problemáticas de población migrante venezolana y población venezolana en Colombia.

- Encuesta Digital General - CRA-INS-001: Para esta encuesta se priorizaron 7 grupos de venezolanos en Colombia en redes sociales.
- Encuesta Digital Profesores / Rectores CRA-INS-002

- Encuesta Digital Bienestar Profesores “Teacher’s Wellbeing” – CRA -INS-012 adaptado de la iniciativa de FHI360²⁵
- Encuesta Digital ONGs y Organizaciones locales - CRA INS-011²⁶

Tomando en cuenta los distintos públicos objetivo, se diseñó y ejecutó una estrategia de promoción para cada uno de estos instrumentos digitales, que se apoyó, en algunos casos en las Secretarías de Educación, así como de rectores de algunas IE incluidas en el trabajo de campo; se emplearon contactos a través de redes sociales, así como contactos directos con grupos de población venezolana. Para un detalle de la difusión y resultados de diligenciamiento de los instrumentos digitales ver Anexo No. 2.

En la mayoría de los casos los hallazgos de las encuestas digitales reforzaron lo encontrado en el terreno y en otros mostraron realidades distintas, en particular, entre lo que respondieron maestros/rectores y padres. Ahora bien, desde el punto de vista metodológico puede haber una explicación a estas diferencias en las respuestas entre los rectores y profesores que se puede explicar tanto en la forma como fueron distribuidas la encuesta digital, como también, en los incentivos de respuesta de cada uno de los participantes.

La forma de distribución de la encuesta digital general por redes sociales, hacía énfasis en el anonimato de las respuestas ya que no se pedía ningún dato que permitiera la identificación de quien responde. Probablemente eso propició que los padres respondieran con honestidad sobre lo que experimentaban sus hijos. La encuesta de rectores y profesores, aunque tampoco incluía información identitaria, fue distribuida con el apoyo de la estructura del sector educativo (Secretarías de Educación, Líderes Gremiales, Rectores) lo que explicaría que los docentes desestimaran, por ejemplo, el rol que juega en el ambiente escolar el matoneo. En resumen, había incentivos para los padres de denunciar el acoso entre estudiantes y no los suficientes para que los docentes hicieran lo mismo.

Los datos analizados consideraron el desarrollo de 52 entrevistas, la realización de 38 grupos focales con cerca de 400 personas entre niños, adolescentes y padres en 23 IE y sitios de encuentro con adolescentes desescolarizados y padres de NNA por fuera del sistema escolar, lo cual fue coordinado con ONGs, centros comunitarios, la Pastoral Social de la Iglesia Católica y de otras Iglesias cristianas. Así mismo, el análisis incluyó las respuestas de más de 2500 personas a través de instrumentos digitales²⁷

²⁵ FHI 360 es una organización de desarrollo humano sin fines de lucro con sede en Carolina del Norte, EU. FHI 360 tiene presencia en más de 70 países y tiene como objetivo primordial la mejora de la calidad de vida de las personas, para lo cual explora fundamentalmente soluciones con pertinencia local

²⁶ Difundida entre una base de datos de representantes de más de 100 ONGs con presencia territorial y trabajo activo con población migrante venezolana.

²⁷ Se obtuvieron 2290 respuestas a la encuesta digital general, 141 a la encuesta de profesores y rectores, así como 54 a ONGS

INSTRUMENTO / POBLACION OBJETIVO	Total
Grupos Focales de niños y niñas venezolanos	11
Grupos Focales de Adolescentes venezolanos	10
Grupos Focales de Adolescentes colombianos	5
Grupos Focales de Jóvenes desescolarizados	4
Grupos Focales de Padres/Madres de niños y jóvenes venezolanos desescolarizados	4
Entrevistas Rectores IE	9
Entrevistas Maestros y Maestras	19
Entrevista estudiantes	1
Entrevista Autoridades Locales	4
Entrevista Representates / ONGs	8
Grupos Focales Niños Venezolanos Discapacidad	2
Grupos Focales Niños Venezolanos Indigenas	1
Grupo Focal Padres de niños Indigenas Desescolarizados	1
Entrevista a Expertos Nacionales	6
Entrevista a Org. Multilaterales	5
Total de Actividades	90

2.3. Código de Conducta

El estudio contempló un código de conducta enfocado en salvaguardar los mejores intereses de los participantes de las distintas actividades de la investigación para su seguridad, protección y desarrollo inmediato y a largo plazo, el cual fue construido por CRA tomando en cuenta las

mejores prácticas internacionales que soportan este tipo de estudios, así como la normatividad colombiana vigente en materia de protección²⁸.

Este código de conducta fue suscrito por los miembros del equipo y desarrolló un protocolo de manejo ético de la investigación (Ver Anexo No. 03) que tuvo en cuenta además colectar el consentimiento informado de los participantes del estudio (Liebenberg, Ungar. 2011).

Todos los participantes suscribieron un consentimiento informado de su participación y en el caso de los NNA de sus padres / cuidadores o profesores respecto de las actividades realizadas en las aulas de clase. En el caso del registro audio-visual se contó, tratándose de NNA con su autorización y el consentimiento de los padres / cuidadores y en el caso de adultos, con su autorización expresa.

2.4. Limitaciones del estudio

Un estudio como el desarrollado, realiza una aproximación característica de la estrategia de “Evaluación Rápida”, con lo cual enfrenta algunas limitaciones que se derivan de la estructura de este tipo de evaluación, más dirigida a analizar contextos de emergencias y no, como en este caso, una situación que se asemeja más a las características de una crisis compleja crónica.

Otras limitaciones derivadas de una estrategia “Rapid Needs Assessment”, están asociadas a la dificultad para la medición de efectos longitudinales. Como se sabe, en una evaluación de estas características el corto tiempo asociado a la observación, puede no permitir medir los cambios o determinar con claridad la estabilidad en el tiempo de la situación y en concreto, los efectos de coyunturas o incluso medidas que, como en el caso colombiano, son tomadas por el Ministerio de Educación y otras dependencias estatales, y que ocasionan efectos en la respuesta a la situación de los niños, niñas y adolescentes migrantes(Price, J.H. y Murnan, J. 2004).

En la misma dirección de lo anterior, una evaluación que en el terreno se encuentra restringida conforme a un cronograma estricto, puede en ocasiones limitar la ampliación de las actividades para incluir actores regionales clave que sólo pueden ser detectados en el terreno mismo y que, en otros tipos de evaluación de mayor duración, podrían haber sido considerados por su

²⁸ Específicamente la Resolución 8430 de 1993, expedida por el Ministerio de Salud.

relevancia, no así en una evaluación rápida en donde el margen de modificación de las agendas de trabajo de campo es limitado²⁹.

La evaluación buscó mecanismos para disminuir el sesgo, como el hecho de usar dos métodos de muestreo distinto: por una parte muestreo con propósito para la realización de actividades en las entidades territoriales habiendo seleccionado las instituciones educativas con mayor presencia de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos, y de otra una difusión aleatoria usando medios digitales con el fin de conseguir una observación relevante a nivel nacional. Aún así, una focalización geográfica en mayor número de departamentos ofrecería una mayor representatividad nacional.

Finalmente, en cuanto a la determinación del tamaño de la muestra del estudio, se presentan dificultades derivadas de la limitada precisión que existe sobre la cantidad de NNAM venezolanos en Colombia, tanto por posibles inconsistencias en los datos, así como por la movilidad de los mismos entre distintas regiones y también porque no se conoce con precisión la cantidad de niños desescolarizados. Lo anterior se debe tanto a las dificultades de registro en medio de un altísimo estatus de irregularidad³⁰ en la población venezolana, como por el hecho de que algunas fuentes no cuentan con análisis desagregados a nivel municipal o por rango etéreo.

²⁹ Tal fue el caso en el Departamento de Guajira con el asentamiento indígena en el Municipio de Uribia, el colegio Inmaculada en Norte de Santander y el grupo interagencial de ONG en Atlántico, que originalmente no fueron incluidos dentro de las planeaciones del desarrollo de las actividades de campo.

³⁰ Conforme a los datos provistos por Migración Colombia con corte a Septiembre de 2019 del 1.488.373, alrededor de 737.455 un 49.5% de los cuales tienen un estatus migratorio irregular. Ver documento de migración Colombia. Así ha sido la evolución de la crisis migratoria venezolana. Noviembre 2019.

3. HALLAZGOS DE LA EVALUACIÓN EN CAMPO

"¿Quién se va a preocupar por estos niños? nadie lo va a hacer y si nosotros dejamos de atender a estos niños ¿dónde van a parar a estos niños? ¿qué van hacer estos niños? ¿qué va a ser de la vida de ellos?" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, Guajira, 03 de octubre de 2019)

El sistema educativo colombiano ha venido acogiendo a NNA venezolanos mediante la implementación de diversas medidas que le han permitido proporcionar acceso a la educación a más de 200.000 niños y niñas migrantes provenientes de ese país. Los flujos de migración, además de ejercer presiones en la cobertura, modifican los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del salón de clase e imponen a las sociedades de acogida el desafío de promover y preservar la cohesión social. Estas medidas de atención a necesidades e integración social se hacen aún mayores cuando la población migrante, como parece ocurrir con el fenómeno venezolano, tiene vocación de permanencia (Education Equity Research Initiative, 2019).

El importante esfuerzo de asegurar cobertura que ha venido haciendo el sistema educativo colombiano, debe ser visto como el primer paso de un camino que obliga a desarrollar políticas y prácticas educativas que respondan a las necesidades de los estudiantes migrantes y promuevan su inclusión en las instituciones educativas IE y sociedades en el mediano y largo plazo, tal como lo recomiendan diversos trabajos (Pastoor, 2016).

Más allá de la consideración respecto de que todos los niños, sin distinción de su estatus legal o migratorio, tienen derecho a la educación, una política enfocada en proveer educación inclusiva y de calidad para los NNAM puede ser una herramienta fundamental para su integración en las comunidades de acogida.

El sistema educativo colombiano cuenta con experiencia en la gestión de emergencias. Colombia, cuya población de desplazados internos en razón del conflicto armado, llegó a ser una de las más grandes del mundo, durante los últimos 20 años tomó medidas para que los niños y niñas desplazados internos contaran con un acceso preferente a la educación (UNESCO, 2019). Esto ha favorecido en el sistema educativo el desarrollo de capacidades de respuesta y de herramientas para enfrentar, desde la educación, fenómenos como el de la migración.

Aunque es posible registrar una amplia investigación sobre la integración social de poblaciones migrantes, no ocurre lo mismo en materia de políticas educativas exitosas para niños refugiados o migrantes, donde la investigación es más limitada (Pinson y Arnot, 2007), comúnmente, restringida a estudios de caso sin aspiración de ser generalizables o centradas en ciertos

impactos de la migración y menos en proveer herramientas de alcance más amplio (Bonin, 2017).

No obstante, existen algunos marcos comúnmente usados para valorar las necesidades de la educación en contextos de emergencia, así como acciones que en otros contextos se han implementado, orientadas por una visión de resiliencia e integración y que pueden dar pistas de prácticas prometedoras para una situación como la que en la actualidad enfrenta el sistema educativo colombiano.

Para evaluar la respuesta del sistema educativo colombiano a la migración masiva de NNA venezolanos, se parte de establecer las necesidades y vulnerabilidades específicas que enfrentan los NNAM en razón de su migración, en una perspectiva también atenta a registrar prácticas prometedoras de las respuestas ofrecidas. Para ello enfocamos nuestro análisis en el marco comúnmente utilizado de medición de avance en el derecho a la educación, tomando como base los “indicadores para el derecho a la educación” (Tomasevski, 2004), y aquellos que se agrupan bajo el concepto de “indicadores de los derechos en la educación”. Dicho marco ha sufrido ajustes sucesivos orientados a considerar de forma más concreta las intervenciones en el plano de la política y los programas para alcanzar las metas de la Educación para Todos EPT y los Objetivos de Desarrollo del Milenio referentes a la educación (UNICEF, UNESCO, 2008).

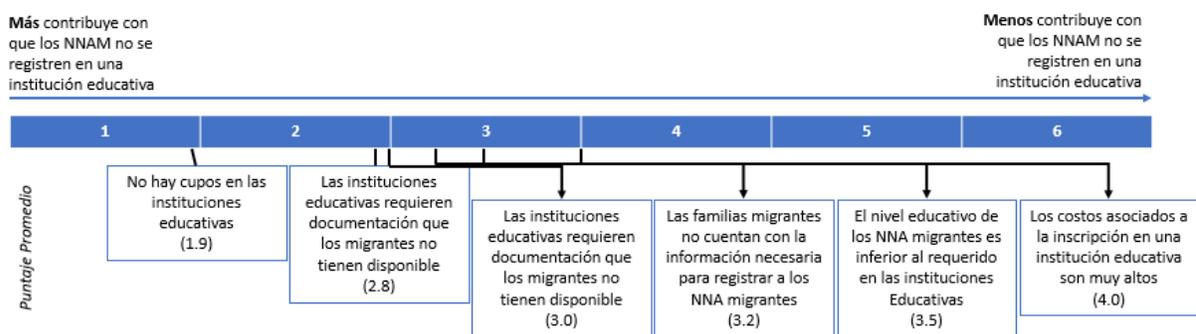
Este capítulo se divide en dos partes. La primera relativa *al Derecho A* la educación, que contempla elementos esenciales de acceso al sistema regular de educación, posibilidades de contar con modalidades alternativas, la existencia de elementos de infraestructura y servicios básicos, y la provisión de maestros calificados. Dentro del derecho a la educación se incluye que los procedimientos administrativos, costos y riesgos de los NNA no se conviertan en barreras para el disfrute del derecho. En una forma más general, se entiende que los indicadores de Disponibilidad y Accesibilidad, propuestos por Tomasevski hacen parte del *derecho a la educación* que deben gozar todos los niños.

La segunda parte enfoca la mirada en los *Derechos En la educación* que aborda los indicadores de *Aceptabilidad y Adaptabilidad* de Tomasevski y pone su foco en los marcos curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje, financiación y coordinación, así como en las capacidades institucionales que garantizan que la oferta en la educación cuenta con la calidad y pertinencia necesaria para los NNAM.

3.1. El derecho A la educación y sus elementos esenciales de disponibilidad y accesibilidad

Como se dijo arriba, el derecho A la educación se refiere, en primera instancia, a la provisión para todos los NNAM de la posibilidad de ser admitidos en instituciones y programas educativos. La disponibilidad toma en cuenta aspectos generales de infraestructura y acceso a materiales, además de la existencia de docentes con la formación pertinente. Por otro lado, supone la oportunidad de participar en la educación sin ser excluidos o discriminados, es así como la accesibilidad se refiere a tres dimensiones interrelacionadas: la dimensión de la no-discriminación, la accesibilidad física y la accesibilidad económica (Koster,2016).

Para los representantes de las ONG´s que fueron encuestadas por este estudio, son variadas las razones subyacentes a que los NNAM no puedan registrarse en una institución educativa, entre las que se destacan, los costos asociados, niveles educativos, carencia de información, falta de documentación y disponibilidad de cupos.



Gráfica No. 1. Barreras para el acceso a la educación
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital de ONGs

Son múltiples los factores identificados en la evaluación relacionados con la falta de acceso y la permanencia en el ámbito educativo de los NNA migrantes venezolanos. Aspectos como la dificultad para adaptarse a un nuevo sistema educativo, limitaciones económicas que enfrentan las familias migrantes y su constante movilidad, o imposibilidad de contar con la documentación requerida y la persistencia de cobros y costos para el ingreso al sistema educativo, entre otros, hacen parte de las razones que limitan el acceso.

Gráfica No. 2. Barreras para el acceso a la educación
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital General

Pese a la existencia de disposiciones normativas del gobierno colombiano conforme a las cuales no se requiere de parte de los NNAM documentación para su acceso escolar, llama la atención los resultados que arrojó la Encuesta Digital General, en tanto para aquellos quienes tenían a su cargo NNAM desescolarizados, el factor la principal fue la carencia de documentación (22%), seguida del desconocimiento o falta de información para la realización del registro, lo cual permite inferir fallas en la comunicación.

A continuación se reseñan algunos de los hallazgos más relevantes del trabajo de campo:

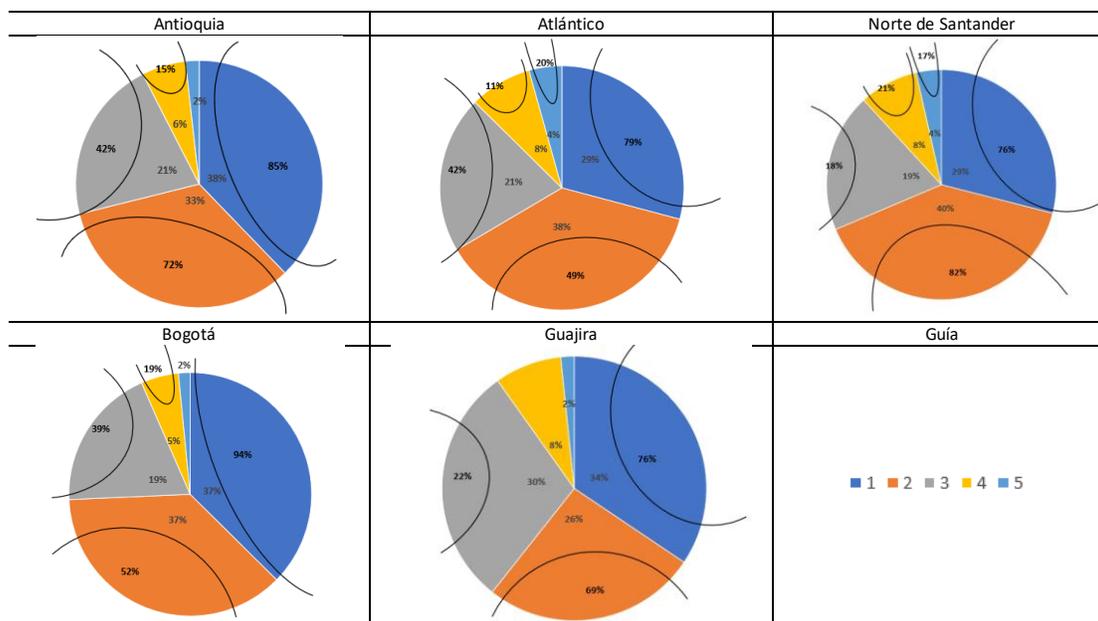
3.1.1. Disponibilidad de Cupos

El sistema escolar colombiano ha respondido en materia de acceso, en lo que hace a la provisión de cupos, bajo la lógica de garantizar a todos los NNAM su ingreso a una IE, en palabras de la Dirección de Cobertura y Equidad del Ministerio de Educación Nacional *“Lo que ha sido muy importante desde el sector educativo dentro de este proceso es una voluntad irrestricta a que haya inclusión venezolana... Por lo cual ya nos dedicamos a la solución de barreras que pudieran afectar el acceso y ahora es que estamos en un momento de enfoque de derechos, a garantizar el bienestar y la permanencia educativa, así como la calidad que los NNAM necesitan”* (Entrevista MEN, Bogotá, 25 de noviembre de 2019).

Como se sabe, algunas entidades territoriales cuentan con una infraestructura más robusta que otras para enfrentar la demanda. Si bien ciudades como Bogotá o Medellín cuentan con capacidad incluso para absorber un mayor número de estudiantes migrantes, -en todo caso, como se verá más adelante, la disponibilidad nominal de cupos no implica necesariamente la garantía del acceso-, en departamentos como Guajira y Norte de Santander, se presenta un desbordamiento y la oferta resulta deficitaria respecto de la demanda. La falta de disponibilidad de cupos se confirma a través de la experiencia de estudiantes migrantes:

“[...] , yo también tengo unos vecinos que son venezolanos pero ellos dicen que no estudian porque no hay cupo. La mayoría es que no hay cupo” (Grupo focal con adolescentes colombianos escolarizados Villa del Rosario, Norte de Santander, 18 de octubre de 2019) y de padres de familia *“siempre los he querido meter y nunca me los aceptan porque es que no hay cupos, no hay entrada, hay muchos venezolanos. Me dicen, ya hay mucho venezolano no hay cupo”* (Grupo focal con padres y madres de NNAM, Riohacha, 05 de octubre de 2019).

En la gráfica a continuación se realiza una comparación entre las distintas localidades y la proporción de NNAM desescolarizados como función de la cantidad de NNAM a cargo de quienes respondieron la Encuesta Digital General. Como se observa, a medida que crece la cantidad de NNAM a cargo, el nivel de desescolarización es mayor, lo cual puede deberse a las difíciles situaciones económicas y de entorno que afrontan las familia migrantes.



Gráfica No. 3. Proporción de NNAM desescolarizados informados por participantes de la Encuesta en cada Departamento
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital General

La falta de cupos conlleva fenómenos de desescolarización, que deben entenderse más allá de la mera estadística que indica la existencia potencial de cupos, pues como adelante se desarrolla de manera más precisa, diversas razones llevan a que en la práctica NNAM se encuentren por fuera del sistema educativo, tanto en lugares donde las Secretarías de Educación exhiben una capacidad incluso mayor para la provisión de cupos, (caso Bogotá), como en otros lugares donde la demanda es superior a la capacidad de respuesta del sistema y por tanto la desescolarización es más grave.

“Cupos sí hay, pero depende de donde se ubiquen. En Ciudad Bolívar³¹... le puedo mencionar los colegios que no tienen cupo: la Estancia, el Cundinamarca, el Perdomo, y el María Mercedes Carranza no tienen cupo. Pero usted va a la parte media-alta de Ciudad Bolívar y sí hay cupos disponibles, lo mismo en Kennedy³², yo creo que la única localidad que no tiene cupos disponibles es Bosa, porque en todo el sector de Bosa hay un problema de cobertura brutal, tanto así que vienen muchachos de Bosa a acá (colegio INEM, en la localidad de Kennedy). Pero el problema de cobertura de Bogotá, hay que verlo en lo micro, en las UPZ³³ y entre las mismas, en las jornadas” (Entrevista Director (a) Institución Educativa Bogotá).

³¹ Es una de las 20 localidades en que se divide territorial y administrativamente la ciudad de Bogotá.

³² Es una de las 20 localidades en que se divide territorial y administrativamente la ciudad de Bogotá

³³ Las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) son una subdivisión urbana de Bogotá, capital de Colombia

“El tema del transporte ayuda que, si bien hay una buseta para algunas rancherías, nos referimos a Villa del Sur, allá también hay unas instituciones que tienen cupo pero están muy lejos para los estudiantes” (Entrevista cooperación internacional, Riohacha, 04 de octubre de 2019).

Como ya se ha mencionado, la presión sobre el sistema educativo es creciente y dinámica, lo que se expresa en una gran cantidad de NNA que solicitan un cupo en las instituciones educativas en cualquier momento del año, con el consecuente impacto sobre la planeación original de recursos a todo nivel:

“En el 2018 tuvimos 3.808 estudiantes, a enero de este año (2019) ya teníamos 6900 ... al 28 de febrero teníamos 19.605, con corte a 30 de septiembre tenemos 26.440 estudiantes procedentes de Venezuela...” (entrevista funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

La observación de campo realizada evidencia que en términos generales las instituciones educativas se han mostrado receptivas y dispuestas a favorecer el acceso a estudiantes migrantes. Si bien, al inicio la norma exigía que los migrantes contaran con el Permiso Especial de Permanencia (PEP)³⁴, un número de identificación o una cédula de extranjería (Circular Conjunta N° 01 de 2017) para otorgarles el cupo, todos esos requisitos se fueron flexibilizando, al tiempo que en lo local las IE fueron desarrollando mecanismos para priorizar el derecho a la educación de los migrantes:

“En el Marco Fidel se puede decir que a ninguno se le ha negado el cupo, al contrario, hemos cogido y analizado cada caso, y les decimos bueno mijo, por su estado en el que viene lo vamos a ubicar en el grado tal, de acuerdo a su edad; les ayudamos a conseguir la papelería, les ayudamos a hacer las nivelaciones” (Entrevista rector(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

Algunas instituciones educativas tomaron como base la experiencia previa en atención a población vulnerable, especialmente en la atención de víctimas de desplazamiento forzado, lo que pudo generar una capacidad de respuesta rápida para responder al incremento de solicitudes de ingreso para estudiantes venezolanos:

“Respecto a la población venezolana, nosotros fuimos los primeros que les abrimos las puertas cuando todavía no había convenio, no había nada, porque es una institución que estaba preparada para eso. De pronto en otras partes pueden tener problemas, pero en lo que es la entrada, la situación de ellos ha sido muy normal, esta es una institución que tiene bastante cobertura, nosotros podríamos tener cupos para 1.500 estudiantes venezolanos, atendemos siempre población vulnerable, como los desplazados” (Entrevista con rector(a) Soledad, 1 de noviembre de 2019).

³⁴ El Permiso Especial de Permanencia (PEP) es un documento migratorio que autoriza la permanencia en Colombia por 90 días (prorrogables hasta dos años) a nacionales venezolanos que no tienen la intención de establecerse en el país (Migración Colombia, 2019).

A pesar que las capacidades existentes en las regiones objeto de la evaluación son diferentes, en general, se identifica que con frecuencia por su propia iniciativa docentes y funcionarios administrativos han desarrollado estrategias, orientadas a flexibilizar los requisitos de ingreso, lo que en la práctica les permite aumentar su capacidad para recibir a los NNAM.

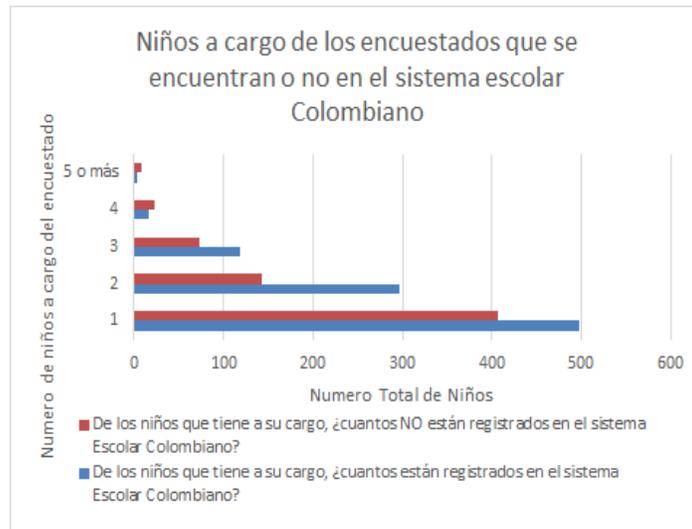
"Yo aquí tengo un protocolo: si traen de pronto los papeles de Venezuela de estudio, bien, fotocopia; y si no lo tienen, no hay ningún problema, hágame una cartica, escríbame usted de puño y letra: vengo de Venezuela, mi hijo cursó tercero de primaria, quiero que me haga un examen, le doy una hoja y yo lo archivo, porque si me voy de aquí pero usted viene dentro de 5 años y el rector que esté les va a decir "no, no está aquí", usted le dice sí, busque, la rectora en ese entonces me dijo que estaba aquí, ustedes tienen que buscar además estos certificados, ya han hecho el examen, los niños se meten al sistema y ya, aparecen y está todo legal" (Entrevista con rector(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

El fenómeno de migración de NNAM es creciente y no se espera que dicha tendencia cambie en el corto el corto plazo, con lo cual los recursos de afrontamiento de parte de las Instituciones educativas tienden a reducirse con el paso del tiempo. Al momento de realizar el trabajo de campo, ya se acusan limitaciones para la recepción de nuevos NNAM:

"Los colegios han colapsado con los cupos, si tienen niños migrantes, pero los recibieron, a principio de año y a mediados de año. Acá las aulas son bastante pequeñas, tienen 40, 45 niños. Es, como me dijo el rector: recibirte al niño es hacerle un daño, porque ya tenemos demasiados niños y en sí la idea es brindarle calidad y no cantidad" (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 19 de octubre de 2019).

Los hallazgos de las encuestas realizadas por medios digitales por este estudio para el caso de las Organizaciones No Gubernamentales que realizan su labor con NNAM, ponen de presente que un aproximado de 40% de los NNAM no están recibiendo apoyo de ninguna organización. Mas preocupante aún, según estas organizaciones, el 50% de los NNAM con los que trabajan no se han registrado en ninguna institución educativa. Según las organizaciones encuestadas, los tres factores que más contribuyen a esta situación es que i) no hay cupos en las instituciones educativas, ii) Las instituciones educativas requieren documentación que los migrantes no tienen disponible y finalmente, iii) que Los NNA migrantes deben trabajar y no tienen tiempo para atender una institución educativa.

En este escenario, si bien al momento se viene garantizando el acceso a cupo para un número importante de NNAM, y que aún en determinadas regiones, pareciera contarse con infraestructura suficiente, lo cierto es que de no existir un análisis de la capacidad de carga del sistema que permita, pese a lo volátil del fenómeno, planear, en una perspectiva de más largo plazo los esfuerzos regionales y locales necesarios para afrontar el fenómeno de migración, las instituciones educativas pueden verse sobrepasadas y afectar el derecho de acceso para NNAM.



Gráfica No. 4. Elevados niveles de desescolarización entre familias con NNAM
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital General

A lo anterior, se suman las respuestas ofrecidas por las familias migrantes a la Encuesta Digital General desarrollada por este estudio, respecto de la cantidad de NNAM que por las razones mencionadas no se encuentran escolarizados, la cual resulta relevante, sobre todo si se considera que la edad promedio de los NNAM a cargo de estas familias es de alrededor de los 10 años.

El Ministerio de Educación Nacional, tiene consciencia del reto de un fenómeno creciente y los potenciales efectos sobre la capacidad del sistema *“tenemos una ampliación importante y estamos pensando en alternativas como en calendarios escolares complementarios, pasaportes escolares, ampliación de docentes de aula temporales. Pero también las entidades territoriales nos tienen que entregar una insuficiencia real, con un crecimiento tan grande y cambios de administración, ver los planes de gobierno local y una presupuestación para la contingencia, que, si tenemos presupuestados 350.000 niños en 2020, ya son cifras mayores, sería la mayor del mundo, ahí necesitamos otro tipo de capacidades”*. (Entrevista Dirección de Cobertura, MEN, 25 de noviembre 2019)

3.1.2. Limitado conocimiento o interpretación de normas y circulares

No obstante que en la gestión del fenómeno migratorio es clara una interlocución fluida entre distintas dependencias del orden nacional, que se pone de presente en instrumentos como circulares, resoluciones y directivas, a veces suscritas de manera conjunta entre el Ministerio de Educación Nacional y otras entidades, y que desde el Ministerio existen canales de comunicación con las secretarías de educación, en la práctica ocurren diversas situaciones que revelan fragilidades en dicha comunicación y la necesidad de unificar y fortalecer la

interpretación de la información en el nivel en que se toman las decisiones últimas en materia de acceso de los NNAM:

"El tema de la resolución cada uno la interpreta a su forma. Cuando salió la primera donde decía cómo hacer el proceso de matrícula en el SIMAT, el código NES; en términos de capacidad de gestión, muchos de los rectores y coordinadores no estaban preparados para recibir tanta población" (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 14 de noviembre de 2019).

A esto se agregan las consecuencias de la dinámica propia del fenómeno migratorio en el tiempo, lo que lleva a que las regulaciones de autoridades educativas y migratorias se actualicen y modifiquen con alguna periodicidad, con un consecuente desafío para las instituciones educativas y su capacidad de gestión del fenómeno y / o comprensión misma de la normatividad cambiante. La falta de personal, la ausencia de un canal de comunicación fluido, directo y eficiente, se convierten en barreras para la comprensión y aplicación de las disposiciones vigentes:

"Los chicos nuestros nos han dicho que ya no están pidiendo el PEP, entonces yo, como no tengo la asistencia de Secretaría, ni alguien que nos explique, no sabía [...], ayer le decía a la jefe de admisiones que deberíamos ir a Migración Colombia³⁵ a preguntar a ver qué nos dicen [...]" (Entrevista Director(a) Institución Educativa, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

El limitado conocimiento, la dificultad para la interpretación de las normas y circulares que expide el MEN en materia de los requisitos necesarios para el acceso de NNAM -especialmente evidente para aquellos que no cuentan con un estatus de migración regular-, y la falta de información de los padres y funcionarios de las instituciones educativas respecto de las rutas y servicios disponibles, ocasionan limitaciones reales que afectan la ejecución de la política a nivel regional:

"El colegio se inventa papeles y reglas, o los padres tienen miedo de ir al colegio porque creen que los deportan, entonces hay mucha barrera de información a la hora de acercarse a un colegio" (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 29 de octubre de 2019).

En ocasiones, tal situación puede implicar la desescolarización de los NNAM durante largos periodos de tiempo: *"[...] yo dos años no pude estudiar porque no me habían llegado los papeles de Venezuela [...] apenas vengo estudiando este año, estuve dos años sin estudiar, sin nada, solamente ayudando a mi mamá a trabajar y ya"* (Grupo focal con adolescentes escolarizados, Medellín, 24 de octubre de 2019).

³⁵ Migración Colombia es una entidad administrativa especial, encargada de apoyar al Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia en la vigilancia y control migratorio de nacionales y extranjeros en territorio colombiano (Migración Colombia, 2019).

En contraste con lo observado en otras regiones, en Bogotá se identificó una iniciativa de la Secretaría de Educación de la capital (SED) para clarificar todas las dudas que las IE pudieran tener respecto del acceso y permanencia de los NNAM.

“Lo que hicimos fue un memorando aclaratorio a muchas situaciones que se vienen presentando en las instituciones educativas, que no saben, digamos cómo actuar, sobre todo porque es un tema nuevo para todo el mundo,[...], hay un desconocimiento sobre lo que significa también la migración, las condiciones de migración, la documentación. Tuvimos también instituciones educativas donde hubo confusión o poca información sobre qué era una cédula de extranjería y qué es una cédula venezolana de extranjería por ejemplo [...], y detectamos desde allí precisamente que había seguramente algunos errores en la inclusión de la información en las variables del SIMAT” (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

Nótese por otra parte cómo, de acuerdo con los datos que arroja la Encuesta Digital General realizada por esta investigación y que fue respondida por padres y cuidadores de niños y adolescentes venezolanos residiendo en Colombia, en materia de gestión de información, apenas el 50% de los padres venezolanos encuestados manifestó que había recibido información sobre los trámites de inscripción en las IE, no obstante lo cual, para el 22% los dos problemas que más experimentaron al momento de inscribir su hijo/as en el sistema educativo colombiano fueron la ausencia de documentación necesaria y el desconocimiento sobre cómo registrar su hijo/a.

Esta falta de información sobre la documentación necesaria fue evidenciada también por los padres que respondieron la Encuesta Digital General de este estudio, y que mencionaron en un 69% que no habían recibido información sobre sus derechos de acceso a la educación. Lo anterior, indica que, a pesar de que los padres venezolanos saben que tienen acceso al sistema educativo, no tienen claro qué información requieren o cómo hacer valer sus derechos y los de sus hijos (independiente a su estado migratorio) para acceder al sistema educativo.

3.1.3. Servicios de Alimentación y transporte

En condiciones de precariedad económica como las que a menudo enfrentan los NNAM, los servicios de alimentación y transporte se convierten en elemento central para la garantía del acceso a la educación, y en algunos casos, en un incentivo para su permanencia. En Colombia, los servicios de alimentación y transporte para los NNA en edad escolar no están garantizados para todos los estudiantes. Con todo, desde la perspectiva del MEN se vienen haciendo esfuerzos por proveer ese servicio para los NNAM *“[...], hay 130.000 niños (migrantes) que están recibiendo plan de alimentación escolar”* (Entrevista con la Dirección de Cobertura y Equidad MEN, 25 de noviembre 2019).

A partir de las observaciones del trabajo de campo, existe la percepción de que los recursos para el Plan de Alimentación Escolar PAE, han disminuido, por lo que las instituciones educativas

han optado por priorizar su beneficio para determinados grupos etéreos o en condiciones de vulnerabilidad³⁶. Adicional a lo anterior, tanto alumnos como profesores y directivos de todas las regiones en que se adelantó la investigación coinciden en que se presentan deficiencias en la prestación del servicio:

"Hace cinco años pues como no estaba esta crisis tan fuerte, pues bueno, se podía cubrir la mayoría de niños en el tema de alimentación escolar, pero año a año ha ido bajando el recurso y entonces [...] pues primero tienen que hacer una priorización de los niños de primaria y por condiciones también, perfiles de víctimas del conflicto, en fin [...] toca un poco con las uñas para hacer alcanzar el recurso que llega" (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 18 de octubre de 2019).

En los grupos focales realizados en todos los departamentos los estudiantes migrantes y colombianos escolarizados expresaron no tener o ser muy limitado el acceso a alimentación:

"Quiero cambiar muchísimo los refrigerios; que nos den a todos, porque solo le dan hasta los octavos³⁷ y por lo menos a mí, soy uno que casi no me dan plata, en los descansos entonces casi no como nada" (Grupo focal con adolescentes colombianos escolarizados, Villa del Rosario, 18 de octubre de 2019).

En algunas instituciones tienen acceso a algún soporte alimentario los estudiantes de primaria y los tres primeros años de bachillerato, en otros casos, se prioriza a los adolescentes migrantes (excluyendo a los adolescentes colombianos) y los estudiantes de primaria. Para el MEN la cooperación internacional puede resultar relevante en este aspecto, " [...], *el PMA se ha articulado muy bien con el tema de alimentación escolar, sin embargo, esos recursos deben ser sostenibles, debemos asegurar la cooperación y que aporte más recursos para la atención del flujo migratorio venezolano porque hay una asimetría en lo que ocurre por ejemplo en el apoyo que recibe Siria respecto de lo que recibe Colombia*" (Entrevista Dirección de Cobertura MEN, Bogotá, 25 de noviembre de 2019).

"A nosotros los de la sede central no nos dan almuerzo, era solo para las sedes de primaria, solo preescolar y hasta quinto. Aquí en la sede central solo dan refrigerio, en la mañana y en la tarde y solo almuerzo para los niños de primaria" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Estas medidas de priorización a la hora de asignar el programa de alimentos, generan sentimientos de molestia en la comunidad educativa, al favorecer una segregación entre

³⁶ El 43% de los rectores encuestados en la Encuesta Digital de Profesores y Rectores adelantada por CRA a nivel nacional, menciona que la IE a la que pertenecen no ofrece un programa de alimentación a sus estudiantes.

³⁷ Se refiere a los estudiantes del grado octavo, uno de los 11 grados de la educación preescolar, básica, media y técnica en Colombia.

estudiantes venezolanos que reciben alimentos y estudiantes colombianos que no, con la consecuencia potencial de generar dificultades en la relación entre los NNA:

“Teníamos 1.200 estudiantes, solo nos llegaban 300 desayunos, incluso ellos no lo llaman desayunos, le tienen otro nombre, “complementos” que es el nombre que le dan ellos. Porque cuando les indagaban de por qué nosotros considerábamos que eso no era un desayuno que iba a cubrir lo que necesitaban el chico decían “no, no, eso no es un desayuno, eso es un complemento”” (Entrevista con maestro(a), Maicao, 03 de octubre de 2019)

De igual manera fue reiterada la conversación relacionada con que dichos alimentos pueden no llenar las necesidades nutricionales de los NNA:

“Unos estudiantes reciben vaso de leche, otros reciben complemento alimenticio que no es un almuerzo, es menos que un almuerzo, literal un vaso de leche, una bolsa de leche con un bocadillo, un pedacito de pan, un pedacito de torta. Sí, actualmente tenemos una gran cantidad de estudiantes que no reciben complemento alimenticio” (Entrevista con rector(a), Medellín, 24 de octubre de 2019).

En regiones en las que existen importantes grados de vulnerabilidad, la alimentación provista por las IE se convierte en un incentivo para la permanencia en el ambiente escolar. Algunos miembros de la comunidad educativa ven el PAE como una oportunidad tanto para los padres como para los niños para que estos últimos puedan ir a estudiar, pues aseguran al menos un alimento en el día:

“Si PMA no estuviera haciendo este trabajo ¿cómo? O sea cómo les brindamos una alimentación a estos niños [...] esto fuera un caos, un caos y una situación muy triste para los niños porque hay niños de esta población que apenas cuentan con lo que se les brinda aquí en la escuela ” (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019)

El 43% de los rectores encuestados en este estudio en la Encuesta digital de profesores y rectores menciona que la IE a la que pertenecen no ofrece un programa de alimentación a sus estudiantes, esto contrasta con el 93% de los maestros que afirman que si se ofrece este servicio. La diferencia en estos porcentajes es significativa lo que se puede explicar en función de que los rectores y no los profesores son los responsables de la gestión institucional y en el sistema colombiano son los interlocutores con el MEN.

En la revisión secundaria de datos que realizó esta investigación, la provisión de un servicio de alimentación se registró como una “buena práctica” a implementar, tanto en situaciones de emergencia como en aquéllas en donde la migración tiene vocación de permanencia, pero se enfrenta a difíciles condiciones de vulnerabilidad.

La literatura y experiencia internacional muestra que muchos de los NNAM y sus familias encuentran dificultades para alimentarse correctamente, lo que incentiva a los padres a sacar a sus hijos porque el costo de oportunidad de ponerlos a trabajar es menor. Investigaciones de

programas de transferencias condicionadas han mostrado que proveer alimento equilibra el costo de oportunidad y funciona como un incentivo adicional para que los padres mantengan a sus hijos en el colegio (UNESCO,2018). Este hallazgo internacional fue corroborado por los padres que respondieron la encuesta digital de esta evaluación, en tanto para ellos, el servicio complementario que fue calificado como “más importante” por el 94% de los padres fue un programa de alimentación.

Sobre este mismo aspecto en algunas IE de La Guajira, se evidenció la existencia de dos tipos de PAE, donde el “PAE Especial”, es para los niños venezolanos, medida adoptada presuntamente en un intento por superar condiciones crónicas de malnutrición, pero que termina ocasionando problemas de xenofobia al interior de la comunidad escolar, tal cual se reseña a continuación:

N: A los venezolanos nos habían dado un papelito para que nos dieran más comida

CRA: Y a los que les dan ese papelito ¿Qué pasa?

N: Que puede ir para que le den más comida, por ejemplo, a veces que dan dos pollos (.) yo creo que darían cuatro, no sé.

CRA: Y ¿Qué pasa con los niños colombianos?

N: Ajá que les van a dar (lo que sobra) y cómo les van a dar poquito y a nosotros bastante, mi mamá se había puesto molesta [...], que porque las cosas no debían ser así, fue como si estuvieran diciendo que pa' nosotros tenían que darnos la comida, que estábamos desnutridos.

CRA:¿ Cómo te hacía sentir eso?

N: Mal, después empezaron a decirnos muertos de hambre, yo ya no lo volví a recibir. (Grupo Focal Primaria NNA – Riohacha, Guajira, octubre 2019)

La situación es similar para el servicio de transporte escolar. En algunos casos no es posible prestar el servicio en las mismas condiciones para todos los NNA. En Norte de Santander, por ejemplo, el servicio se presta de forma distinta para los estudiantes venezolanos y los colombianos, donde para los nacionales la oferta está restringida:

"Depende mucho de la disponibilidad de la buseta, entonces si la buseta tiene gasolina, si la buseta funciona este mes, porque muchas veces la buseta hizo el recorrido y no volvió por los restantes, o hace el recorrido, deja y regresa por los otros, entonces los niños salen a las 5 o 6 y los niños están esperando la buseta y son las 9 de la mañana y no ha llegado, cabe aclarar que los niños no han comido" (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 19 de octubre de 2019).

Por contraste para los migrantes venezolanos con condición de migración pendular la percepción sobre el servicio de transporte es distinta:

“Para nosotros los venezolanos que vivimos allá (del otro lado de la frontera) eso sí es cumplido, cuando fallan es que hay problemas. Va un bus, espera en la parada donde está el grupo, se reúnen bastantes estudiantes, nos trae, es cómodo, tiene aire acondicionado y todo lo dejan aquí y a lo que salimos tenemos que esperar hasta las 12:10 el bus llega y nos lleva” (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados Villa del Rosario, 18 de octubre de 2019).

La provisión de servicios como alimentación escolar y transporte, en adecuadas condiciones no sólo contribuyen al bienestar general de los NNAM, sino que resultan elemento de protección frente a riesgos y precariedad económica que caracteriza a muchas de las familias migrantes, por lo que se convierten en aspecto central para el derecho de acceso a la educación.

Para los padres de NNAM que respondieron a la encuesta adelantada a nivel nacional, uno de los tres factores más importantes para explicar la razón por las cuales los niños y niñas no están vinculados a la escuela o dejan de asistir a la escuela fue la ubicación de la misma (87%). En esta línea, para el 71% de los padres un servicio de transporte escolar ayudaría a su niño / niña a asistir a la institución educativa. Un hallazgo relevante del campo sobre este punto fue que una barrera de acceso al sistema era que las IE que quedaban cerca a los lugares donde habitaban los migrantes ya tenían el cupo completo. Esto significaba, en muchos casos, que los padres debían inscribir a sus hijos en IE lejos de sus hogares, lo que dificultaba su asistencia o desincentivaba la posibilidad de ser inscritos.

3.1.4. Disponibilidad de Docentes

La disponibilidad de docentes y que éstos cuenten con adecuada capacitación, por ejemplo, en cómo impartir clases en circunstancias donde frecuentemente hay niños con diferentes niveles educativos y necesidades psicosociales diversas, es fundamental para asegurar la inclusión de estudiantes migrantes. Esto es parte de las buenas prácticas de países que han tomado en cuenta que, además la capacitación se requiere atención en habilidades diferenciales. De este modo, en países como Alemania, Italia, España y Suecia, los maestros a pesar de encontrarse capacitados y certificados, requieren el fortalecimiento en habilidades para abordar las necesidades específicas de los niños migrantes o refugiados (Bunar et al., 2018).

En este apartado nos referiremos a las limitaciones asociadas a la cantidad de docentes disponibles, así como los limitados recursos de apoyo y capacitación con que cuentan. En relación con la falta de disponibilidad, en algunos casos fue notorio que la limitación se expresa en hacinamiento en las aulas, las cuales en su mayoría superan la capacidad física disponible y ocasionan además sobrecarga en el trabajo que desempeñan los docentes:

“En el caso de los venezolanos, los maestros entraban en una carga bastante fuerte, porque no es lo mismo atender 20 a 25, niños a atender 50 o 40, y eso sí significó más esfuerzo para los maestros. Hubo un momento donde los maestros se sentían bastante agotados [...]. Hablando nuevamente de la sede de Maimahazay tenemos una maestra con más de 70 niños” (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

El apoyo de agencias de cooperación internacional y la contratación privada son algunas de las estrategias utilizadas para enfrentar la situación. En algunos casos, *“el Consejo Noruego ha puesto docentes, pero los pone por poco tiempo 3 o 4 meses”* (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 18 de octubre de 2019), con las preguntas obvias que eso suscita en términos de la calidad educativa.

En Cúcuta se identificó el caso de contratación de maestros(as) a través de una entidad privada y por períodos de 10 meses:

“Tocó contratar docentes con la entidad privada o sea con gente del Estado pero con una entidad privada, porque el gobierno nacional le queda mejor pagarle a usted 10 meses de trabajo que nombrarla provisional y pagarle prestaciones, diciembre, pagarle enero y pagarle todo. Entonces ¿qué hicieron? ahoritica lo que hicieron fue que nombraron profesores por 10 meses de trabajo], ya salen estos profesores yo tengo 25 a 35 maestros en esa modalidad” (Entrevista con rector(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Esto se relaciona con el diseño institucional que regula la forma como se asignan los recursos para las instituciones educativas a nivel local, en la medida que ellas dependen de los recursos que son asignados a nivel central y que no resulta flexible para responder a realidades cambiantes como las que entraña en fenómeno migratorio durante el año escolar.

“La matrícula puede aumentar pero el recurso por el SGP³⁸ no puede aumentar porque está condicionado, excepto que haya una decisión política. No va a suceder. De nada sirve que pongamos 20 aulas cuando sabemos que la capacidad de contratar docentes depende de la nación” (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 29 de octubre de 2019).

En cuanto a la ausencia de herramientas para afrontar al interior del aula el proceso de migración, coinciden en la encuesta digital tanto maestros como rectores acerca de su relevancia. Para los docentes la brecha más grande es que los maestros no han recibido cursos especializados para la educación de estudiantes migrantes en situación de discapacidad. La segunda brecha señalada por el 22% de los rectores encuestados es también la falta de capacitación de los maestros.

Los maestros identificaron que su falta de preparación para apoyar adecuadamente a estudiantes migrantes y en situación de discapacidad era una brecha activa para el desarrollo de los procesos

³⁸ El Sistema General de Participaciones SGP es el mecanismo a través del cual el gobierno central destina recursos a las entidades territoriales para líneas especiales de inversión como salud y educación.

de enseñanza y aprendizaje. Esto pone de presente la necesidad de implementar programas de capacitación a los docentes que les aporten las herramientas necesarias para enfrentar los retos que se les plantea al interior del aula.

En coincidencia con lo anterior, muchos de los docentes y coordinadores entrevistados solicitaron capacitaciones específicas que les habilite para una mejor recepción de NNAM: *"Toda la capacitación que se dé no sobra, porque pues es manejar la condición humana, las necesidades, es de todos los días y todos necesitamos una capacitación que nos ayude a diferenciar, a distinguir a mirar cómo podemos darles un acompañamiento mejor del que se les da"* (Entrevista con coordinador(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

Los docentes son conscientes de la poca experiencia del sistema en la gestión de procesos migratorios internacionales: *"Debe existir (una capacitación), desde el punto de vista del Ministerio y empezar a que haya mayor conocimiento del manejo por la experiencia que han tenido otros países sobre cómo podemos manejar eso a nivel de educación; que nos digan, se va a manejar esto así y estas son las pautas [...] porque ahora lo que estamos haciendo es lo que uno piensa y podemos tener errores"* (Entrevista con maestro(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019).

3.1.5. Servicios e Infraestructura Escolar

Si bien, en términos generales, es posible registrar que las IE han favorecido el acceso de los NNAM, una problemática identificada en este punto tiene que ver con las deficiencias en infraestructura de las instituciones a nivel general y el hacinamiento que existe en las aulas de clase a nivel particular, el cual, como se mencionó arriba, puede también estar relacionado con la falta de docentes suficientes para la atención de la demanda de cupos.

En algunos de los municipios el desbordamiento de la población estudiantil, como consecuencia de la migración, sumado a la limitada infraestructura de las Instituciones educativas, especialmente en las zonas de frontera y en municipios con mayores niveles de vulnerabilidad, ha generado nuevos retos a la hora de adecuar los espacios para alojar a los estudiantes. Eso ha obligado en ocasiones a que se habiliten, como aulas, espacios que originalmente tenían un propósito distinto. En otros casos se han desarrollado iniciativas como habilitar espacios al aire libre en el que ubican a los estudiantes para dictarles clases. Así lo expresan algunos entrevistados:

"Aquí los salones de clase, como usted puede observar, ahí ve dos enramadas; esas enramadas³⁹ donde también hay otro grupo donde están los niños hay sentados, en sí no son salones, son enramadas que los mismos maestros han construido preocupados por sus niños" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

³⁹ Cobertizos contruidos con ramas de árboles

"Una institución por albergar más estudiantes cerró su laboratorio y lo convirtió en aula de clase, eso amplía la capacidad, pero afecta la calidad; porque ya no es lo mismo para el docente de física dictar su clase sin laboratorio, para el de química, incluso el de matemáticas" (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 19 de octubre de 2019).

Este tipo de estrategias tienen un impacto directo en la calidad de la educación, no sólo derivado de la adecuación de algunas áreas deshabilitando otras que son también indispensables para una infra-estructura escolar adecuada, sino especialmente por la provisión de espacios que no reúnen las condiciones apropiadas para el proceso educativo. A esto se suman las carencias estructurales de una infraestructura física idónea en algunas instituciones educativas, específicamente referidas a la batería de baños, zonas verdes, comedor escolar, calidad de los pupitres, entre otros, que fueron los elementos que identificados como relevantes:

"El salón del profesor se inunda, parece una piscina, cuando llueve al estar encerrado queda oliendo a humedad, quedan mal olientes, no tienen aire, ventiladores, falta de sillas, los baños, los pupitres están dañados, no hay agua" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Cúcuta, 17 de octubre de 2019)

"En mi salón hay falta de aire, hay salones horribles, los del último piso. No hay luz, no hay aire. Los baños, hay algunos que no bajan, o están sucios o huelen mal [...] no me gusta. Yo de orinar ahí cojo infección rápida [...] prefiero aguantarme, y el calor[...] y los pupitres están oxidados, uno llega a la casa con el pantalón manchado del óxido" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Barranquilla, 31 de octubre de 2019)

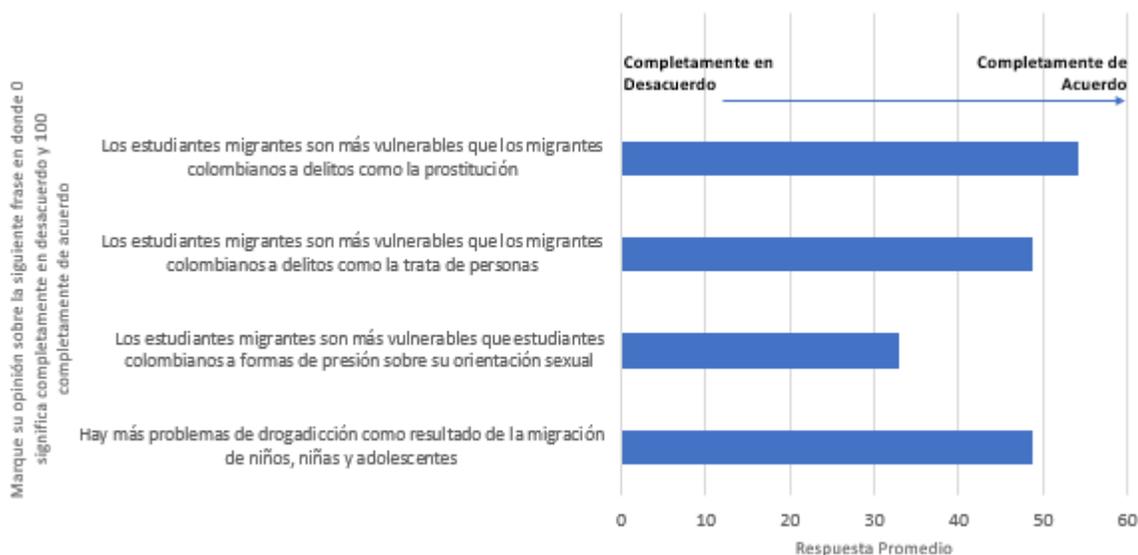
"Uno pasa a tres metros del baño y el olor es horrible. Además de que aquí no hay los orinales adecuados, están rotos, los pupitres están dañados, no hay zonas verdes, la única es aquella, que es donde uno puede pasar el tiempo, pero en la cancha no hay árboles, no son suficientes para estar cómodos" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Maicao, 04 de octubre de 2019).

"Me gustaría que los almuerzos se pudieran hacer en un restaurante o sitio distinto, nosotros comemos encima de los pupitres, a veces se cae comida al suelo y deja mal olor en el salón" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Bogotá, septiembre 27 de 2019).

3.1.6. Riesgos y Vulnerabilidades que enfrentan los NNAM

Son múltiples los riesgos de protección que experimentan los NNAM y sus familias en su tránsito y asentamiento en Colombia. Son hogares que se caracterizan en su mayoría por presentar condiciones de precariedad económica, lo que les ubica en constante riesgo derivado de la carencia de condiciones mínimas.

Para los docentes y rectores que respondieron la Encuesta Digital, existen factores de riesgo agregado a la condición de migración de los NNAM quienes en su concepto son más vulnerables



Gráfica No.5. Percepción de riesgos para los NNAM con respecto a sus pares colombianos
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital Profesores y Rectores

Desde un enfoque diferencial algunos de los riesgos que enfrentan los migrantes se agudizan dependiendo del momento del ciclo vital. Es el caso de niños en primera infancia, quienes, en muchos casos, no tienen la posibilidad de ir a un centro de desarrollo infantil (CDI), y por tanto carecen de elementos de estimulación y formación, el riesgo se relaciona potencialmente con la brecha considerable en el desarrollo infantil y con impactos a la hora de transitar a una IE:

“Al no acceder al CDI esperan en casa todo ese tiempo, cuando llegan a transición, - digamos si hay la cobertura porque hay muchos colegios y estamos obligados a recibirlos-, no han tenido el proceso anticipado de desarrollo. A un niño de 5 años es más difícil desarrollarle ciertos aspectos de motricidad fina distinto a un niño que viene ya de un preescolar [...] de transición de un colegio privado o un CDI” (Entrevista con Maestro(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Por su parte, las y los adolescentes enfrentan una presión adicional por aportar en el sustento económico de sus familias, lo que determina no sólo que se produzca la deserción escolar sino la exposición a distintos tipos adicionales de riesgos:

“El interés de los jóvenes es poder trabajar o mantenerse aquí con su familia, o enviar recursos para sostener su familia en Venezuela, o para traer a su familia de Venezuela a Colombia. Entonces, sí sabemos que hay seguramente un alto número que no estudia, pero no sabemos cuántos” (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

“Yo creo que en el grupo de 13 a 15 años, si usted va a Cúcuta, esa es la población que más encuentra en la calle, en las noches, ofreciendo sus cuerpos las niñas en esa edad [...]” (Entrevista con maestro(a), Villa del Rosario, 18 de octubre de 2019).

Específicamente con relación a la prostitución y explotación sexual, se ha evidenciado especialmente, pero no exclusivamente en zonas de frontera el aumento de espacios destinados para ese fin, haciendo que las adolescentes sean especialmente vulnerables a dicho fenómeno:

“Prostitución en el caso de las niñas, aquí es muy marcado, los municipios en el Catatumbo, el aumento de bares es alarmante, hablando con los obradores de Tibú y diferentes espacios cercanos, realmente sí, en carretera tu puedes ver y te dicen mira, aquí antes había 3 bares y ahora tu ves 10 y ves mucha adolescente, la prostitución en adolescentes es el riesgo mayor para las niñas” (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Adicional a los riesgos diferenciales por rango de edad, a continuación agrupamos los riesgos que corren NNAM en 4 categorías; a. Riesgos en el hogar, b. Riesgos en la comunidad c. Riesgos durante el recorrido al colegio y d. Riesgos en el colegio.

a. Riesgos en el hogar

Asociado a la precariedad económica que experimentan los hogares migrantes, en la mayoría de los sitios de habitación de los NNAM se dan condiciones de hacinamiento. Esto supone la convivencia, en espacios muy reducidos, de entre 15 y 20 o más personas, con la consecuente dinámica compleja de convivencia y su exposición a diversos riesgos, uno de los principales relacionado con su sexualidad, bien derivado de posibles situaciones de acoso y abuso sexual, así como del inicio de una sexualidad precoz:

“Me preocupa la parte del desarrollo de la sexualidad de los niños migrantes, estamos teniendo mucho conflicto] se nos ha disparado esto, los niños y niñas adolescentes están como con una chispa demasiado adelantada [...] entonces cambian de novio tres, cuatro y cinco veces, niños de un grado, del otro [...] el punto que estoy observando, es que en el mismo hacinamiento ellos están viendo relaciones sexuales [...] el hacinamiento se presta para eso, [...] ven de pronto tanto a la mamá como al padre salir con un compañero hoy, mañana otro, [...] los niños me lo han comentado, entonces eso para mí es consecuencia de la manera como viven, el entorno como están 3, 4, 5 grupos familiares en un espacio pequeño” (Entrevista con maestro(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019)

Respecto al riesgo de abuso sexual, se identificaron casos de niñas y adolescentes migrantes que experimentan distintos grados de violencia sexual al interior de los hogares:

“Una niña que me manifestaba que la pareja de su mamá había abusado de ella, que si era una violación que él hubiera tocado sus partes íntimas con el dedo, y yo le dije que sí, entonces le dije qué hiciste, seño yo no quiero que usted diga esto, yo no quiero que lo diga, mi mamá ya me dijo que esto quedaba así, lloró mucho conmigo” (Entrevista con maestro(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019)

b. Riesgos en la Comunidad

Con mucha frecuencia, la vivienda de los NNAM se ubica en asentamientos ilegales o barrios muy vulnerables, con altos niveles de inseguridad asociados a las dinámicas propias del microtráfico, así mismo robos y otras formas de inseguridad son comunes:

“En cuanto a las situaciones de inseguridad pues lo que se presenta es personas viviendo en condiciones de irregularidad en las zonas periféricas de la ciudad montando cambuches, en casas con cartón, con zinc, con hojalata, con plástico y que de todas maneras buscan el cupo para sus hijos y salir de allá, de esas zonas periféricas de invasión no es que todo el mundo sea malo, pero la misma condición de habitación en la periferia y los espacios a veces no urbanizados que les toca transitar, aumentan los factores de riesgo” (Entrevista con rector(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

En algunos municipios, estas dinámicas de violencia en los entornos en que se mueven las familias migrantes fueron más evidentes. Tal es el caso de Bello, Soledad, Medellín, Barranquilla y Villa del Rosario, dichas dinámicas ponen en riesgo incluso la vida de los NNAM:

“Lo que pasa es que cuando estaban en la balacera se metieron por acá en el colegio, empezaron a marchar y se vinieron para acá de noche [...], aquí se habían metido y ella dijo que podía ser un peligro. Porque, un ejemplo, salimos a las 7 de la noche y esos días salimos a las 5, y ese día eran como las 6:40 cuando ya se empezó a escuchar todo, entonces te imaginas que vayamos saliendo y empiece la balacera ahí adentro del colegio” (Grupo focal con adolescentes escolarizados venezolanos, Bello, 24 de octubre de 2019).

“- No es seguro porque hay puros marhuaneros [...]. Yo a donde vivo ya han matado varios” (Conversación en grupo focal adolescentes colombianos escolarizados, Medellín, 24 de octubre de 2019).

Por otra parte, las fronteras resultan un escenario que fomenta riesgos relacionados con el uso e instrumentalización para fines delictivos de NNAM, quienes pueden verse llevados a asumir conductas de riesgo en pos de la consecución de recursos económicos o su vinculación a bandas

y grupos criminales en función del reconocimiento social que ofrece la pertenencia a esos grupos:

"Se han creado aquí, en la zona fronteriza, diferentes grupos y muchos niños ven eso como algo atractivo, algo donde puedo ir y o sea ganarme el tema monetario, dinero y donde muchos niños al ver alguien con un arma, piensan eso es como que algo grande" (Entrevista maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019)

Estos riesgos se incrementan en medio de disputas territoriales entre bandas delincuenciales de distintas fisonomías, lo que termina por exponer a NNAM a enfrentamientos característicos de la existencia de fronteras invisibles, así como a reclutamiento, dinámicas asociadas a la producción y distribución de sustancias psicoactivas y prostitución, entre otros:

"Aquí hay de todo lo que piense de violencia, grupos armados, paramilitares, pelusos⁴⁰, guerrilla, drogas, prostitución... de todito y los niños están expuestos" (Entrevista funcionario(a) Secretaría de Educación, Norte de Santander, 18 de octubre de 2019).

"Los adolescentes que no están dentro del sistema escolar, están en bandeja de plata para grupos armados al margen de la ley y para trabajar en cultivos ilegales, ilícitos. Adolescentes que no están trabajando, que no están estudiando, están en bandeja de plata para ellos, y lo digo a nivel de departamento entendiendo que Norte de Santander produce casi el 20% de la cocaína que se exporta a nivel nacional" (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Los mismos niños, niñas y adolescentes migrantes son conscientes de los riesgos a los que están expuestos y conocen casos de adolescentes migrantes que sufren diversos grados de explotación laboral y sexual:

"Hay muchas adolescentes que llegan aquí y les toca trabajar, en casas, vendiendo dulces o cosas así y a algunas ya les toca irse por el lado de la prostitución para poderse quedar y poder pagar la habitación" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Villa del Rosario, 18 de octubre de 2019).

c. Riesgos durante el recorrido hacia el colegio

Los riesgos en el recorrido que realizan los NNAM para llegar al colegio, se asocian a entornos inseguros, con frecuencia por la presencia de bandas de microtráfico, consumo de sustancias psicoactivas, robos y acoso. Para un número importante de niños, niñas y adolescentes el

⁴⁰ Los "Pelusos" son un grupo armado ilegal en Colombia, que opera, entre otros lugares, en el nor-oriente del Departamento de Norte de Santander.

recorrido entre la IE y la vivienda representa un riesgo que tienen que correr, pues sus padres o cuidadores están trabajando y no pueden estar presentes a la hora de la salida:

“Un día yo salí del colegio, yo siempre me venía y me devolvía solo, pero un día yo salí para mi casa y me empezaron a perseguir, [...] llegando a mi casa me jalieron y me dejaron un papelito, que de ese número yo podía llamar y que le iba a mejorar la vida a mi familia. Yo le mostré a mi papá e investigaron con la policía y todo, pero él quería que nos viéramos en un sitio solo” (Grupo focal con adolescentes escolarizados, Villa del Rosario, 18 de octubre de 2019).

Estos riesgos se percibieron de forma similar en las cinco regiones del trabajo de campo:

“Presentan digamos como vulnerabilidad en el microtráfico como en el hecho de que al salir los niños los están esperando para de pronto asediarlos a pertenecer a alguna banda o a consumir drogas o a incluso venderlas, problemas de riñas” (Entrevista con Maestro(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Algunos de estos riesgos implican para los padres la decisión de desescolarizar los niños:

“Tengo un hijo de 14 años, está estudiando en el INEM de Kennedy. La hembra si no porque yo no la iba a mandar sola, hay muchos peligros en la calle y no le dan transporte. Yo vivo aquí, él sale a las 6 y llega aquí a las 7, la niña está aquí... no tengo quién me la lleve, decidí dejarla aquí porque me quedaba cerca. Ella tiene 10 años, en Venezuela estaba en cuarto, acá entraba a cuarto. El colegio queda retirado porque a muchos se nos dificulta, quién los va a llevar, dejamos perder esa oportunidad porque nos queda lejos” (Grupo Focal con padres de niños desescolarizados, Bogotá, Septiembre 2019)

Los riesgos en el recorrido hacia el colegio, se experimentan con mayor intensidad para aquellos NNA migrantes pendulares quienes constantemente están transitando la frontera entre Venezuela y Colombia para acceder a una institución educativa. Situaciones como el cierre de la frontera, el uso de trochas para cruzar, la presencia de bandas criminales y los enfrentamientos, tienen impacto directo sobre su derecho a la educación. Algunas medidas como el servicio de transporte escolar en el punto de frontera se orientan a mitigar este riesgo que incide directamente en la garantía de su derecho a la educación:

“Nosotros los transportábamos por todo ese corredor fronterizo entre Colombia y Venezuela, los buscábamos en una camioneta [...] Lo que hizo que dejáramos de transportarlos fue el problema de la frontera, la violencia, muchos grupos ilegales sobre todo unos grupos de las cárceles de Venezuela [...] el día a día era enfrentarnos a

atracos, a tiros, a encontrar los muertos en el camino, [...] una vez en mayo ya yo iba en el camino, estaba para ir a buscar a los niños a las comunidades indígenas en el corredor fronterizo y la misma gente me salió al paso y me dijo: seño no se meta para allá porque allá hay es puro muerto, hay muertos tirados y muchos tiros" (Entrevista con maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

d. Riesgos al interior de la institución educativa

Los niños, niñas y adolescentes migrantes mencionaron dos riesgos principales al interior de las instituciones educativas i) el consumo de sustancias Psicoactivas, *"en Venezuela no se ve eso, uno nunca escuchó decir que hay alguien drogándose en el baño [...], fumando marihuana. Hay gente que se droga acá en el colegio"* (Grupo Focal, NNAM, Bogotá, Noviembre 2019) ii) los robos, *"hay estudiantes de todos lados, con mañas, a mí me robaron en mi salón. y no confío en nadie, solo en una compañera"* (Grupo Focal NNAM, Medellín, Noviembre 2019)

Algunos niños en Bogotá refirieron sentirse inseguros al interior de la institución educativa:

" Quisiera que se separaran a niños de adolescentes de la sede, así se quitaría la mala influencia de los "niños ñeros" sobre los "niños normales". Yo me siento inseguro porque en el colegio salen jóvenes con navajas y fuman drogas en los baños, y si salgo a la zona verde del colegio allí nadie ve si me pegan" (Grupo focal adolescentes Bogotá, septiembre 21 de 2019)

Por su parte los docentes que respondieron la Encuesta de Profesores y Rectores, se mostraron en desacuerdo con aseveraciones relativas a que los estudiantes venezolanos teman maltrato físico por parte de los estudiantes colombianos (puntaje promedio de: 30) o que el acoso físico de colombianos a los estudiantes venezolanos sea común (puntaje promedio de: 20). En este sentido, la mayoría de los profesores también estuvo en desacuerdo con que los estudiantes colombianos fueran amenazados por estudiantes venezolanos (puntaje promedio de: 18) o que fueran excluidos por su nacionalidad de las actividades escolares (puntaje promedio de: 16).

Los resultados de la encuesta digital de profesores y rectores indagó sobre su percepción de ambiente escolar⁴¹. Mas de la mitad de los profesores encuestados están de acuerdo⁴² con que los estudiantes migrantes se sienten seguros en la Institución Educativa (puntaje promedio de: 77), esto se confirma la visión de los padres en la encuesta general que en un 52% afirmaron que los NNAM se sienten seguros dentro de la institución educativa.

⁴¹ Las preguntas sobre ambiente escolar fueron realizadas solamente a los maestros.

⁴² Las preguntas se realizaron utilizando una escala deslizante en donde los profesores podían escoger para cada afirmación presentada un valor entre 0-100 en donde 0 correspondía a totalmente en desacuerdo y 100 a totalmente de acuerdo.

Uno de los factores más importantes para la estabilidad de los migrantes en el contexto educativo es la percepción de seguridad en la institución. La revisión secundaria de literatura realizada por este estudio mostró también que una mayor percepción de seguridad en la IE incrementa la probabilidad de que los estudiantes terminen sus estudios.

3.1.7. Inseguridad alimentaria e inseguridad económica

En el marco de esta evaluación, se evidenciaron elevados grados de inseguridad alimentaria y económica entre las familias de los niños migrantes como parte de su realidad cotidiana. Lo anterior lleva a los NNAM a asumir responsabilidades, por ejemplo, de cuidado de hermanos menores, y de asumir actividades para la consecución de ingresos para sus familias:

"Los estudiantes nuestros están asumiendo un rol de adultos que no les corresponde, [...] yo atiendo los casos porque me da mucho pesar con estos niños que quieren salir a trabajar porque en su casa no hay para comer.... miles de situaciones problemáticas que tienen por la migración..." (Entrevista maestro(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

En este sentido, en regiones como La Guajira, Norte de Santander y Atlántico, se identificó que el trabajo infantil es un fenómeno extendido y con capacidad de afectación de los NNAM en su desempeño y permanencia en la IE:

"La explotación infantil porque muchas veces los niños trabajan a temprana edad donde los niños tienen que estar es en la escuela, entonces muchos combinan eso de trabajar y estar en la escuela. A veces vienen acá un poquito cansados agotados porque ellos están trabajando" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

"Niños y niñas que acompañan diariamente a sus mamás en los quehaceres de la búsqueda del pan diario, entonces salen 2, 3 niños con sus mamás con un termo de café a salir a vender" (Entrevista Pastoral social, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

"La situación económica, a uno le parte el alma saber que un estudiante tiene que terminar su jornada para irse a rebuscarla y ayudarle al pobre papá o mamá que está en un semáforo, o que están en el rebusque en una calle, eso afecta la situación psicológica y el ambiente del estudiante; saber que yo estoy aquí estudiando, pero mi mamá está pidiendo limosna allí" (Entrevista coordinador(a), Medellín, 23 de octubre de 2019)

En todas las regiones visitadas fue posible identificar condiciones de inseguridad alimentaria con diferentes niveles de severidad entre los NNAM y sus familias. Este fenómeno repercute en el desarrollo cognitivo, la capacidad de rendir en el aula de clases y, finalmente, en su acceso y permanencia a una IE:

“Estamos muy preocupados [...] tenemos actualmente situaciones muy críticas en los temas sobre todo alimentarios. Específicamente un grupo de 350 niños y niñas estamos en proceso de educación a través de un modelo educativo flexible en el marco de un convenio que tenemos con UNICEF [...]. Se han detectado niños y niñas en situación muy crítica alimentaria con signos de vulneración de sus derechos, niños que solamente tienen una o dos comidas en el día y que una de esa comida es el refrigerio que se le da en el desarrollo del círculo. Hay niños que guardan su alimento y su refrigerio para llevar a la casa para repartir con sus otros hermanitos, o cosas que han dicho las madres como por ejemplo que prefieren a los niños dejarlos dormir toda una mañana para solamente darle algo de almuerzo y en el círculo recibir refrigerio” (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

“En mi casa afecta bastante, a mi mamá no le alcanza, muchas veces nos hemos venido sin desayunar, a veces hay poco almuerzo” (Grupo focal con adolescentes escolarizados venezolanos, Barranquilla).

Las restricciones económicas a las que se ven sometidas las familias migrantes son un desincentivo de los NNAM para estudiar y de los padres y madres para enviarlos a la institución educativa:

“Hay muchos jóvenes que a veces desertan ó sea, tratan de hacer el ingreso pero con tantos problemas dicen como familia no estamos alimentándonos bien yo ya tengo 16 años, yo mejor me salgo y trabajo” (Entrevista con maestro(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

La inestabilidad laboral de los padres y cuidadores es un factor determinante en la permanencia de NNAM en las IE. En todas las regiones estudiadas es una de las principales razones para que los NNAM deserten. Ante la constante movilidad entre ciudades o regiones del país y aún entre países, se configura un grupo poblacional flotante. Ser una parte de una *población flotante*⁴³ incide en que los niños no puedan llevar procesos educativos completos y su proceso de adaptación sea más difícil:

“Lo que pasa es que es una población muy nómada entonces se mueve mucho, de acuerdo con los intereses que tenga la familia. A veces vienen con una expectativa a Barranquilla, pero de pronto no se da, se mueven muy constante, que me voy para

⁴³ En este documento se entiende por población flotante aquellas personas que residen temporal en un ámbito geográfico determinado y que por sus características socioeconómicas la búsqueda de oportunidades de sustento les llevan a una importante movilidad dentro de los territorios.

Bogotá o Ecuador u otra parte" (Entrevista con rector(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

"Mi mamá se separó y se fue hacia otro lado, ella está en Bogotá dijo que iba a trabajar para irnos con ella hacia allá, entonces a mí me toca cuidarlos a ellos (los hermanos menores), mi papá es taxista entonces está todo el día en la calle trabajando entonces pues me toca cuidarlos y a veces no le da tiempo de buscarnos, llevarnos al colegio recogerlos otra vez, por eso dejé de estudiar" (Grupo focal con NNAM desescolarizados Riohacha– Guajira, Octubre 2019)

De esa manera, la inseguridad económica y la inestabilidad laboral que enfrentan las familias migrantes tiene un impacto directo sobre la posibilidad de los NNAM para continuar sus estudios, hecho que termina afectando su permanencia:

"Los padres matriculan al niño en febrero, el niño asiste dos semanas a clase luego lo matriculan en otra escuela en marzo, el niño de pronto tenía unas ideas para lograr hacerlas durante el año escolar en una escuela, pero si a él lo retiran, lo llevan a otra parte ya el niño va dejar de pensar, ya el niño va a dejar de creer en la educación el niño va a decir ¿para qué voy a soñar si no me van a permitir permanecer en una escuela?" (Entrevista con maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

Así mismo, el rendimiento académico de algunos de estos NNAM también se ve afectado por su inestabilidad y precariedad:

"No es lo mismo un niño que llega a la escuela bien alimentado que uno que llega con deficiencias nutricionales y no es lo mismo un niño que tiene a sus padres para apoyarle en el desarrollo de las tareas que está pendiente de otros procesos, que un niño que posiblemente está la mayor parte del tiempo fuera de la escuela. Cuando está fuera de la escuela está solo porque los papás tienen que dedicarse al rebusque" (Entrevista con rector(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019)

3.1.8. Cobros y costos indirectos

Durante los grupos focales, en la voz de NNAM y de varios padres, son diversos los cobros y costos indirectos que real o potencialmente pueden afectar el acceso a la educación. Costos de uniformes, materiales, libros, transporte diario a la IE, por un lado, y cobros relacionados con las pruebas de validación, fotocopias, exámenes médicos, por otros, fueron algunas de las situaciones referidas:

“Mis primos estaban aquí (en el colegio) pero se fueron porque no tenían uniforme, eran dos primos” (Grupo focal con niños y niñas escolarizados venezolanos, Medellín, 23 de octubre de 2019).

“Está el niño escolarizado pero no tiene uniforme, o muchos niños no asisten al colegio porque no tienen zapatos, entonces pues faltan una semana [...], dicen “profe no he ido porque no tengo zapatos”” (Entrevista cooperación internacional, Riohacha, 04 de octubre de 2019).

“Se sienten menos que los otros niños, cuando no tienen uniforme que les da institucionalidad, les da sentido de pertenencia, aquí no se les da, se les pone en el manual de convivencia que deben, pero nosotros entendemos estas situaciones, entonces hemos asumido ese reto, el coordinador, la profesora apadrina uno, la secretaria apadrina otro, y les buscamos uniformes” (Entrevista maestro(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

A pesar de que la normatividad exime de costos asociados al examen de ingreso a las IE para los NNAM, en las regiones que fueron objeto del estudio, se identificó que se siguen presentando cobros para su realización:

“Yo fui el lunes al colegio, el de acá, y me las rechazaron, miles de obstáculos, que haga exámenes médicos que salen en 45 mil pesos, y que sin eso no los pueden ingresar, pero yo les dije que hay una ley que no hay requisitos para ingresar los niños” (Grupo focal con padres y madres de NNAM desescolarizados, Barranquilla, 02 de noviembre de 2019).

“Me dijeron que el colegio es gratis pero el uniforme y los materiales son caros. Son como 2 uniformes, más materiales, sale como a 600mil pesos, entonces ¡oye!, a nosotros no nos alcanza a veces ni para el transporte” (Grupo focal con padres y madres de NNAM desescolarizados, Bogotá, 21 de septiembre de 2019).

3.1.9. Otros cuellos de botella identificados para el acceso

Se identificaron tres cuellos de botella adicionales para el acceso y la permanencia de los NNAM en las IE a) la xenofobia por parte del personal educativo; b) el temor por parte de las IE de reducir su calidad educativa y c) el temor de las IE de perder grandes cantidades de estudiantes que los pueda perjudicar.

En algunos grupos focales se identificó que NNAM y sus familias han escuchado comentarios xenofóbicos por parte del plantel administrativo que desalientan su voluntad de acceder a una IE:

“No estoy estudiando porque mi mamá vino muchas veces y nos dicen que no aceptan a los venezolanos” (Grupo focal con niños y niñas desescolarizados, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

“Hay instituciones que no aceptan venezolanos porque dicen que son muy conflictivos” (Entrevista con estudiante, Medellín, 23 de octubre de 2019).

“La directora salió y dijo: “yo no quiero venezolanos aquí” y las niñas la miraron “señora, pero nosotras también venimos a estudiar y somos niñas”, “a mí eso no me importa ustedes pueden irse”, y yo saque a mis hijas, las abracé y nos fuimos” (Grupo focal con padres y madres de niños, niñas y adolescentes desescolarizados, Riohacha, 05 de octubre de 2019).

Respecto del temor de las IE de comprometer los resultados de sus evaluaciones de calidad y desempeño institucional, en múltiples entrevistas surgió la preocupación que se percibía por parte de algunos rectores, lo que les lleva a no recibir NNAM bajo el supuesto de que podrían reducir sus estándares de calidad:

“No lo hacen como enfocado en los niños migrantes, dicen es “yo no quiero meter más niños en mi aula de clase” y se agarran del área del salón 30 o 40 metros cuadrados, me da solo para meter 30 niños de acuerdo con las directivas del MEN por calidad, entonces no es una xenofobia directa de decir no lo meto porque usted es migrante, sino que no lo meto porque no quiero hacinar niños en el salón. Ese es su argumento público, que tiene una base legal, pero lo que hay tal vez de fondo es “no quiero que los profesores tengan que cambiar su manera de explicar a niños que van más atrasados y quiero que en la evaluación de los estudiantes les vaya bien [...] no queremos desnivelar el salón” (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 19 de octubre de 2019)

Por último, se identificó también un temor existente por parte de las IE de perder grandes cantidades de estudiantes que los pueda perjudicar en sus evaluaciones futuras:

“Por la misma situación económica y del día a día, (los migrantes) se ven abocados a cambiar de lugar muy rápidamente, hay mucha deserción en los colegios, tienen alta deserción y no es fácil reincorporar niños sobre la marcha para suplir los que se van” (Entrevista Pastoral social, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

“Las familias venezolanas creen que la migración va a ser por un tiempo corto y se lo llevan en diciembre (al estudiante migrante), lo retiran, pero vuelven en febrero [...], entonces es un reto para el sistema educativo porque no es deserción, ya que los sacan y los vuelven a meter” (Entrevista con rector(a), Bogotá, 30 de octubre de 2019)

Por su parte, cuando a los padres, madres y cuidadores de NNAM, se les indagó por razones adicionales que identifican como barreras al acceso a la educación, la más reiterada fue que en muchas IE les requerían que los NNAM estuvieran afiliados a salud y que contaran con un status migratorio regular. En el trabajo de campo, se encontró que la imposibilidad de contar con acceso a salud para algunos niños equivale a la exclusión de actividades extra-curriculares, la participación en deportes y otras actividades como salidas pedagógicas que les demanda contar con un seguro médico.

La Encuesta digital general incluía un apartado en el que los encuestados podían discutir barreras al acceso adicionales. Una de las que más reiterada fue que en muchas IE les requerían que los NNAM estuvieran afiliados a salud y que contaran con el PEP. Este hallazgo fue corroborado en campo e identificado como una barrera de acceso ya que si los padres no cuentan con alguno de estos dos documentos es muy difícil que sus hijos puedan contar con ellos y esto, hace imposible que puedan acceder al sistema escolar.

Otra de las temáticas señaladas en las observaciones de la encuesta, la cual se discute más adelante en este documento, fue la dificultad para los niños migrantes (generalmente mayores de 15 años) de continuar en educación técnica debido a que no cuentan con un estatus legal definido, lo que conlleva a que, tras culminar su educación básica, no logran acceder al SENA o a educación superior.

3.2. LOS DERECHOS EN LA EDUCACIÓN Y LOS ELEMENTOS ESENCIALES DE ACEPTABILIDAD Y ADAPTABILIDAD

Las variables esenciales de indicadores de cumplimiento de derechos *en* la educación se asocian por lo general a la *calidad educativa*, entre otros elementos, a la existencia de modelos pedagógicos, planes y métodos de aprendizaje que respondan a las necesidades manifiestas de los NNAM de modo que favorezcan sus posibilidades de integración.

Son particularmente relevantes el respeto de la identidad e integridad de los niños, y la flexibilidad para adaptarse a los retos específicos que supone la migración, de forma que desde la educación se contribuya a superar algunas de las vulnerabilidades que enfrentan.

Como indicador, la *aceptabilidad* se refiere a que la forma y contenido de la educación deberían ser relevantes, culturalmente apropiados, de forma que los alumnos se sientan seguros, respetados y acogidos en las escuelas, especialmente si requieren una educación atenta a condiciones excepcionales o étnicas.

La matriz de priorización de los grupos focales de adolescentes venezolanos⁴⁴ en las distintas regiones permite conocer aquellos factores que consideran afectan su desempeño escolar (Ver tabla a continuación).

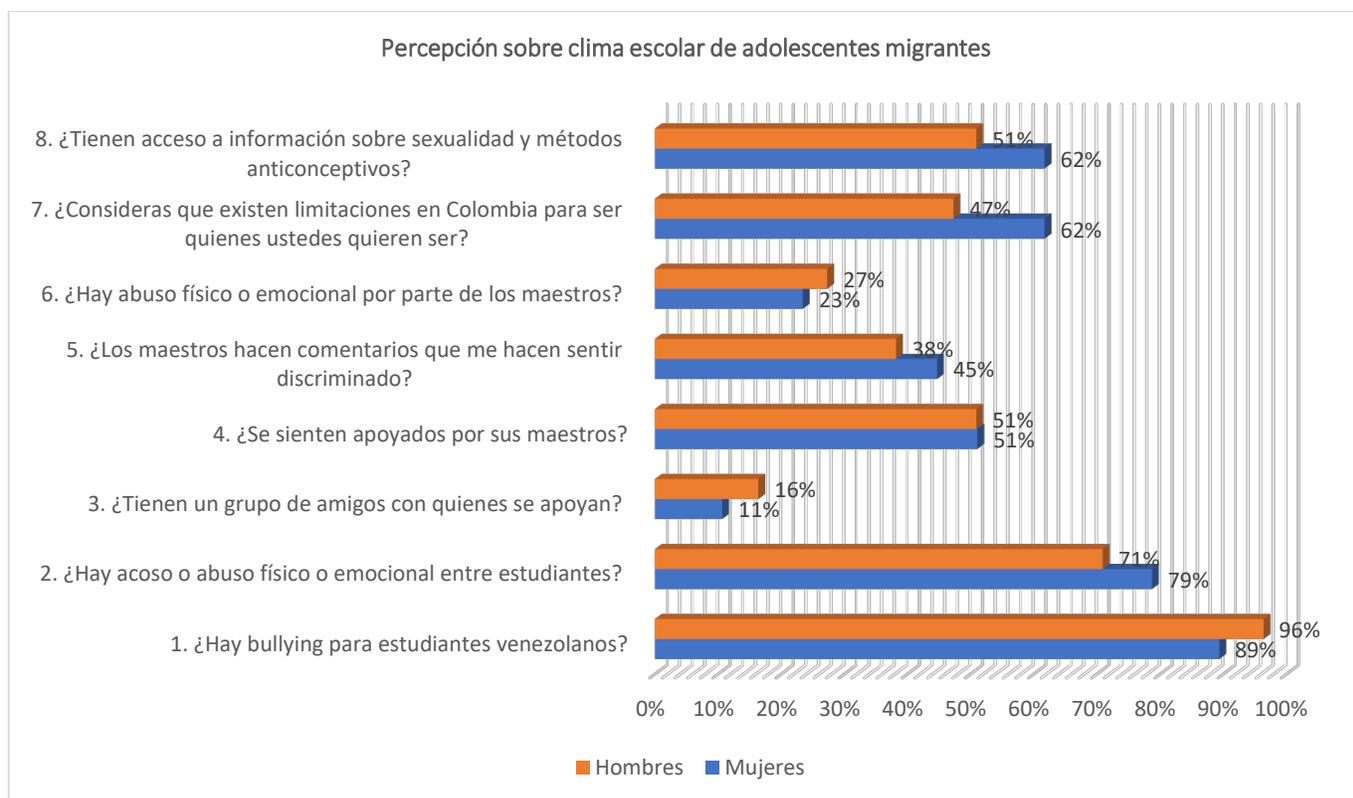
Nótese que en el caso de las mujeres adolescentes venezolanas, los factores que más les afectan tienen que ver con dificultades para entender lo que el docente les explica (89%), seguido de precariedad económica (83%) y de manera muy relevante menciona el 72% que no se sienten seguras en las instituciones educativas y que las mismas quedan lejos de su lugar de habitación (62%).

En el caso de los adolescentes hombres el factor que en mayor medida sienten que afecta su desempeño escolar es el que los compañeros colombianos dificultan el avance de la clase (76%), seguido de dificultades para entender las explicaciones de sus maestros (73%), dificultades económicas (71%) y la falta de materiales educativos (69%).

⁴⁴ Actividad de matriz de priorización con grupos focales de adolescentes migrantes venezolanos desarrollada en las regiones del estudio – Instrumento CRA-07

	Mujeres	Hombres
1. Cambios en el currículo que dificultan el aprendizaje	62%	47%
2. El maestro no explica bien o no es claro	89%	73%
3. Falta de materiales para poder estudiar (libros, cuadernos, acceso internet)	62%	69%
4. Me parecen muy difíciles los temas que veo en clase	57%	46%
5. No le veo importancia a lo que aprendo	45%	51%
6. La institución educativa está muy lejos de mi casa	62%	44%
7. El camino para llegar a mi institución educativa no es seguro	47%	44%
8. A veces en mi hogar no conseguimos suficiente dinero	83%	71%
9. A veces en mi hogar no conseguimos suficiente comida	43%	42%
10. La falta de apoyo de mis padres	47%	38%
11. La falta de infraestructura en mi institución educativa (no hay suficientes sillas, salones, baños, etc.)	64%	67%
12. En la institución educativa no me siento seguro	72%	67%
13. Mis compañeros colombianos dificultan el avance en clase	68%	76%
14. No me invitan a hacer parte de las actividades culturales y deportivas que organiza la IE	32%	35%
15. La necesidad de trabajar	60%	44%

Factores que afectan el desempeño de Adolescentes migrantes
Elaboración a partir de la actividad matriz de priorización desarrollada con grupos focales de
adolescentes migrantes venezolanos en las regiones del estudio



Gráfica No. 6 Percepción sobre clima escolar en Adolescentes Migrantes

Elaboración a partir de la actividad “matriz de priorización” en grupos focales de Jóvenes venezolanos migrantes en 9 municipios de Colombia

El 96% de los adolescentes hombres y el 89% de las mujeres consideran que existe bullying contra los migrantes venezolanos al interior de los salones de clase, las razones por las que sienten que son víctimas de bullying se relacionan con la forma de hablar, su procedencia, su situación económica y estereotipos sobre las condiciones de los migrantes. Desde el punto de vista de las mujeres (79%) este bullying se expresa en acoso o abuso físico frente a un 71% de los adolescentes hombres que opina lo mismo. Cerca de la mitad de los adolescentes siente que está siendo apoyado por los maestros. Por último son bajas las cifras de adolescentes hombres migrantes que sienten que en Colombia pueden desarrollar su personalidad (51%).

	Mujeres	Hombres
1. ¿Hay bullying para estudiantes venezolanos?	89%	96%
2. ¿Hay acoso o abuso físico o emocional entre estudiantes?	79%	71%
3. ¿Tienen un grupo de amigos con quienes se apoyan?	11%	16%
4. ¿Se sienten apoyados por sus maestros?	51%	51%
5. ¿Los maestros hacen comentarios que me hacen sentir discriminado?	45%	38%
6. ¿Hay abuso físico o emocional por parte de los maestros?	23%	27%
7. ¿Consideras que existen limitaciones en Colombia para ser quienes ustedes quieren ser?	62%	47%
8. ¿Tienen acceso a información sobre sexualidad y métodos anticonceptivos?	62%	51%

En este apartado se revisan los hallazgos de aceptabilidad y adaptabilidad en la respuesta del sistema educativo a los NNAM, tales como la existencia de un enfoque diferencial en materia de poblaciones con necesidades especiales, por ejemplo discapacidad, población indígena; los desafíos de integración socio cultural, adecuación curricular, necesidades psicosociales, y extraridad, xenofobia, bullying, violencia de género, nivelación académica, entre otros. Se incluye también un apartado que pone de presente la perspectiva de los NNA colombianos en comunidades de acogida.

3.2.1. Población con discapacidad

La discapacidad de poblaciones que afrontan el refugio o la migración puede mantenerse oculta o ser ignorada en las aulas. Con frecuencia, los mismos padres evitan poner de presente la existencia de grados de discapacidad por temor a ser objeto de estigmatización social o, debido a que esto exacerba su miedo al rechazo por parte de las autoridades gubernamentales o de inmigración (UNESCO, 2019). Que la educación considere un enfoque diferencial es central para asegurar la provisión de una educación en derechos, atenta a las particularidades de los NNA.

Para los docentes que diligenciaron la “Encuesta digital de profesores y rectores”, no existen diferencias entre las dificultades que enfrentan los estudiantes colombianos en situación de discapacidad respecto de los estudiantes migrantes en la misma condición. Es decir, que los retos que enfrenta la población estudiantil con discapacidad serían comunes a los estudiantes colombianos y a los estudiantes migrantes. Lo anterior, concuerda parcialmente con la opinión de los padres venezolanos encuestados que señalaron en un 55% de los casos que los estudiantes con discapacidad pueden acceder con facilidad a la institución educativa.

Dicha percepción difiere un poco de la información obtenida de entrevistas y grupos focales. En efecto, la experiencia en el terreno podría clasificarse como mixta respecto de la preparación y adecuación de las IE para la recepción de los NNA con alguna discapacidad. En su mayoría se identificaron dificultades en la adaptación de maestros y marcos curriculares según los distintos grados y tipos de discapacidad en el aula, así como el limitado soporte desde las instituciones de salud para el acompañamiento de estos casos:

"El reto es que el servicio educativo se tiene que seguir brindando, así los estudiantes no tengan atención médica, entonces realmente las instituciones educativas están solas trabajando con estos niños, porque no hay ninguna institución, ni gubernamental ni no gubernamental, que les esté prestando el servicio de salud" (Entrevista con rector(a), Medellín, 24 de octubre de 2019)

Algunas instituciones educativas que han identificado grados de discapacidad visual en sus estudiantes refieren intentar ubicarlos en sitios de las aulas de clase para facilitarles su participación y han buscado generar alianzas para conseguir elementos como gafas:

“La institución educativa no es competente para afrontar esta problemática, o sea la institución educativa no es institución de salud, no es institución que pueda prestarles las gafas, hay es que meterlos al sistema de salud, que es la institución competente para tratar temas de salud” (Entrevista con rector(a), Medellín, 24 de octubre de 2019)

Un reto identificado en relación con la población migrante en con discapacidad es el diagnóstico oportuno. Según varios participantes, la mayoría de NNAM carecen de un diagnóstico adecuado, tanto por las restricciones asociadas con la crisis que atraviesa su país, pero también porque el tema de la discapacidad se venía trabajando de manera diferente allí:

“Dentro de las orientaciones que tenemos es que debemos decir (a los padres), que nos presenten un diagnóstico de los niños con discapacidad; en Venezuela lo trabajan diferente [...] los procesos de inclusión no se manejan con la misma política de nosotros ellos manejan grupos de atención exclusiva a niños con discapacidad; nosotros hacemos procesos de inclusión” (Entrevista con maestro(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

Si bien los actores entrevistados no son especialistas médicos y no tienen la capacidad de emitir diagnósticos, algunas IE por medio de sus psicólogos y maestros, realizan “apreciaciones diagnósticas” para tratar de enfrentar el fenómeno:

“Son niños que no tienen diagnóstico de discapacidad; porque como vienen sin ninguna documentación de Venezuela, realmente no hay un diagnóstico médico de discapacidad; lo que hay es una apreciación diagnóstica realizada por los maestros y la psicóloga” (Entrevista con rector(a), Medellín, 24 de octubre de 2019).

“Temas visuales, discapacidad visual, cognitiva también, el tema del autismo, hemos tenido varios casos que se han identificado en esa línea, discapacidad física también” (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 17 de octubre de 2019)

En el caso de Bogotá, la Secretaría de Educación Distrital ha realizado alianzas con entidades de salud para generar diagnósticos clínicos sobre las condiciones de discapacidad con las que NNAM ingresan al sistema educativo. Dentro de los hallazgos expuestos por los funcionarios entrevistados, se resalta que en su mayoría los NNAM con discapacidad llevan un tiempo

considerable (no solo en Colombia sino también antes en Venezuela) sin recibir ningún tipo de tratamiento médico:

“Tenemos un alto número de estudiantes con espectro autista, 54 casos que hemos encontrado en el seguimiento y análisis que ha hecho la Universidad Nacional. Si los comparamos con los niños en Colombia o en Bogotá, (los NNAM) han tenido menos acompañamiento pedagógico y pues en los últimos años una atención pésima en salud, entonces vienen en una condición de mayor demanda de atención o de acompañamiento, sobre todo de atención médica” (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

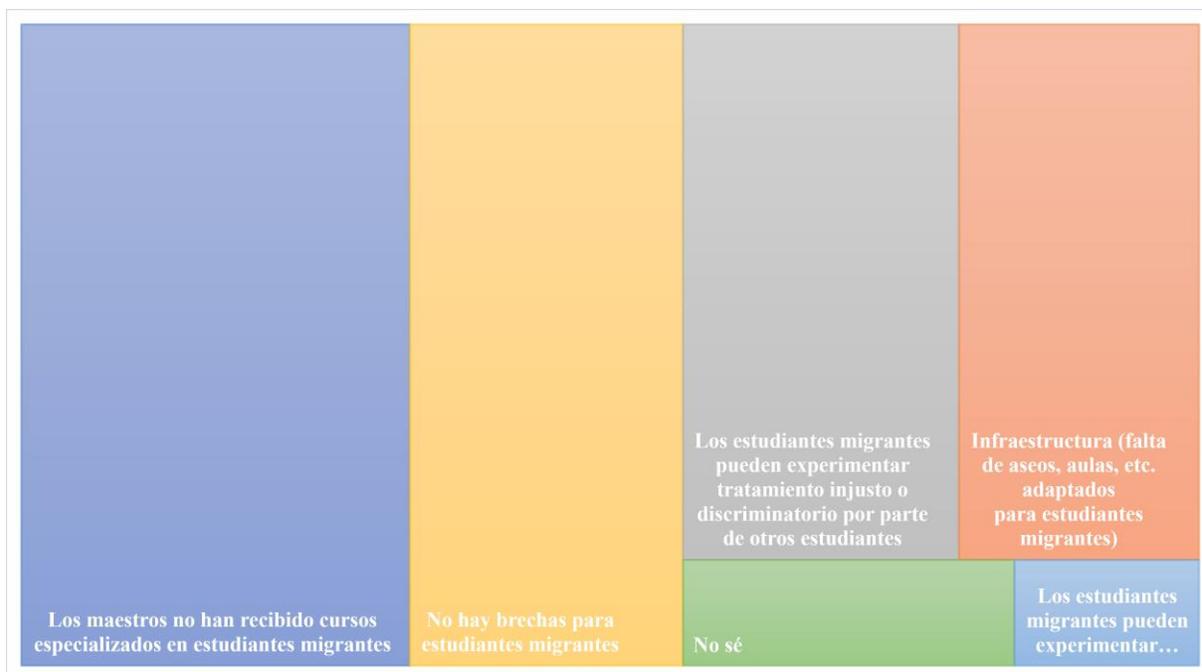
De manera que por la falta de un estatus migratorio regular se termina afectando el derecho de los NNAM a la educación, pero también el derecho a la salud, dada su restricción para incluirles en programas de intervención para tratamiento de su discapacidad:

“Llegan acá y nos dicen sí, tenemos un chico y tiene esta discapacidad, y nosotros necesitamos obviamente el diagnóstico para poder subirlo al SIMAT pero ellos no lo tienen, entonces vamos a hacer un proceso de remisión al sector salud y no hay EPS, no hay cubrimiento” (Entrevista con coordinador(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

“Aquí ofertan solo medicina general, no ofertan más, entonces sí hemos identificado niños con discapacidades, niños donde la institución educativa no oferta estos servicios para ellos claramente entonces se tienen que quedar en sus casas todo el tiempo. Y también he identificado niños que tienen dificultades y discapacidades cognitivas pero que sus mamás y en sus entornos y sus cuidadores no las han identificado o desconocen” (Entrevista cooperación internacional, Riohacha, 04 de octubre de 2019).

“Son muchachos que están abandonados, no tienen EPS, no tienen una salud asegurada, a veces necesitan ser remitidos a un psicólogo y ahí queda la barrera, nos tenemos que limitar a lo que les podemos ofrecer en la institución” (Entrevista con coordinador(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

En línea con lo anterior, un 70% de las ONG's encuestadas por este estudio señalaron que las dos brechas más grandes que enfrentan los NNA migrantes con discapacidad en el sistema educativo se deben a: i) no hay infraestructura adecuada para esta población y ii) que los maestros no han recibido capacitación adecuada para el trabajo con niños en esta condición. En la misma dirección, para los rectores encuestados en la encuesta digital de profesores y rectores, la brecha más grande (señalada por el 35% de los encuestados) a la que se enfrentan los estudiantes migrantes en situación de discapacidad en el sistema educativo, es la falta de infraestructura adecuada para sus necesidades.



Gráfica No. 7. Percepción sobre las Brechas que enfrentan los NNAM
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital Profesores y Rectores

Pese a lo anterior, en algunos casos se identificaron rutas claras y docentes capacitados para el manejo de la discapacidad en el aula:

"Hay maestros especializados para niños con condiciones especiales, un niño que tenga dificultad de conocimiento, eso hay que saberlo manejar, ya nosotros de eso sí hemos aprendido, de eso sí hemos recibido charlas y conocimientos" (Entrevista maestro(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019)

En general, en las IE que reportaron buenas experiencias relacionadas con la inclusión de NNA colombianos y migrantes con discapacidad, se identificó que hay un esfuerzo particular de las mismas por tratar de adaptarse. Pero se trata de iniciativas aisladas y puntuales, más que de políticas sistémicas que hayan sido aplicadas en los territorios:

"Hemos hablado sobre la identificación de cuáles son sus características, cuáles son sus necesidades educativas, qué materias debemos colocar, intentar generar un clima de aula adecuado, estructurado, por ejemplo a los desafiantes no retarlos, porque esto causa más daño" (Entrevista con coordinador(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

En materia de *accesibilidad*, en varias de las IE visitadas, se identificó que a los NNAM con discapacidad se les ofrece el cupo escolar, pero no se identificó un trato diferencial como expresión de una política educativa inclusiva:

"No establecemos diferencia en si es migrante o no es migrante si tiene discapacidad si no siempre y cuando el cupo escolar esté y se cumplan unas condiciones de acceso, el cupo se asigna" (Entrevista con rector(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

"Hemos recibido de retardo leve, tenemos población con problemas de conducta [...] no se nos brindan las herramientas, pero nosotros los recibimos los atendemos de igual forma como a todos" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

Solamente en el caso de algunas IE en Medellín y Bogotá se identificaron acciones concretas para garantizar la inclusión de NNAM con alguna discapacidad:

"Hemos trabajado con los docentes o procurado trabajar lo que tiene que ver sobre diseño universal para el aprendizaje, que es hacer una planeación y una clase que abarque a las diferentes necesidades que tiene el estudiante; los que tienen discapacidad, los que son muy buenos, esta clase lo que pretende es identificar esas necesidades y ya dentro de los estudiantes particulares con discapacidad psicossocial" (Entrevista con coordinador(a), Medellín, 23 de octubre de 2019)

Si bien en Bogotá existe una estructura orientada a favorecer la inclusión, no está exenta de dificultades al interior de las IE.

"Una cosa es el discurso y otra la praxis, nunca se encuentran. A nosotros nos dicen que equidad, inclusión social, todos somos iguales, todos cabemos, pero cuando las políticas me ponen la barrera?... ¿por qué los colegios privados no tienen programas de inclusión? Ese colegio no tiene procesos de inclusión y lo que hacen es decirle no contábamos con el personal especializado, a nosotros nos consideran personal especializado cuando les conviene y cuando no, de segundo orden. En la lectura que hacen los profesores es que nosotras tenemos esta oficina, ganamos como docentes, trabajamos 6 horas y no hacemos más, como no tenemos curso entonces la lectura de los docentes es que no hacemos nada" (Entrevista docente especializado, Bogotá, Septiembre 23 de 2019).

Especialmente en las regiones más apartadas del país, varias IE reconocieron la falta de entrenamiento, de personal y de infraestructura para responder efectivamente a las directivas de inclusión que llegan desde el Ministerio:

“Es más difícil sobre todo por las condiciones de discapacidad y sobre todo que el gobierno no ha preparado un especialista para eso, se necesitan normas mínimas de seguridad para un niño en esas condiciones y aquí no hay ni personal ni talento humano para tratar esa discapacidad, ni tampoco la infraestructura” (Maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

“Me dijeron que podríamos recibir un grupo de niños con síndrome de down y que iban a mandar a un equipo, yo me sometí y recibí 15 niños. Una profesora que estudiaba psicología era de preescolar, ella me ayudó muchísimo. Pero les ayudamos para que los colocaran por fuera porque aquí no tenemos esa capacidad para ayudarlos” (Entrevista con rector(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019).

3.2.2. Población indígena

Con relación al acceso con que cuentan NNAM indígenas, este estudio no identificó limitaciones adicionales consecuencia de su etnia⁴⁵. De una parte, debido a que los indígenas tanto del lado de La Guajira⁴⁶ como del lado de Zulia⁴⁷ cuentan con la doble nacionalidad, su migración no implicó un desafío en términos de su situación migratoria en Colombia y, por tanto, su acceso al sistema educativo se vio facilitado:

“Entonces los indígenas que habitaron el territorio venezolano también tenían su nacionalidad como colombianos, podríamos tratarlos como colombianos retornados, no son extranjeros y lo mismo pasa cuando un indígena wayúu” (Entrevista con rector(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019)

“También es una población numerosa de los niños wayúu (venezolanos) y siempre llegan es acá a esta escuela” (Entrevista maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

Los retos más grandes que afectan a la población indígena venezolana están relacionados con el choque cultural y el cambio en los usos y costumbres entre un país y el otro:

⁴⁵ Debe, en todo caso, entenderse los alcances y conclusiones de esta evaluación sobre la cuestión indígena, como muy limitados en razón de que por las áreas seleccionadas para el trabajo de campo, apenas en uno de los 9 municipios, específicamente en el corregimiento de Paraguachón, perteneciente al municipio de Maicao, en el departamento de la Guajira, fue posible acceder a este grupo poblacional.

⁴⁶ Es uno de los 32 departamentos de Colombia. Está ubicado al norte del país, en la costa caribe.

⁴⁷ Es uno de los 23 Estados de Venezuela. Está ubicado al noroccidente del país.

"Son wayúu, pero igual no son, pues no son población Wayuu que vive en rancherías, sino que son población Wayuu que vivían en la ciudad, entonces cuando llegaron acá tuvieron que adecuarse a esas prácticas tradicionales de su cultura, entonces muchos nos dicen como no, yo allá dormía en mi cama, tenía mi televisor pero acá llegué a dormir en chinchorro, otra vez, como que dio muy duro la adaptación, como que ese proceso se da." (Entrevista cooperación internacional, Riohacha, 04 de octubre de 2019).

La precariedad que enfrentan los NNAM indígenas se traduce en riesgos y necesidades básicas insatisfechas que dificultan el ingreso y la permanencia de los NNAM en las IE. Característicamente los migrantes indígenas llegan a engrosar distintos asentamientos, en ocasiones incluso en bosques o lugares cercanos a las ciudades. En el caso de La Guajira, por ejemplo, es común encontrarse con que habitan campamentos carentes de servicios básicos:

"Ellos están en unos cambuches ahí aquí en Paraguachón, idearon unos cambuches y ahí están, yo no sé ahora como estarán haciendo porque estamos en tiempos de lluvia" (Entrevista con maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

No fue posible durante el tiempo de esta evaluación identificar la existencia de adaptaciones curriculares que respondieran a las necesidades y diversidad de los pueblos indígenas que se incorporan a las distintas IE en las zonas de frontera.

3.2.3. Integración e inclusión sociocultural

El éxito de un sistema educativo en la atención de NNAM pasa por su capacidad de acelerar los procesos de integración de los estudiantes. Los NNA que han sido llevados a situaciones de refugio, desplazamiento y migración, han sido separados, en ocasiones abruptamente, de su entorno, han experimentado las pérdidas de relaciones afectivas significativas y tienen dificultades para vincularse y desarrollar un sentido de pertenencia.

"Pues cuando uno deja Venezuela, uno deja su vida entera, uno agarra una maleta y guarda todo ahí, entonces uno deja su vida, su vida en Venezuela, sus amigos, su todo para empezar una nueva vida, una vida que no es tuya, porque tu vives de lo que te den, o sea es como una vida prestada]. Pero uno se tiene que hacer a la idea de que uno no vive en un país, uno está aquí por momentos, puede ser que yo esté aquí y el próximo mes en Bucaramanga, o puede ser que en otro momento estoy en Perú, porque estoy buscando una mejora de vida, entonces eso es lo que está haciendo el venezolano,

buscando estabilidad para sentirse que no tiene eso de extranjero". (Entrevista con estudiante, Medellín, 23 de octubre de 2019).

La migración hacia Colombia ha producido rupturas en las relaciones afectivas. Muchos niños, y adolescentes salieron de Venezuela dejando parte de sus familias, sus amigos, y sus costumbres, en algunos casos, parte de esos referentes afectivos migraron a otros países de la región. Como consecuencia, además de lo anotado, experimentan una sensación de desarraigo y de no pertenencia al país receptor, pues no vivencian una sensación de estabilidad:

"Allá (en Venezuela) tengo a toda mi familia acá tengo una parte pero la de mi papá. Allá estaba la familia de mi mamá, parte de la familia de mi papá, mis primos, extraño mucho (en diciembre) ahí siempre nos daban ropa los juguetes y eso a mí me hace falta" (Grupo focal con niños y niñas migrantes escolarizados, Riohacha, 02 de octubre de 2019)

En muchas ocasiones debido a las diferencias (por ejemplo, culturales), pueden sentirse aislados y tener dificultades para desarrollar un sentido de pertenencia (Nakeyar, Esses y Reid, 2017). Los niños migrantes o refugiados experimentan niveles distintos de dificultad para crear amistades y nuevos lazos, lo que puede convertirse en una barrera importante para un proceso de integración exitoso (OECD, 2019).

"Los venezolanos, al salir de nuestro país, nos soltamos de nuestra cultura, de nuestra realidad que vivimos allá, y al salir de allá vivimos una vida prestada, una vida que, sea de Colombia o de ecuatorianos, pero no es nuestra vida [...]. En nuestra casa podemos hablar normal, como nosotros queramos, pero afuera tenemos que hablar como ellos hablan para que nos entiendan, porque cada cultura tiene diferente habla [...], por más que seamos países vecinos, no tenemos las mismas hablas, entonces el roce que hay entre los chamos venezolanos y colombianos es que nosotros nos tenemos que acostumbrar a ellos, pero ellos no se acostumbran a nosotros, nosotros si les debemos tener respeto, pero ellos a nosotros no porque estamos en su país – (Entrevista estudiante venezolano(a) en Medellín, Octubre 2019)

En la observación realizada por este estudio, es posible identificar que a nivel de las Instituciones educativas los esfuerzos por adelantar procesos de integración son todavía precarios e iniciativas aisladas y que no existe una visión general sobre la relevancia de adelantar acciones en este nivel:

"El sistema educativo colombiano no estaba preparado para una migración, de ese tipo. No estamos ni siquiera preparados para una migración de nuestra población migrante, nuestros propios desplazados internos. Nuestro sistema educativo es muy conservador que ni siquiera a los diferentes culturales los recibimos tranquilamente, es decir, si a nosotros nos llega un indígena huitoto lo que hacemos es naturalizarlo a la

mayoría. No estábamos preparados para nuestros desplazados internos, mucho menos para la migración venezolana y menos en el número en que se ha venido presentado” (Entrevista rector (a), Bogotá, noviembre 2019).

Este elemento resulta frecuente en las narrativas de los NNAM, que lo expresan así:

"No es que nos excluyan de las actividades culturales, sino que, durante las actividades culturales no involucran cosas nuestras " (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Medellín, 23 de octubre de 2019)

“ Una vez la profesora dijo que los colombianos no podían cantar el himno de Venezuela. Ese día en la tarde cantaron el himno de Colombia y dijeron que se pusieran las manos en el pecho, pero entonces había unos niños que se estaban burlando [...], nosotros estábamos bien portados en el himno de Colombia y ellos se portaron mal en el himno de Venezuela.” (Grupo focal con niños y niñas migrantes escolarizados, Medellín, 23 de octubre de 2019)

En un contexto de migración como el de los NNA venezolanos a Colombia, los esfuerzos del sistema educativo podrían apoyar la construcción de lazos que contribuyan a que el aislamiento de la condición migratoria sea atenuado, para lo cual los NNAM necesitan desarrollar vínculos más flexibles con otros miembros de su cultura, miembros de sus nuevos vecindarios y con otros miembros de la sociedad (Fielding y Anderson, 2008).

“Allá uno tiene sus amigos, su vida, todo hecho allá, sus profesores, uno lo siente normal porque uno entiende, pero al llegar aquí no es lo mismo porque uno tiene que cambiar de amigos, profesores, allá era diferente. Aquí le dicen a uno que se devuelva para su país o que uno viene aquí a invadirlos o algo así, es algo diferente [...] (lágrimas) .” (Grupo focal con niños y niñas migrantes escolarizados, Medellín, 23 de octubre de 2019)

Respecto de la participación de NNAM en actividades escolares, también se identificaron experiencias incluyentes y su participación activa en actividades relacionadas con deporte, cultura y danza entre otros:

"A nivel cultural hemos tenido eventos muy bonitos como por ejemplo el día de la independencia de Colombia también celebramos la independencia de Venezuela y ellos nos dieron una muestra histórica de en qué consiste su fiesta de independencia, muestra gastronómica, muestra folclórica y lógicamente con el canto de su himno nacional y fue muy emotiva la celebración” (Entrevista con rector(a), Medellín, 24 de octubre de 2019).

“Aquí afortunadamente los niños han sido muy pero muy participativos en el tema cultural, nosotros tenemos una buena experiencia con estos niños porque son niños muy

expresivos son niños abiertos" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019)

Las trabas más importantes que se identificaron a este respecto están relacionadas con las salidas extracurriculares, ya que les exigen contar con una póliza de seguro y al no tener su situación legal definida, no les permiten participar de dichas actividades:

"[...] En una academia de fútbol, quise entrar y no me dejaron porque necesitaba el papel colombiano" (Grupo focal con adolescentes venezolanos escolarizados, Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Adicionalmente, por la situación socioeconómica que pasan las familias migrantes para muchos NNAM es imposible asistir: *"no participo porque a veces no tengo los recursos para desplazarme a la actividad"* (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Maicao, 04 de octubre de 2019).

3.2.4. Afectaciones Emocionales y necesidades Psicosociales de los NNAM Migrantes

Durante el trabajo de campo con NNA migrantes escolarizados y no, así como con grupos de padres de niños migrantes desescolarizados, el común denominador fue la evocación de un conjunto de historias que al momento de ser actualizadas desde sus relatos, pusieron de presente una fuerte carga de sufrimiento y estrés emocional. Estas experiencias pueden dar lugar a problemas de salud mental, lo que dificulta la enseñanza y el aprendizaje (Graham, Minhas and Paxton, 2016; Iversen, Sveaass and Morken, 2014). Estudios desarrollados en países de la OCDE con niños migrantes y refugiados, han reportado tasas de prevalencia de estrés post-traumático que van del 10% al 25% (Fazel, 2018).

Para el 58% de los padres venezolanos encuestados por este estudio a través de la Encuesta General Digital, existen problemas emocionales y de comportamiento entre los NNAM como resultado de la migración y que se expresan en Ansiedad (25%) y aislamiento (33%) como los problemas más prevalentes que los padres identifican.

Esta información coincide con lo que reporta la encuesta digital de profesores y rectores en donde el 73% de éstos señalaron que habían identificado que los estudiantes migrantes requerían algún tipo de apoyo psicosocial. Como se ha dicho, esta realidad no resulta sorprendente, pues como ocurre en otros contextos de realidad similares, la migración masiva impone una importante presión en los estudiantes y tiene impactos negativos en sus resultados académicos.

Como se sabe, los niños migrantes y refugiados han experimentado la pérdida de su tierra natal, posesiones, amigos y, en algunos casos, también de sus padres u otros familiares cercanos; esas pérdidas ocasionan impactos psicosociales que pueden conducir al dolor, la desesperación y el duelo posteriores (Ressler, Boothby y Steinbock, 1988). La dispersión y/o desintegración de sus núcleos familiares fue un contenido especialmente presente en los relatos de NNAM,

acompañados de un cortejo emocional doloroso, generalmente mediado por llanto, nostalgia, desesperanza, frustración y rabia.

"Mi mamá y mi papá no estaban, se separaron. Y mi papá ya no tenía dinero, porque con lo que ganaba no alcanzaba para comprar nada [...] mi hermanito se enfermó mucho, y, pues, mi mamá se desesperó, y se vino primero, con el marido nuevo, mi mamá se vino (llora...) más que todo porque mi hermano estaba muy enfermo y no tenía cómo comprarle los medicamentos, más que todo fue eso" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Bello, 24 de octubre de 2019)

"A mi hijo le afectó cuando su papá se fue, él hablaba, pero cuando llegó aquí volvió a ceros, paró de hablar, no se le entiende. Él se encerró. Él se quedaba calladito pensando" (Grupo focal con padres y madres de NNAM desescolarizados, 25 de octubre de 2019).

Durante los grupos focales la totalidad de NNAM venezolanos refirió el contexto de precariedad que obligó a sus familias a optar la migración. Debido a esas difíciles condiciones para continuar sus vidas en Venezuela, decidieron emigrar en la aspiración de resolver dificultades económicas y de subsistencia, así como por la escasez de alimentos:

"Vengo del Estado Miranda, hace 7 meses que llegué acá a Riohacha. Tengo dos hijos, ellos están aquí (en el albergue) y hubo posibilidades de escolaridad. La razón de llegar bueno, porque se vio comprometida la educación de mis hijos, yo soy educador también, y estaba viendo esa limitación que ya había en la educación, para mí la educación es prioritaria en mis hijos. A eso se suma el factor económico que eso del factor económico todos saben que es así, vivienda, y bueno ese fue el motivo" (Grupo focal con padres y madres migrantes no escolarizados, Riohacha, 05 de octubre de 2019).

Al interior de las instituciones educativas en Venezuela se registraban igualmente diversas situaciones de vulnerabilidad. Varios estudiantes afirmaron que después de la crisis, las condiciones de sus escuelas y liceos empeoraron y que muchos debieron salir de sus colegios:

"No había clases, algunos profesores no tenían para ir, el transporte, algunos se aprovechaban, tenían un camión y cobraban demasiado dinero. No iban por pereza, si no iban muchos estudiantes no iban a dar clase" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados venezolanos, Bogotá, 09 de noviembre de 2019)

"Cuando empezó la crisis me tuvieron que cambiar de colegio, la mensualidad estaba muy costosa, y cuando me cambiaron ya no había profesores. Por la situación económica y política del país que estaba en decadencia cada vez más, ya no veíamos clase"

normalmente, en tercer año que para aquí es noveno, no ví física, no ví ciencias, no vi un sinnúmero de materias, después pasé en ese mismo año a cuarto, que es aquí décimo, tampoco tenía ganas de estudiar" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

El arribo a Colombia ha estado marcado por un cambio en sus condiciones de vida, pues muchos de esos NNA llegan a nuevo contexto de vulnerabilidad. Los padres se enfrentan a fuertes restricciones para la consecución de trabajo y dificultades económicas. En ocasiones, tienen que padecer violencias en su nuevo contexto de realidad que hacen de la migración una situación más compleja. Aunado a esto, con frecuencia los padres y madres migrantes se ven expuestos a precarias condiciones laborales y remuneraciones que no se corresponden con los esfuerzos realizados:

"A mí me contrataron la primera vez cuando vine sola para cuidar a tres niñas yo no iba a hacer nada, no mira no te preocupes ¿no me preocupe? [...], me tiraban toda la ropa para que yo la lavara y era de las niñas, de la señora, del esposo de las hijas grandes. Tenía que barrer dos veces, trapear dos veces, sacudir el polvo dos veces, hacer desayuno, almuerzo, cena y cuando estaba lavando los platos a los 10 o 5 minutos ya las hijas grandes volvían a cocinar, y otra vez quedaba para arreglar la casa [...], todo eso por 300 mil pesos el mes" (Grupo focal con padres y madres de NNAM desescolarizados, Riohacha, 05 de octubre de 2019).

Los padres y madres migrantes también han sufrido pérdidas, que implica en muchos casos romper un proyecto de vida y adecuarse a un contexto ajeno. Todos esos cambios bruscos ocurren en un corto período de tiempo que no permite los ajustes emocionales del caso, con el efecto agregado de malestar emocional que se vivencia al interior de la familia:

"Cómo brindar ayuda, esperanza o resignificar el proyecto de vida ahora, porque es que es un cambio en su vida muy fuerte, ellos venían de un país que podía brindarte unos servicios sociales económicos, en algunos casos gratuitos y ya no tiene esa capacidad y te vas para otro lugar, pero no te pueden brindar esos servicios entonces te cambia la vida enormemente" (Entrevista cooperación internacional, Riohacha, 05 de octubre de 2019).

Como consecuencia, tal contexto de cambios y rupturas promueve nuevas dinámicas al interior de las relaciones familiares, lo cual muchas veces va en detrimento y ahonda las dificultades para un adecuado desempeño educativo de los niños migrantes, así como de la gestión de sus relaciones afectivas:

"Consecuencia del comportamiento de sus papás, producto de todas las situaciones que los niños ven en el hogar, hace que pierdan el interés y no presten atención, simplemente llegan, corren y comen. Hay casos de niños que los papás los envían así, les dicen que

vayan para la escuela porque a ustedes allá les dan comida y los niños van a la escuela no a prestar atención a las actividades sino simplemente a comer y ya" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019)

"Más que todo de afecto y atención son las principales necesidades. Muchos niños no saben dar un abrazo, muchos niños nunca han recibido un te quiero, porque el niño a veces siente algo y los padres no los escuchan... Esa parte, esas son las primeras necesidades en las que hay que trabajar" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019)

El impacto de todas esas experiencias generalmente excede las propias capacidades de agencia de un niño o adolescente. Requieren de un acompañamiento emocional que les provea de herramientas y mecanismos necesarios para hacer un tránsito menos traumático a su nuevo contexto de realidad y, de ser el caso, les ayude a tramitar los efectos más desestabilizadores de sus vivencias previas, concomitantes o posteriores a la migración.

De acuerdo con una voz casi generalizada de maestros, directivos y otros profesionales involucrados en la respuesta educativa, la atención psicosocial constituye una de las principales necesidades percibidas y no atendidas que enfrentan los NNAM venezolanos en las IE. Esto es problemático porque las realidades del desarraigo y afectaciones emocionales que implica la migración, así como su proceso de integración y respuesta apropiada a las nuevas demandas del entorno, entre ellas las educativas, requieren de un piso emocional que, a menudo, ha sido afectado por las experiencias vividas.

En la percepción de los propios NNAM, un apoyo en aspectos emocionales resultaría de mucha importancia en su proceso de integración:

"Consideraría que deberían darle a uno un apoyo psicológico o psiquiatra a las personas que van muy mal en lo académico, para así, poder dar más apoyos a ellos, porque están dejando su familia, su gente, todo lo de ellos para dar una buena vida de la que no está dando Venezuela por su gobierno" (Entrevista con estudiante, Medellín, 23 de octubre de 2019)

Desde las IE notan que uno de los mayores obstáculos para lograr una integración adecuada de los NNAM es justamente la falta de apoyo emocional específico, dadas las condiciones particulares y que no todas las Instituciones Educativas cuentan con profesionales en ese campo o que cuando existe, su capacidad de respuesta es apenas marginal para la cantidad de niños que requerirían apoyo:

"Lo más difícil es la escasez de personal profesional, hay un solo psicólogo para atender 2.500 estudiantes, 2.500 familias, es muy poco. Las instituciones necesitamos más apoyo en ese sentido, pero eso tiene que ver con los presupuestos de los municipios. Escasamente podemos atender lo que tenemos proyectado. Las secretarías tienen conocimiento de esas necesidades que tenemos" (Entrevista coordinador(a), Medellín, 23 de octubre de 2019)

En distintas entrevistas, el personal educativo afirma que se requiere apoyo y atención psicosocial para atender los impactos de las vivencias con que llegan los NNAM en razón del tipo de realidad al que han sido expuestos por su condición de migrantes. En especial, respecto de los riesgos y vulnerabilidades que enfrentan por el contexto socioeconómico, así como relativos a su sexualidad, entre otros.

"Necesitamos entonces el apoyo al núcleo familiar y con psicólogos para que ellos puedan asumir el rol que les corresponde de su edad porque no es posible que sigan haciendo vidas de adultos [...] La parte del desarrollo de la sexualidad de los niños migrantes, estamos teniendo mucho conflicto" (Entrevista maestro(a), Riohacha, 2 de octubre de 2019).

En los casos en que la IE cuenta con algún soporte profesional más orientado al campo de la salud mental, dichos profesionales, reconocen que no pueden llegar a hacer intervención psicosocial porque no tiene los conocimientos o el entrenamiento adecuado en las especificidades de la migración de NNA. Consideran que el apoyo que se están dando a los NNA se debe reevaluar y que se debería analizar con mayor profundidad de qué tipo intervención se está hablando:

"Yo como docente orientadora mis funciones es hacer direccionamiento de todo el proceso, pero yo no puedo hacer intervención porque no soy psicólogo, soy educadora especial licenciada en educación infantil, entonces lo que hago es hacer el direccionamiento a través de las EPS, IPS para hacer las remisiones, pero con los niños migrantes de verdad que sí, el apoyo psicosocial es fundamental, trabajadores sociales, psicólogos para que estén en el entorno familiar trabajando, porque yo he notado mucho que la problemática de los estudiantes nuestros es que están asumiendo un rol que no les corresponde, un rol de adultos que no les corresponde" (Entrevista con psico-orientadora (a), Riohacha, 2 de octubre de 2019)

Esa misma preocupación por un abordaje no pertinente a la necesidad de soporte emocional, la expresan otros agentes involucrados en la atención a NNAM:

"Creo que la respuesta que estamos dando no es. No sabemos la respuesta, en lo social la respuesta no es inmediata, se ve después de unos años [...] Yo tengo recelo en el tema de intervenir, que yo me meto dentro de cosas y es invasivo, yo prefiero decir que

acompañó, que estoy al lado, porque creo que el profesional en ese campo es quien debería acompañar en ese proceso" (Entrevista Pastoral social, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

Con todo, en algunos casos se han desarrollado acciones para acompañar las necesidades de los NNAM. En general, quienes realizan la labor de acompañar a los niños son los mismos maestros. En el caso de Bogotá, por ejemplo, hacen soporte psicosocial y despliegan diversas acciones entre esas, el impulso a redes de apoyo a las familias para garantizar su acceso al sistema de salud, salud mental incluida:

"Buscamos redes de apoyo, la familia es la primera red de apoyo en la cual está el niño, entonces buscamos, a él lo trae la abuela, lo trae la prima, la vecina, por lo que hemos observado que ellos forman grupos de personas (...) si no tienen servicio médico les buscamos alternativas, les miramos instituciones, donde lo puedan atender y en el caso que ya se está presentando que ya pueden tener acceso al Sisbén entonces le hacemos las remisiones para que a los niños les hagan una valoración" (Entrevistas con maestro(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019)

También en Bogotá, algunas IE están adelantando trabajos conjuntos con agencias de cooperación internacional para atender casos críticos que requieren de apoyo psicosocial, debido a que se han detectado situaciones de alarma, entre ellas ideación / gestos suicidas por parte de los NNAM. También adelantan labores para tratar el tema de la xenofobia no solo en los colegios sino también con los padres:

"El centro integral de atención al migrante hizo también un convenio de cooperación con ACNUR para hacer como un acompañamiento y un trabajo como más comunitario, de integración, para minimizar un poco los temas de xenofobia y trabajar a través de la Fundación Somos Panas para movilizar mucho más esa campaña y llegar a más colegios. Lo que pasa es que eso nos lo plantearon ahoritica muy al final del año, donde ya las instituciones educativas para llegar era demasiado tarde, lo que les propusimos es que pudiéramos mirar eso para el próximo año y que además pudiéramos pues ampliarlo y hacer un trabajo no sólo al interior de la institución educativa con los estudiantes sino con los padres" (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019)

En otras regiones como Norte de Santander y La Guajira, las IE han adoptado la figura de psicoorientador, que si bien no es un profesional especializado, atiende a la población NNAM y les brinda apoyo y orientación. No obstante, la cantidad de NNAM que asisten a las IE supera la capacidad de estos profesionales, con lo cual no se logra adelantar procesos individualizados y más bien terminan siendo iniciativas para la población estudiantil como un todo:

“Las IE mantienen la figura de docente orientador, pero el volumen de niños que tiene cada institución es alarmante, creo que hay una institución que se ha incrementado, si no estoy mal creo que debe pasar los 500 o 600 niños matriculados” (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 19 de octubre de 2019).

3.2.5. Xenofobia y otras formas de discriminación

Las escuelas pueden ser fundamentales para que niños que han tenido que migrar de sus países de origen y han experimentado violencia, pobreza y entornos inseguros, puedan emprender una nueva vida. Pueden ser un elemento estabilizador al proporcionar espacios seguros para nuevos encuentros, interacciones y oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, los niños refugiados también pueden sufrir discriminación e intimidación en las escuelas de acogida y con ello reforzar en ellos sentimientos de inseguridad y temor que hacen más difícil su integración y la de sus familias (Nakeyar, Esses y Reid, 2017).

Durante este estudio, entre los NNAM venezolanos, con mucho, la queja más generalizada fue la de ser blanco de actitudes xenófobas, provenientes principalmente, pero no sólo, de sus pares. La observación en el terreno constató la xenofobia como una constante en todas las regiones del estudio. Como puede notarse en sólo unos pocos ejemplos a continuación, seleccionados de entre un alto número de testimonios, tanto niños migrantes, como padres de familia, refieren su exposición a diversas experiencias de discriminación:

“Yo oí cuando un profesor le dijo a un alumno “venezolano váyase a comer mierda a su país”. Yo iba pasando [...]. Hay una profesora que la primera semana empezó a hablar mal de los venezolanos. En mi salón nadie le responde, en ese momento nadie respondió [...], ella dice que los venezolanos son irrespetuosos y yo le dije que por qué generaliza [...] me dijo nos tienen invadidos y dijo que le gustaría que la situación de Venezuela se acomodara para que nos fuéramos de su país”. (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Medellín octubre de 2019)

“Si pudiera cambiar algo en la institución educativa, sería que no hubiera tanta discriminación a los venezolanos, que nos trataran mucho mejor, que hubiera compañerismo, que no nos vean feo, que recibamos mejor trato de los estudiantes, que no hubiera tanta rivalidad” (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Maicao, 04 de octubre de 2019)

“No tanto como acoso sino una forma de sentirte rechazado, los compañeros tratan de no hacerse con cierta persona por su nacionalidad, se excluye” (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Bogotá, 09 de noviembre de 2019)

Las expresiones más comunes para nombrar o referirse a los NNAM es “venecos” o “venecas”, lo cual es interiorizado de su parte con una fuerte connotación negativa. Para los niños y jóvenes migrantes el empleo de ese tipo de rótulos remite a un imaginario peyorativo, de ultraje, generalmente referido a una condición de indeseable o delincuencial:

"Dicen que allá está muy feo, que el "veneco" vino a sacarle la comida a la gente de Colombia. Dicen groserías, groserías de Venezuela, maldito, coño de tu madre, care bola, maldito Maduro" (Grupo focal con niños y niñas migrantes escolarizados, Medellín, 24 de octubre de 2019)

Ese tipo de violencia no proviene únicamente de los estudiantes, en ocasiones es producida por los docentes:

"Un profesor lo humilló, le dijo que aproveche la oportunidad porque les quitaron el cupo a los colombianos. Él preguntó por algo, el profesor le dijo por ustedes es que hay muchos niños colombianos que los dejaron sin cupo" (Grupo focal padres de NNAM desescolarizados, Bogotá, 25 de septiembre de 2019)

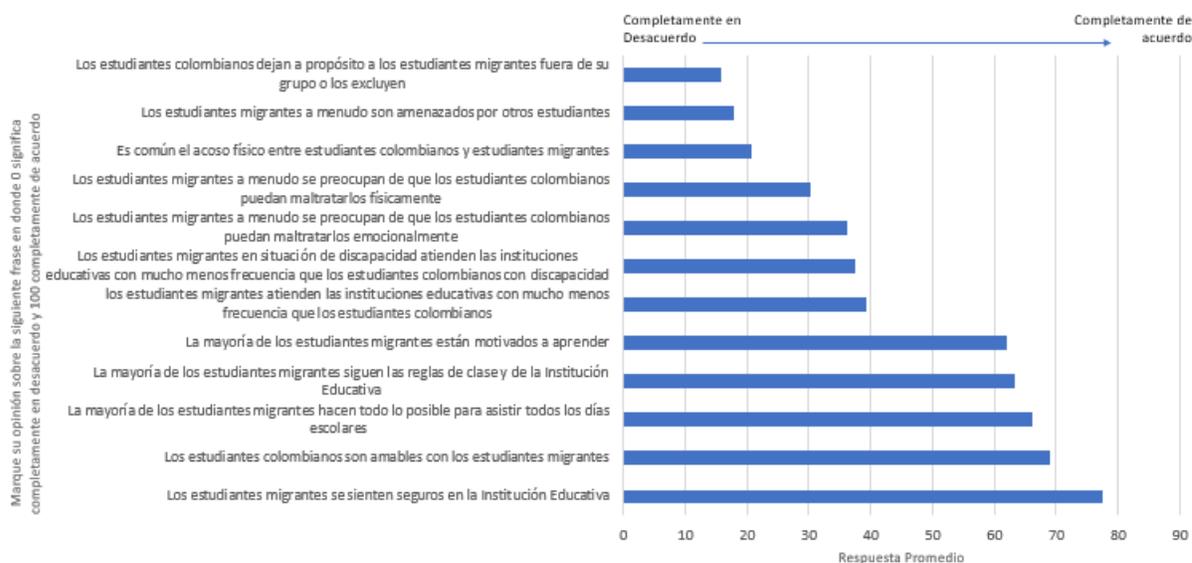
Algunos estudiantes afirmaron haber recibido ofensas por parte de profesores durante las clases, consistentes en estigmatizaciones y generalizaciones sobre su país de origen, o refiriéndose de manera descalificadora sobre su proceso educativo:

"Un profesor me dijo que los colombianos mantienen a los venezolanos, que, "si tu papá no trabaja, lo mantenemos nosotros, le pagamos los impuestos, tú estás ahí sentada gracias a nosotros" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Bogotá, 09 de noviembre de 2019)

"Los docentes les dicen que no los entienden, que les hablen colombiano [...], cuando usan términos venezolanos, los marcan más, los excluyen más algunos docentes" (Entrevista con maestro(a), Bogotá, 96 de noviembre de 2019)

Con frecuencia, una de las barreras que enfrentan las escuelas para atajar decididamente los fenómenos de violencia al interior del aula, es la percepción de que esos fenómenos no se presentan. Eso podría explicar el por qué, contrario a la voz generalizada de los NNAM y de sus padres o cuidadores, en la *encuesta de rectores y maestros* desarrollada por este estudio, un alto porcentaje de los entrevistados tiene la percepción de que en sus IE no se presentan fenómenos de discriminación, acoso, o aislamiento (puntaje promedio de: 69). También los

profesores están en desacuerdo con aseveraciones que afirmen que los estudiantes venezolanos temen maltrato por parte de los estudiantes colombianos (puntaje promedio de: 30).



Gráfica No.8. Percepción sobre fenómenos de exclusión y violencia al interior del aula
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital Profesores y Rectores

Contraria a esa percepción de rectores y maestros, los padres de NNAM que contestaron la *encuesta general* señalaron que uno de los tres factores principales que explican la razón por la cuales los niños migrantes a su cargo están desescolarizados fue la discriminación (85%). Puntualmente, el 72% de los padres encuestados dijo tener conocimiento durante los últimos doce meses de acoso escolar entre los estudiantes, mientras que el 10% de los padres venezolanos encuestados denunció abuso emocional de parte de maestros y/o otro personal de la institución educativa hacia los estudiantes migrantes.

“El profesor los trató mal por ser venezolanos, les dice: veneco bruto salte de mi clase, en frente del salón... una vez en el salón se perdió un objeto y el profesor dice cuidado que aquí están las ratas... lo dicen por nosotros los venezolanos”. Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Soledad, 09 de noviembre de 2019)

El caso de La Guajira llama la atención en tanto parece ocurrir de forma más generalizada una fuerte discriminación y estigmatización de la población venezolana. En lo que pudiera leerse como una práctica más o menos extendida, entre sectores la población receptora se han adoptado maneras de referirse y aislar a la población migrante:

"Por la casa de mi papá nos dicen que no salgamos de la casa (porque dicen) que las venezolanas tenemos SIDA. O sea (sic) a un niño que era colombiano, que le prendieron el SIDA, que era colombiano, después de que le prendieron el SIDA le dicen venezolano"

(Grupo focal con niños y niñas migrantes escolarizados, Riohacha, 02 de octubre de 2019).

“A veces llevo los niños al parque y no se pueden subir a algo porque son venezolanos... les dicen groserías. No podemos catalogar a todos por iguales” (Grupo focal con padres de niños desescolarizados, Riohacha, 03 de octubre de 2019)

Formas de discriminación asociadas a condiciones de vulnerabilidad económica también fue referida en las actividades con NNA, por ejemplo, comentarios relacionados con la ropa, los zapatos, los materiales escolares o la comida se usan a menudo para excluir y estigmatizar a los NNAM:

“Acá cuando llegas al colegio te tratan diferente, te miran y dicen “ay otra venezolana, otra veneca” [...], yo soy muy normal, yo no hablo con nadie, apenas me estoy acostumbrando a hablar con ellos, a socializar, y cuando tu llegas acá, no tienes uniforme, no tienes nada, tienes tu ropa normal y eso te hace sentir más extranjero aún, porque entras con ropa normal y todos tienen uniforme ” (Entrevista con estudiante, Medellín, 23 de octubre de 2019).

“Es la cuestión de hacerlo sentir mal a uno, obviamente cuando llegamos acá, mi mamá, mis padres, no teníamos trabajo fijo, y la cuestión es que yo no vestía lo que según la sociedad decía que estaba de moda, y por cierta razón, decían que como es veneco le toca vestir así” (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Aunque esas situaciones xenófobas se destacan en la convivencia al interior de las instituciones educativas, todo parece indicar que no necesariamente es el ámbito escolar donde se originan, o que se restrinja solamente a este entorno. Por el contrario, parece ser que tiene que ver con un contexto de rechazo más extendido hacia la población venezolana, que es posible constatar en otros escenarios de la cotidianidad de los NNAM, como los lugares donde viven, el barrio, los medios de comunicación, etc. De modo que expresiones de violencia y discriminación a la que son expuestos los niños migrantes al interior de la escuela tiene un contexto de amplificación en los demás escenarios de construcción vital:

“Yo estoy convencido de que los niños lo dicen porque la familia lo está diciendo, los adultos lo están diciendo, y en los colegios y se vive esos procesos discriminatorios, esos procesos xenófobos y se están dando, ese es un reto” (Entrevista con rector(a), Bogotá, 05 de noviembre de 2019)

Se encontró también que no todas esas quejas de discriminación se tramitan a nivel institucional, y en algunos casos se soslayan o pasan desapercibidas. Una funcionaria de la SED de

Barranquilla ejemplifica cómo, si los NNAM o las IE no denuncian este fenómeno ante las autoridades no se puede hacer algo al respecto:

“Se desconoce qué puede estar pasando porque es lo que uno escucha, pero es impresionante cómo, en realidad no hay... lo que hablábamos con la psicóloga es que tal vez no logramos identificar el origen de la pelea entre los niños, el trasfondo termina siendo problemas de xenofobia, pero logramos ver la punta del iceberg, pero no lo que puede que por debajo” (Entrevista con funcionario(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

Con todo, hay también experiencias que los propios niños migrantes venezolanos y de las comunidades escolares de acogida destacan como experiencias constructivas de integración y de mutuo aprendizaje. En Bogotá y en un caso particular de Villa del Rosario, los estudiantes migrantes se sienten más cercanos a sus compañeros:

"Hay compañerismo, en mi curso se ayudan, si necesitas algo ellos nos lo dan... son buenos compañeros. Se hace un círculo. Aquí hacen actividades donde participan todos de todos los cursos" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Bogotá, 09 de noviembre de 2019).

*“ NNA: Me gusta la llegada de NNAM porque hay más compañerismo entre los niños que llegan de otra ciudad o de otro país
CRA: ¿Por qué más compañerismo?
NNA: Porque así como “présteme un borrador” y uno le presta nos ayudamos, así
NNA: A mí me gusta porque hay muchos niños que saben más que uno entonces uno les dice “ay venga no entendí esto” y ellos le colaboran a uno ”* (Conversación en grupo focal con adolescentes colombianos, Villa del Rosario, 18 de octubre de 2019).

3.2.6. Violencia de género en las escuelas y sus alrededores

La violencia de género, relacionada con la escuela⁴⁸, tiene una influencia relevante en la posibilidad de educación de las niñas y adolescentes con consecuencias asociadas a posible deserción, absentismo escolar, malos resultados académicos, baja autoestima, depresión, embarazos e infecciones de transmisión sexual, todo lo cual tiene un efecto perjudicial sobre el aprendizaje y el bienestar (UNESCO, 2018).

Este estudio identificó variadas formas de acoso y temores sobre la seguridad en el ámbito escolar que afectan a las NNAM. En la mayoría de las regiones de estudio las estudiantes

⁴⁸ Incluye formas de acoso verbal y sexual, abusos sexuales, castigos corporales e intimidación que se relacionan con la condición de género.

venezolanas expresaron su malestar con comentarios que identifican tienen una connotación sexual y les genera incomodidad en el ámbito escolar:

"Algo que me molesta muchísimo, porque yo tengo hermanas y tengo mamá, y es que digan "las venecas", la primera vez que yo escuché ese comentario me cayó mal, igualmente las palabras "veneco", lo peor de eso, las venecas son las mujeres que se prestan, es una grosería" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Cúcuta, 17 de octubre de 2019)

Si bien, como parte de una expresión xenófoba, es frecuente el calificativo "veneco" para los naturales venezolanos, en el caso de las niñas, al término "veneca", se les atribuyen connotaciones negativas de contenido sexual o asociadas al ejercicio de la prostitución:

"Veneca significa... nos tratan como si fuéramos un trapo o un objeto que puedes comprar cuando tu quieras, en el salón es así, que si la veneca esta, nos fastidia, lo escuchamos y lo gritan entonces eso es una falta de respeto" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Soledad, 01 de noviembre de 2019)

"Aquí a las mujeres les dicen venecas, eso es como si fueran prepago todas, a mí me duele porque yo tengo mi mamá y mi hermana, yo siento mucha rabia que las traten así... apenas aprieto los puños (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Bogotá, noviembre de 2019)

"Algunos casos que vi en Cúcuta de algunas amigas y que el comentario que veneca rica, si lo chupas rico", cosas bastante obscenas" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Bogotá, 09 de noviembre de 2019).

Algunas niñas y adolescentes manifestaron no sentirse seguras en el entorno escolar por distintas formas de acoso que no se limitan a la interacción con sus pares. En algunos casos, además pueden incluir a profesionales docentes en formas variadas de acoso:

"Cambiaría que hubiera una fila para hombres y otra para niñas, hay unos niños que se ponen a mirarme y se estaban tocando las partes íntimas" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Medellín, noviembre de 2019)

"...el profesor molesta mucho a las mujeres que porque están ya desarrollándose y entonces tienen su cuerpo y entonces él las molesta mucho "que están buenas" y que si ella osea (sic) él vende la idea que si ya no tienen plata pa' pagar entonces él dice "no tranquilas que ustedes tiene con que pagarme" y dice palabras con doble sentido".

(Grupo Focal con adolescentes migrantes escolarizados, Norte de Santander, Octubre 2019).

La precariedad de los sitios en los que habitan, deriva en riesgos para las NNAM que se expresan en la percepción de correr riesgos durante el trayecto hacia la escuela:

“Me da miedo venir al colegio, me da miedo que me violen o que me puedan robar” (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Medellín, noviembre de 2019)

“Me siento insegura cuando entro o salgo, en el potrero alrededor del colegio suele estar un señor que me mira fijamente y nos persigue, salimos corriendo” (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Usme, Octubre de 2019).

La percepción de que transitar hacia la IE puede tener un riesgo asociado para las mujeres, conlleva en casos extremos hasta su desescolarización.

“La niña no se pueden mandar sola al colegio, no hay quien la acompañe, es muy peligroso, hay fronteras invisibles, a mi hija decidí dejarla en la casa, porque no hay cupo aquí cerca” . (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Medellín, Noviembre de 2019)

“[...] , ahora no estoy estudiando, yo me siento segura porque no salgo de mi casa, siempre voy acompañada no me siento segura porque fui a hacer ejercicio con mi mamá, pero la zona donde viven los que tienen un poquito más de plata y mi mamá se encontró a un señor y yo me quedé ahí y llegó una muchacha y sacó unos papelitos y cuando los sacó yo ya sabía qué eran y se estaban drogando, llegaron más muchachos y empezó a entregar papelitos a todo el mundo y prendieron unos encendedores y a mí no me gustó. (Grupo focal con adolescentes migrantes desescolarizados, Bogotá noviembre de 2019).

3.2.7. Bullying y Acoso escolar

En el caso de la migración venezolana en Colombia, tal como ocurre en otros contextos de realidad para niños y adolescentes migrantes, es frecuente que su condición les haga blanco de diversas formas de matoneo. Un estudio en Canadá entre niños y jóvenes refugiados encontró que el 86% de los jóvenes refugiados (12-21 años) experimentaron alguna forma de intimidación, como burlas, exclusión social, intimidación física, trato injusto, insultos raciales y menosprecio intelectual (Wesley Urban Ministries, 2014).

Situaciones de maltrato al interior del ámbito escolar, bien sean reales o percibidas, fueron referidas por padres y por NNAM tanto escolarizados como por fuera del sistema, como un elemento que incentiva la deserción:

“Hay padres que los retiran porque hay discriminación, el bullying. Tengo varios vecinos que les hacen bullying por el hablar” (Grupo focal con padres y madres desescolarizados, Barranquilla, 31 de octubre de 2019).

“Yo he sentido un poco de bullying, yo no tengo tantas amigas como las que tenía en Venezuela, pero cuando me vine para acá no. Un día quieren jugar conmigo, otro día no. Cuando estaba en educación física me pegaron un balonazo en la cara, me puse a llorar y entonces me dijeron que estaba atravesada, eso me pasa seguido que me pegan con el balón, otra vez me jalaron el pelo (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Bogotá, noviembre de 2019)

Con frecuencia estas situaciones pasan por maltrato verbal, lo cual incluye formas de denigrar o burlarse de su procedencia, formas particulares de expresión, de sus limitadas posibilidades económicas y de las condiciones de su país, entre otras:

"Apenas este año pude comprarles el uniforme, las llamaban de venecas, de zarrapastrosas, palabras feas, la secretaria envió al comité estos casos, en los grados de tercero eso era horrible, los golpeaban" (Grupo focal con padres y madres de NNAM desescolarizados, 31 de octubre de 2019).

“a mí casi todos me hacen bullying, me dicen groserías. Me dicen marica, enano... que me van a pegar, me dicen groserías, me están acosando... (), después dijeron que supuestamente yo les decía groserías venezolanas. Mi papá y mi mamá fueron a hablar allá (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Medellín, noviembre de 2019)

Diferentes formas de acoso y maltrato al interior de las escuelas, resultan una fuente importante de malestar de los NNAM, sin embargo, parecen ser expresiones de comportamiento que exceden las relaciones con los migrantes venezolanos y que permean las relaciones entre todos los estudiantes:

“ [...], el bullying es algo que nace de la persona, hay venezolanos que hacen bullying a los colombianos, colombianos a colombianos, entonces eso depende de cada persona. He visto personas que son inteligentes, pero al hablar se les complica entonces cuando están hablando hay otros que se burlan, somos seres humanos y todos nos equivocamos. (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Medellín, noviembre de 2019)

“Bullying sí hay, aquí se maneja mucho lo que son los grupos. Entre más se tenga es mejor, entonces los más grandes les hacen bullying a los más chiquitos, quitarles la merienda. El maltrato verbal siempre ha estado. estamos en el sur de barranquilla, acá se maneja mucho lo que son las bandas, de los barrios... se forman las guerras de piedras. La última vez que llovió, un compañero se lesionó y la ambulancia no pudo llegar por eso.... estudiantes han dejado de estudiar aquí porque los amenazan... (Grupo focal con adolescentes migrantes Soledad, noviembre de 2019)

Los NNAM refieren malestar por el trato que reciben de sus pares colombianos y que no encuentran recíproca con la expectativa trato que esperaban. Les parece especialmente injusta dado el conocimiento que tienen de los que fue el trato prodigado a colombianos que en épocas anteriores migraron a Venezuela:

“los colombianos se fueron para allá y no les hicimos bullying, les dimos su cédula, casas, trabajo, estudio, de todo, los venezolanos les dimos todo y con nada a cambio” (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Medellín, noviembre de 2019)

“[...], ellos son malos cuando son bastantes, pero cuando están solos no son capaz de hacer nada con nadie. A un amigo mío lo sacaron del barrio, lo amenazaron y lo golpearon... a mí me han tratado de amenazar, pero mi familia es muy unida. Se meten con las personas que se ven tímidas, que se ve que tienen miedo. (Grupo focal con adolescentes migrantes Bogotá, noviembre de 2019)

3.2.8. Adaptación curricular y de materiales para responder a la migración

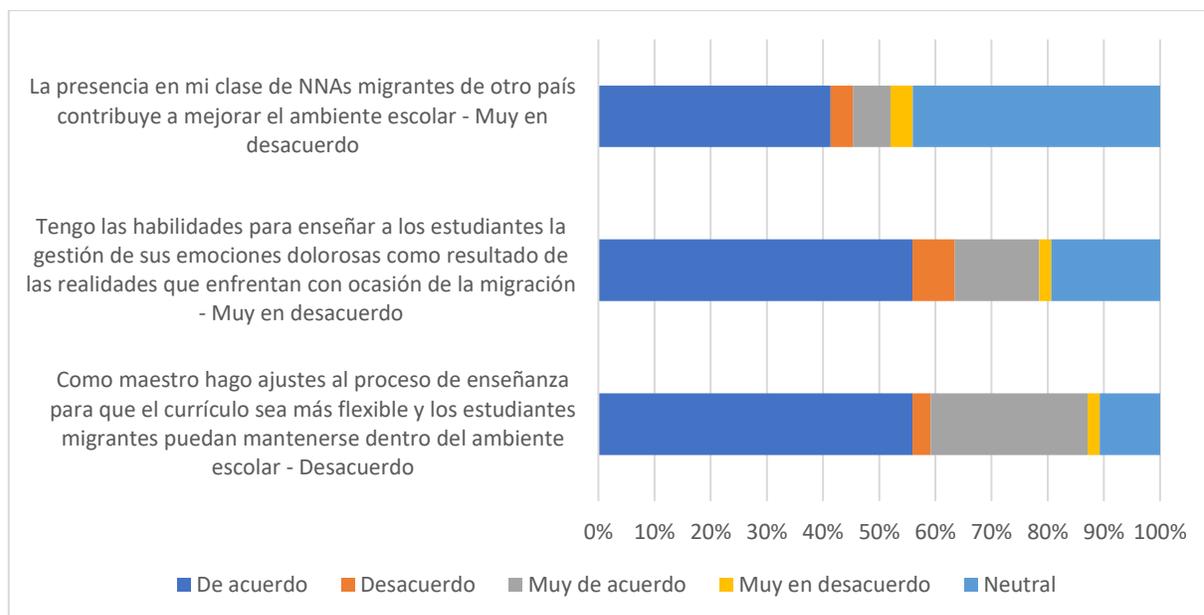
Alcanzar en el más corto plazo posible la integración de los NNAM en los sistemas educativos es un elemento fundamental, no solo para garantizar mejores resultados académicos, sino especialmente como mecanismo promotor de bienestar social y emocional. Tal como lo indica la OECD, el éxito de la integración en las escuelas tiene efectos directos en su posibilidad futura de ingresar exitosamente al mercado laboral (OECD, 2019).

Diversos estudios muestran que en muchos países, los migrantes pueden tardar entre 5 y 10 años en ser empleados y entre 15 y 20 años en alcanzar tasas de empleo similares a las de los nativos y trabajadores (OECD/EU, 2018; OECD, 2017). Proveer, desde el espacio escolar materiales y adaptaciones que favorezcan la integración de NNAM, se convierte en una estrategia importante para fortalecer la posibilidad de integración y bienestar de los niños y adolescentes.

Esta evaluación indagó qué tanto las IE han realizado adaptaciones a sus currículos y qué tan dispuestos están a llevar a cabo este tipo de iniciativas. El 67% de los rectores que participaron a nivel nacional de la Encuesta Digital de Profesores y Rectores, afirmó que el Plan Educativo Institucional (PEI) había sido adaptado como resultado de la vinculación de estudiantes

migrantes a su institución. En específico, en un 48% y 45%, respectivamente, que se había realizado adaptación del currículo.

En esta misma dirección, los docentes que acudieron a responder la Encuesta de Bienestar para docentes, expresaron realizar activamente ajustes a los procesos de enseñanza para dar apoyo a los estudiantes migrantes y contar en parte, con las habilidades para su enseñanza.



Gráfica No.9 Percepción sobre habilidades y ajustes curriculares para la migración
Elaboración a partir de los resultados de la Teacher's Wellbeing

Esta adaptación ha estado, según los rectores y profesores encuestados, centrada especialmente en la inclusión de tres grandes temáticas: i) educación para la paz, mitigación y resolución de conflictos, ii) manejo de la interculturalidad y iii) manejo de la diversidad.

Lo anterior, sin embargo, no coincide con observaciones realizadas en el trabajo de campo, donde, casi sin excepción, los esfuerzos en pos de una adaptación de materiales son nulos. A este respecto conforme a lo expresado por niños y niñas de primaria en los grupos focales realizados en diferentes municipios del país⁴⁹, el 90% de las mujeres y el 88% de los hombres considera que los contenidos enseñados en Colombia son muy distintos de aquellos que veían en Venezuela y que esto constituye una limitación en su proceso de aprendizaje.

Las razones para no realizar adaptación curricular varían desde la percepción de algunos funcionarios que consideran que eso no es pertinente:

⁴⁹ Actividad de matriz de priorización con grupos focales de niños de primaria migrantes venezolanos desarrollada en las regiones del estudio – Instrumento CRA-06

“Cambio dentro de la estructura de los planes de área o de los currículos como tal, esto no se ha implementado. No lo hemos hecho porque, se da un decir, de que la educación de Venezuela es más retrasada que en Colombia, pero también la experiencia que tenemos es de chicos que vienen de Venezuela que son muy pilos y académicamente les va muy bien. Pensar en estos cambios, desde la parte cultural, afortunadamente parece que la situación que de ellos es casi igual a la nuestra en Colombia por eso no merece que haya un cambio cultural. (Entrevista Rector Maicao, Octubre 2019)

En efecto, en las IE de las nueve municipalidades donde se desarrolló trabajo de campo, los hallazgos principales a este respecto, indican una muy pobre o nula adaptación curricular, que se podrían organizar en tres categorías: i) la dificultad en la teoría y en la práctica de realizar adaptaciones curriculares, ii) la falta de herramientas para promover dicha adaptación y iii) la renuencia de varios rectores a realizar ese tipo de adaptaciones.

“Todos los sistemas son difíciles, pero este es especialmente difícil. Primero porque hay autonomía curricular en los colegios con lo cual, ellos hacen su proyecto educativo, ellos deciden qué enseñar. Hasta ahí bien, no hay problema con la autonomía. El problema está en cómo gestionar el sistema para que a la escuela le llegue lo que necesita para ejercer esa autonomía” (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 29 de octubre de 2019).

En algunas instancias de las secretarías de educación y algunos maestros(as) son conscientes de la importancia de llevar a cabo ciertas adecuaciones curriculares y de materiales para dar frente al fenómeno de la migración:

“En cuanto a la formación, de pronto a nivel pedagógico en lo que tiene que ver con algunas áreas particulares. También debería pensarse en lo que uno llama “flexibilización curricular”; adaptar los planes de estudio para esos chicos, porque también hay dificultades [...] el pensar en que se pudiera tomar parte de, no sé de su historia y valerla también para que ellos puedan desarrollar ciertas habilidades, porque a la final los contenidos son simplemente pretextos para que ellos desarrollen habilidades. También pensar en que ellos puedan desarrollarse porque uno está enseñando esa historia de Colombia y los chicos de acá listo participan, porque ellos vienen viéndolo desde primaria y recuerdan algunos hechos históricos, pero los de allá se quedan así viendo (se refiere a que no comprenden) [...]” (Entrevista con maestro(a), Maicao, 03 de octubre de 2019).

Así mismo, algunos entrevistados mencionaron que las adaptaciones curriculares no se han llevado a cabo ni siquiera para atender las necesidades de población desplazada por el conflicto armado interno:

“En nuestro currículo, aplicamos lo que somos mayoría cultural entonces usted se adapta a mí, a la hegemonía, si lo estamos haciendo con nuestros mismos desplazados internos, imagínese cómo le hacemos con venezolanos” (Entrevista con rector(a), Bogotá, 05 de noviembre de 2019).

Por otra parte, está también la visión de algunos funcionarios para quienes no existe la necesidad de realizar adaptaciones, más allá del área de sociales, bajo el entendimiento de que las demás áreas son universales y en ese sentido las deberían aprender todos por igual:

“No tendríamos por qué tener un modelo educativo especial, ahí sí lo que habría que hacer es como reforzarlos en sociales, que sería lo que no saben y no tienen por qué saberlo, pero unas matemáticas son universales, un lenguaje en lengua castellana es universal para todos los países latinos, hispanoparlantes, normas de ética son universales; no pienso por qué tendría que haber un modelo específico y unos docentes específicos con los niños. Lo que tienen que hacer es adaptarse al nivel académico nuestro y al pensum” (Entrevista con funcionario(a), Cúcuta, 18 de octubre de 2019).

En consonancia con lo anterior, en varias entrevistas realizadas, los rectores(as) manifestaron su desacuerdo con realizar adaptaciones a sus marcos curriculares para dar cabida a los NNAM, y mencionaron que, por el contrario, “son ellos quienes deben adaptarse”. Esta respuesta fue frecuente, lo que potencialmente explicaría el por qué son muy pocas las iniciativas en las IE que se enfocan en adaptar los currículos y los materiales a la nueva situación:

“No hemos pensado en decir “vamos a transformar la escuela para facilitar”... no pensamos en cambiarla pero sí somos flexibles, o sea no cambiamos la estructura general pero de acuerdo a cada situación la flexibilizamos [...] nosotros somos exigentes con el uso del uniforme pero hemos tenido consideración de acuerdo a la situación específica ” (Entrevista con rector(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

La falta de herramientas para realizar las adaptaciones, se explica por parte de los maestros como consecuencia de la insuficiente capacitación que han recibido para entender y responder a esta realidad y en consecuencia para adaptar sus materiales para dar respuesta a la crisis migratoria:

“No, definitivamente no. No conozco ningún programa o no ha existido algún programa donde digan “vea, usted va a trabajar con estos niños así, con estas condiciones”, no, las condiciones que se han dado es darles la cobertura” (Entrevista con maestro(a), Soledad, 01 de noviembre de 2019).

"No se hace capacitación a un maestro específico, se hacen capacitaciones generales que sabemos pueden estar ayudando, entonces me hablan de que este año se han hecho capacitaciones a cerca de 3.400 docentes en donde hay temas de construcción de proyecto de vida, prevención de abuso sexual, temas emocionales [...], que uno diga propiamente orientado a población migrante, no [...], pero estos son aspectos que se identifican en este tipo de población y se les dan las herramientas (a los maestros) para que las puedan trabajar con ellos" (Entrevista con funcionario(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

Algunos docentes consideran que esa sería una iniciativa importante, teniendo en cuenta que son los actores que mayor contacto tienen con los NNAM, junto con sus pares colombianos en su cotidianidad en la IE:

"Yo pienso que se manejaría mejor. Habría menos choques culturales entre los estudiantes, incluso hasta nosotros como docentes porque si hay choques a veces hasta entre docentes y niños colombianos" (Entrevista con maestro(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

Algunas adaptaciones curriculares son resultado de iniciativas propias de algunos docentes, más que por lineamientos de la IE o de la Secretaría de Educación:

"No han hecho nada, hay iniciativas particulares e iniciativas de uno que otro colegio, sería mentira decir yo que la hemos hecho acá pero sí hay iniciativas individuales de profesores que han intentado adecuar curricularmente" (Entrevista con rector(a), Bogotá, 05 de noviembre de 2019).

"De pronto los docentes del área de sociales sí van trabajando transversalmente en el área, por ejemplo, "este compañerito, ¿vos sos de qué Estado?, Venezuela, tal cosa, se trabaja el tema de las noticias [...], se trabaja mucho eso en el área de sociales y de democracia." (Entrevista con coordinador(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

Para varios docentes, coordinadores y rectores la adaptación curricular que realizan se relaciona con la nivelación de los NNAM. En tal sentido, cuando se identificaron adecuaciones éstas fueron parciales y más enfocadas al tema de nivelación y flexibilización:

"La adaptación que se hace es de la enseñanza en la evaluación, porque las competencias básicas son básicas, es decir, los niños tienen que trabajar su adquisición [...], lo que se trata es de posibilitar los procesos de nivelación con respecto a las competencias básicas que tienen que adquirir, entonces esos niños tienen más oportunidades evaluativas que los colombianos, los profesores saben que a esos niños

hay que darles más oportunidades evaluativas para que puedan alcanzar las metas [...]" (Entrevista con rector(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

"Lo que se busca es la flexibilidad en la enseñanza para trabajar con ellos los ritmos particulares de aprendizaje que manejan, pero el propósito y el objetivo es el mismo, adquirir las competencias y los derechos básicos de aprendizaje" (Entrevista con rector(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

La dinámica del fenómeno migratorio es percibida por las IE que tienen la voluntad de realizar adaptaciones, como un obstáculo para alcanzarlas:

"Sí, nosotros ya llevamos tratando de consolidar como tal el proyecto educativo pero es algo muy dinámico, es decir, nosotros ya lo teníamos listo ya eso lo estábamos trabajando pero cada día con esta situación con esta población vivimos experiencia nuevas y una vez nosotros dijimos "tenemos que actualizar y colocar esto y ya vamos a revisar el PEC estos no son los contenidos vamos a trabajarlos así, porque los niños son así", por esta situación, por los mismos niños que van llegando entonces incluíamos esto, etc." (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

En Riohacha por ejemplo, se identificó en una institución educativa que los esfuerzos están concentrados en realizar adaptaciones curriculares y de materiales pensadas desde un enfoque territorial:

"La fortaleza institucional es que tenemos dentro de nuestra oferta un plan de estudio adaptado pensado con base en la realidad del territorio guajiro, entendido como un espacio que siempre ha sido de migración constante" (Entrevista con rector(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

Algunos entrevistados mencionaron que las IE deberían estar pensando en realizar adaptaciones en términos generales (por falta de vigencia) pero no específicamente con la llegada de los NNAM:

"El asunto es que en algún punto del camino nos perdimos, o sea, hubo un cambio de generación y seguimos enseñando historia de la misma manera en que se enseñaba antes y, esta generación no nos copió y no sabe nada de historia y cuando digo saber es mucho más allá de memorizar fechas y hechos, no son capaces de trazar una línea de tiempo entonces en ese sentido, cuando se haga se adaptará para todos" (Entrevista con rector(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

Por último, existe la percepción de que la rigidez de algunas directrices del nivel nacional, que están concebidas para el aprendizaje de NNA colombianos, configura una barrera para procesos de adaptación que consideren las particularidades de niños migrantes:

"En la institución estamos en procesos curriculares que tienen que ver con los adelantados por el Ministerio, que tienen que ver de pronto con integración de unos referentes de calidad, lineamientos curriculares, estándares de competencia, mallas curriculares, derechos básicos de aprendizaje, <pero> esos derechos están pensados para niños colombianos, ¿sí ve? [...], es una política que viene desde arriba, viene desde el Ministerio, nosotros estamos en este momento tratando de articularlo a nuestros diseños curriculares, a los sistemas de evaluación y todos estos aspectos. Entonces, digamos que no, no hemos tenido el momento para pensar qué podemos hacer para solucionar ese problema con esos chicos" (Entrevista con maestro(a), Maicao, 03 de octubre de 2019).

3.2.9. Procesos de Nivelación Académica

En términos generales los docentes y demás personal de las IE coinciden en que los NNAM muestran fuertes deficiencias en los estándares de conocimiento que el sistema educativo asigna para un determinado curso y que, por tanto, adaptarse a las exigencias del programa curricular colombiano les resulta difícil:

"Preocupa el bajo nivel de escolaridad con el que muchos de esos niños vienen. Muchos de estos niños, incluso con 13, 14 años, no tienen habilidades básicas o no son las mejores y lógicamente las respuestas en lecto-escritura y matemáticas son débiles" (Entrevista Pastoral social, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

" Teníamos niños que fueron ubicados en séptimo pero no sabían escribir bien ¿sí? O sea, la escritura era como de un niño de primaria entonces yo creo que hay muchas, y así como los hay en mi área de lengua castellana pues me imagino que así hay en matemáticas, en todas las otras áreas. Pero sí lengua castellana, lenguaje, que es digamos como el pilar de las otras áreas, saber leer, escribir bien, y sí, de ahí las bases ya vienen inadecuadas [...] entonces desde ahí empieza como el nivel de dificultad porque es ¿cómo hago para que él haga en ese grado donde lo ubicaron lo que no hizo en tantos años?" (Entrevista con maestro(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019)

En Antioquia, participantes de un grupo focal en una IE de Medellín señalaron que la intensidad académica en Colombia es mayor en cuanto al número de materias que se debe cumplir en cada curso, esto genera dificultades en la adaptación de los NNAM y diferencias que notan en la forma en que se les enseñan algunos contenidos:

"Es las divisiones acá, cuando a mí me pusieron asesora para yo poder nivelar las pruebas para poder entrar, y en los temas de quinto eran divisiones de dos cifras y cruzadas, y yo las hice de una manera y ella me dijo que acá no se divide así que se divide de otra forma" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Cúcuta, 17 de octubre 2019)

Estas diferencias en los conocimientos afectan los procesos educativos de los NNAM. Por lo general tienen que repetir cursos o tras las evaluaciones a que son sometidos quedan ubicados en grados inferiores a aquéllos que cursaban en Venezuela:

"Hay unos que vienen de muy buenas notas de Venezuela, en Venezuela las notas son de alto 20 y de mínimo 0.1, acá es de 5, entonces cuando tu vienes de allá, dicen que tus notas no son válidas, entonces si vienes de quinto año, sería aquí como un 10, o un octavo o un noveno, entonces te retroceden 3 años, 4 años, entonces para nosotros es algo como muy hiriente" (Entrevista con estudiante, Medellín, 23 de octubre de 2019)

"Ellos nos cuentan que por días permanecían más en las casas, llegaban y era a jugar, no les daban clase, ellos aquí se enfrentan a operaciones básicas y dicen "es que allá no nos enseñaron a multiplicar, a dividir, yo no sé qué es eso", niños con 12 años, con 11 años, que vienen para un quinto año como dicen ellos, y nos toca ponerlos en un tercer grado" (Entrevista con maestro(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

La ubicación en un grado, tomando como único criterio los resultados de un examen de suficiencia, puede generar situaciones de extra-edad, dificultades adicionales de adaptación socioemocional y riesgo de deserción.

"Los ubicamos de acuerdo con el grado porque ellos a veces traen un certificado de cuarto para quinto, pero no dan la talla y tienen la edad para hacerlo nuevamente, entonces hacen nuevamente el grado, como hay unos que vienen más adelantados y de un grado pasan para otro y cuando entran en el primer periodo la escuela tiene la política de nivelarlos [...], a ellos les cuesta, lectoescritura, las operaciones básicas, entonces nosotros estamos en eso, estamos encausándolos ahí. Hemos mejorado en ese [...], pero todavía falta" (Entrevista con maestro(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019)

Estas diferencias en los conocimientos de los NNAM también tienen implicaciones en su bienestar emocional. Varios estudiantes se sienten discriminados o sienten que se les rechaza en la misma institución, lo que en algunos casos genera deserción. Además, estas diferencias en las aptitudes también se relacionan con el proceso migratorio, sus condiciones socioeconómicas y las vulnerabilidades a los que están expuestos:

"Aquí en Norte de Santander las cifras que manejamos no pasan de 2%. Sin embargo, 2% son 1.700 niños, que es mucho, pero son 140.000 niños, creo que tiene que ver con niños que pueden no adaptarse a la escuela, niños que se han sentido señalados, o no están entendiendo los contenidos que les están dando, se han sentido señalados por

maestros, o por compañeros entonces han desertado [...], no se siente bien no por un tema de señalamiento sólo por ser venezolano o su acento o algo así [...] sino porque el niño siente o los maestros le dan a entender que está muy por debajo del nivel académico." (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 19 de octubre de 2019)

Si bien esto se hace por la necesidad de nivelarlos académicamente para que cuenten con las habilidades que se presumen de los grados que se desarrollan en Colombia, en la práctica esto puede derivar en un aumento del problema de extra-edad.

"Tenemos niños de extra-edad, que están en un tercer grado y aun en tercer grado los procesos lectores y escriturales están muy deficientes, en la parte de matemáticas están muy deficientes, ya estamos haciendo las nuevas valoraciones con el programa de inclusión para meterlos, atenderlos el próximo año porque como eso se atiende por corte del SIMAT [...], ya ellos entraron después entonces no se pudieron meter, pero ya el otro año se les va a prestar la atención a ellos, porque también son de extra-edad entonces si los sacamos, el sistema no los va a recibir después" (Entrevista con maestro(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

Frente a esta situación, algunas instituciones educativas han reconocido la necesidad de actuar frente al fenómeno, por lo que han desarrollado estrategias para nivelar a los NNAM. Por ejemplo, en el departamento de Atlántico han implementado la jornada nocturna para nivelar a los estudiantes:

"En el caso de nosotros, les damos un programa que es para niños que tienen dificultades con las edades y por cursos, ahí se acomodan los niños, si tienen problemas de extraedad en esos cursos especiales [...], la nocturna para extraedad porque la exigencia principal es que pase de cierta edad, que no pueden estudiar en la mañana, pasan a la noche a extraedad porque no alcanzaron un nivel en el tiempo que ellos debían alcanzar y la edad que tienen no les da" (Entrevista con maestro(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019).

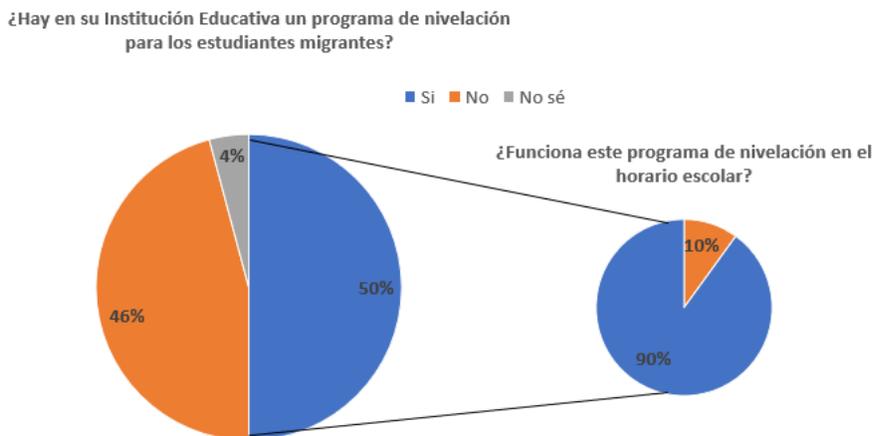
Sin embargo, en varios casos estas diferencias en los conocimientos son percibidas como un problema por parte de algunos actores, lo que puede llevar a que algunas IE se muestren reticentes a recibir a los NNAM por el posible impacto negativo sobre su medición de calidad y desempeño institucional:

"Los rectores no querían acogerlos por no disminuir su nivel académico, pero se les ha ido enseñando que se pueden hacer nivelaciones para ubicar a los NNAM en el grado que les corresponda según sus conocimientos" (Entrevista con funcionario(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019).

Por contraste para el MEN, que la inclusión de estudiantes venezolanos conduzca a un impacto en la calidad de las instituciones educativas puede más bien corresponder con un imaginario errado que algo con sustento fáctico:

“Hay más mitos que realidades. En la práctica puede que suceda [...], estamos esperando al ICFES y ver estos 1.000 estudiantes venezolanos cómo salieron para poder desvirtuar esas aseveraciones que hacen . Algo que hemos visto es que una vez el niño venezolano se adapta el desarrollo es muy alto... Estamos convencidos que la respuesta pueda ser muy positiva. No hay un sustento científico respecto de que eso baja el índice de calidad” (Entrevista con funcionario (a) del MEN, Noviembre 25 de 2019).

Un hallazgo notorio del trabajo de campo son los precarios resultados de los esfuerzos que se vienen haciendo para lograr una adecuada nivelación de los NNAM que lo requieren. Eso contrasta con la visión de los rectores/ profesores que respondieron la Encuesta Digital y que aluden a que la mitad de ellos conoce de la existencia de programas de nivelación que se desarrollan, en su mayoría, durante el horario escolar.



Gráfica No.10. Existencia de programas de nivelación
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital Profesores y Rectores

La falta de una nivelación apropiada se convierte en un desincentivo para la permanencia y una fuente de deserción, en opinión de un experto:

“Si uno va viendo las tendencias en las pruebas saber, la explicación básica en educación básica son los aprendizajes, porque llegan sin estar listos, no compensan esas diferencias, se van atrasando, repitiendo, cansándose, y al final abandonan” (Entrevista con experto(a) Organismo Multilateral Bogotá)

Lo cual está en consonancia con lo expresado por los propios niños migrantes:

“Acá se han retirado como 10, porque van perdiendo el año y si no se retiran no pueden entrar luego a otro colegio entonces se retiran” (Grupo focal con adolescentes escolarizados venezolanos, Villa del Rosario, 18 de octubre de 2019)

Otro cuello de botella identificado en materia de nivelación, es la manera como las IE aplican los exámenes. Se evidenció que no existe claridad, ni homogeneidad en cómo aplicar dichos exámenes, dando un amplio margen de discrecionalidad a las IE en decisiones clave relacionadas con el mecanismo evaluativo, por ejemplo, el realizar solo dos exámenes para validar los conocimientos de todas las materias y para todos los grados anteriores que cursó el NNAM:

“Como son tantas cosas para calificar, eso ha sido muy dispendioso para nosotros, por la cantidad de estudiantes y con el procedimiento no fueron tan claros. Explicar esa circular 16 hubiese sido bien interesante para el municipio, nosotros somos el único colegio que estamos haciendo el proceso de validación de grados, hay otros colegios en las mismas deficiencias. Hay muchas preguntas que no se han hecho... que uno ha ido tomando con el tiempo. Nosotros tomamos una decisión ayer. En la circular dice que debemos hacer la certificación de todos los grados anteriores, da a entender que si el chico entra a noveno debemos hacerle los certificados hasta transición, pero nosotros dijimos “esto es muy desgastante”, yo le dije al rector que este no es mi trabajo. Tomamos la decisión que vamos a certificar a los niños de bachillerato a partir de quinto, los otros grados vamos a usar el certificado de quinto [...] porque el ciclo de primaria termina el quinto para no hacer tanto papeleo. Estamos de papel y de tinta [...], tu no te imaginas cuántos cuestionarios estamos haciendo [...]” (Entrevista con coordinador(a), Soledad, 01 de noviembre de 2019).

En este mismo sentido se identificó en algunas IE que la salida para nivelar a los estudiantes venezolanos es entregándoles más responsabilidades académicas. La intuición allí es que ese trabajo adicional será la vía para llenar los vacíos detectados, pero, al no darse concomitantemente ningún acompañamiento o apoyo extra para lograrlo, paradójicamente la “solución” termina por agravar el problema:

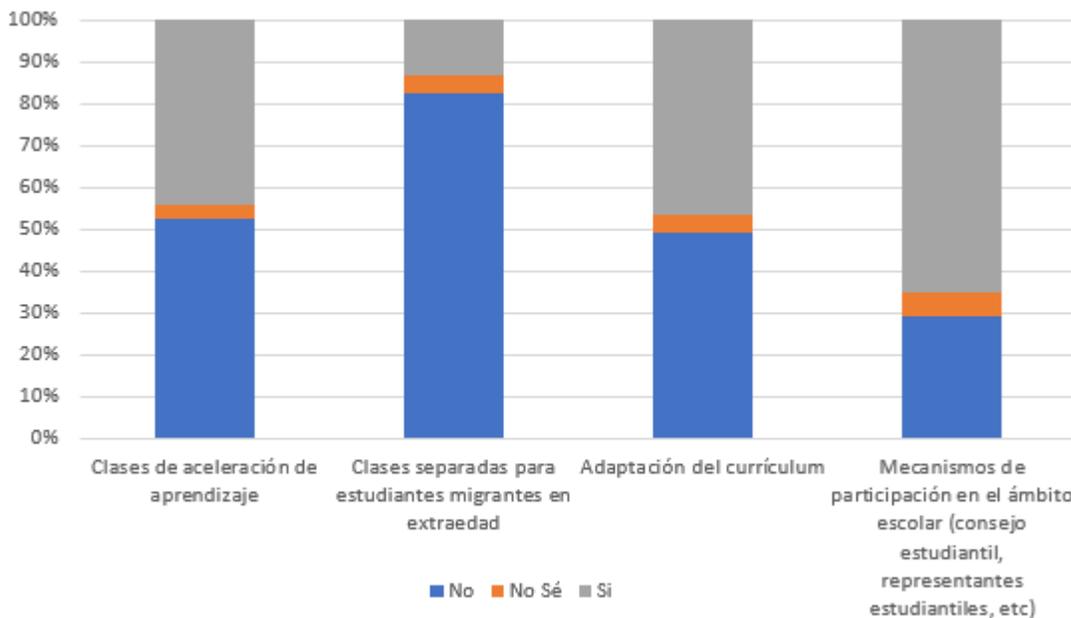
“Yo tenía hasta el 22 de septiembre, no hace mucho, para entregar 24 talleres de todo el año. Yo debería estar terminando once en Venezuela, acá cuarto año, es decir noveno, y estoy en octavo. Son 3 años que me retrocedieron, yo estoy en validación de octavo, el año que viene cumpla 17 y estoy en décimo, yo salgo de 18, si la educación me da los puntos para pasar a décimo, si no, me quedaría en octavo para, en el año 2021, pasar a décimo. Entonces el asunto para el venezolano es más complicado, se tiene que

esforzar el triple para cursar un año o para pasarlo, son más tareas, se le acumulan más cosas, son muchas cosas que a uno se le hacen complicadas” (Conversación con estudiante venezolano(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

Es importante mencionar que las iniciativas particulares por parte de los estudiantes venezolanos para tratar de nivelarse están en gran medida limitadas por la falta de recursos económicos en el hogar:

“Es que uno necesita como un apoyo, como una asesoría, pero eso es muy caro, no se puede” (Grupo focal con adolescentes escolarizados venezolanos, Villa del Rosario, 18 de octubre de 2019).

En algunas instituciones educativas se identificaron iniciativas para nivelar a los estudiantes migrantes a través de programas de aceleración, como se puede observar en la gráfica a partir de las respuestas ofrecidas en la Encuesta Digital de Profesores y Rectores, los mecanismos empleados son diversos:



Gráfica No. 11. Mecanismos de nivelación referidos
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital Profesores y Rectores

“En bachillerato tenemos aceleración para muchachos en extra edad, entonces ese muchacho que terminó quinto de primaria o el que vino de otra parte, extra edad, 14, 15 años con la básica primaria, un muchacho de 14 o 15 años ya no se puede recibir en sexto entonces aquí tenemos esos programas especiales, tenemos el programa de

caminar en secundaria, para sexto y séptimo, ahí atendemos los extra edad que vengan entonces los nivelamos durante 1 año cursan los dos años" (Entrevista con rector(a), Medellín, 25 de octubre de 2019)

Algunas experiencias exitosas refieren la utilización de esquemas de *remediación*, que implican fortalecimiento de habilidades particulares que le permiten ir nivelando con los conocimientos esperados para el grado escolar en que se encuentran:

"Lo sacas del aula por 15, 20 minutos al día, le das la remediación y en 1 año puedes hacer que ese niño suba un grado y lo lleves a una edad más cercana que corresponda con la suya. Hay otros niños que están tan desnivelados que puedes llevarlos a un aula distinta, especial, hay una experiencia buena en Cali y Barranquilla que ha promovido la Fundación Carvajal" (Entrevista responsable educación organismo multilateral, Noviembre 2019).

Este tipo de esquemas supone un abordaje integral en aulas receptoras de personas que se están reintegrando al sistema, del tipo de aulas multigrado en donde lo que se busca evitar es que debido al desnivel académico y riesgo de extra-edad se ocasione la deserción.

3.2.10. Bienestar de los docentes

Los docentes que desarrollan su labor en contextos de emergencia, generalmente con NNA refugiados, desplazados internos o migrantes, a menudo también deben registrar la vulnerabilidad de los NNA de las comunidades de acogida. Muchos de esos docentes asumen múltiples funciones que exceden su labor de maestros, con frecuencia deben apoyar el crecimiento cognitivo y socioemocional de los estudiantes, en no pocas oportunidades deben solventar el papel de los padres o cuidadores, y son en últimas la primera línea de contención e información sobre las necesidades psicosociales de los estudiantes (Education Equity Research Initiative, 2019)

En Colombia, los docentes, a lo largo de casi dos décadas han sido una parte fundamental del proceso de integración de los niños, niñas y adolescentes afectados por desplazamiento forzado. Tanto en ese momento como ahora, por lo general, su papel no se ha circunscrito al proceso de enseñanza, sino que en muchas ocasiones se involucran en el desarrollo de actividades orientadas, entre otras, a promover un mejor clima escolar y de acogida a los migrantes, así como favorecer la empatía y estimular posturas solidarias entre los todos estudiantes:

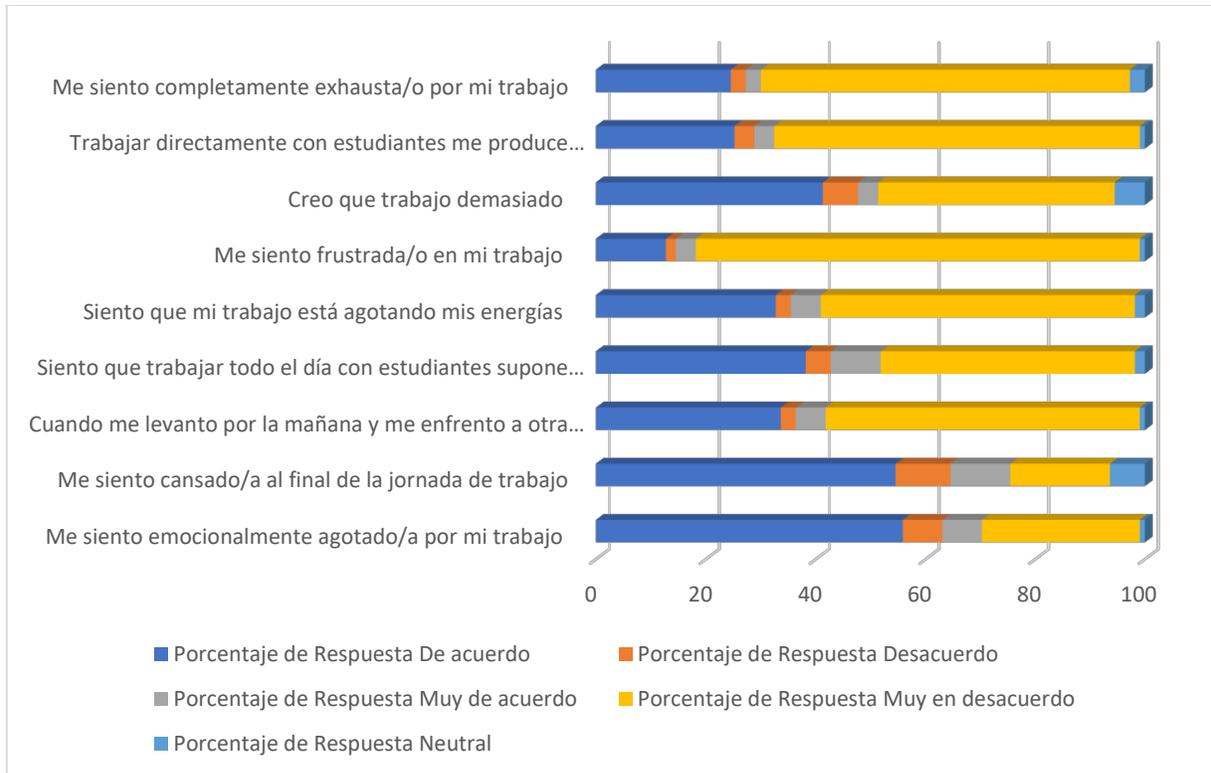
"Nosotros los maestros nos destacamos porque de todo tenemos [...], somos psicólogos, somos de todo tenemos el ojo, el oído, todos los sentidos están alertas, entonces nosotros tenemos el rol de que hacemos de todo lo que nos corresponde un poquito, pero de verdad que esa parte sí es importante que haya el apoyo porque hay niños que necesitan

el especialista, nosotros somos docentes y no tenemos esa especialidad, pero si aquí hubiera un psico-orientador un psicólogo un equipo, sería diferente” (Entrevista maestro(a), Paraguachón, Octubre 2019)

En las distintas actividades realizadas fue notorio un desbordamiento de las propias capacidades de los docentes para responder adecuadamente los diversos desafíos que les plantea su labor de educadores. El hecho de tener que registrar, muchas veces como testigos impotentes, las dificultades que afectan a sus estudiantes, así como los limitados recursos con que cuentan para responder a esas vulnerabilidades, a menudo más marcadas entre los niños migrantes, termina por ser para muchos una realidad difícil de enfrentar.

Este estudio aplicó la herramienta “Teacher’s Wellbeing” de forma digital a docentes en distintas regiones del país, los resultados de la misma confirman el agotamiento de los maestros y la necesidad de apoyo emocional para ellos, las respuestas obtenidas a la pregunta “Durante las últimas dos semanas ¿con qué frecuencia ha sentido las siguientes emociones?” se incluyen en la tabla a continuación, nótese que un 56% refiere agotamiento y cansancio con relación a su trabajo, pese a lo cual la gran mayoría refiere no sentir frustración por su trabajo, ni desinterés por los procesos educativos

Afirmación	Porcentaje de Respuesta				
	De acuerdo	Desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo	Neutral
Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	56	7	7	29	1
Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo	55	10	11	18	6
Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigada/o	34	3	5	57	1
Siento que trabajar todo el día con estudiantes supone un gran esfuerzo y me cansa	38	5	9	46	2
Siento que mi trabajo está agotando mis energías	33	3	5	57	2
Me siento frustrada/o en mi trabajo	13	2	4	81	1
Creo que trabajo demasiado	41	6	4	43	6
Trabajar directamente con estudiantes me produce estrés	25	4	4	67	1
Me siento completamente exhausta/o por mi trabajo	25	3	3	67	3



Gráfica No.12 Situación Emocional Global Maestros "Teacher's Well Being"
 Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Digital de Bienestar de Maestros

En efecto, para los docentes, el fenómeno migratorio supone en muchos casos una carga adicional que deben encarar al interior del aula y que se expresa en hacinamiento, en la gestión de problemas disciplinarios agregados, asimetrías en los procesos formativos de los estudiantes o extra-edad, etc., todo lo cual se expresa a través diversas tensiones, entre ellas emocionales. En voz de varios de ellos, un acompañamiento y formación en herramientas psicosociales susceptibles de emplear en el aula podría ser un recurso importante para sí, como para sus alumnos.

"Entre los mismos compañeros veíamos una reacción negativa por lo menos cuando uno se dirigía al otro, se molestaba por la misma situación que se estaba viviendo y luego nosotros mismos como equipo directivo organizamos una capacitación para el tema del control para no estresarse mucho, lo que es la comunicación asertiva le dimos unos tips y nosotros les dijimos entendemos que estamos en esta situación pero es que si nosotros no atendemos a esta población ¿quién los va atender?" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019)

"Yo dicto ética en los cursos y he tratado de sensibilizar a través de talleres, a través de la importancia del respeto hacia las otras personas en general, pero especialmente a esas personas que están en una situación vulnerable, vienen de dejar su país, una cantidad de elementos que tenemos que respetar. Nosotros tenemos 15 minutos de

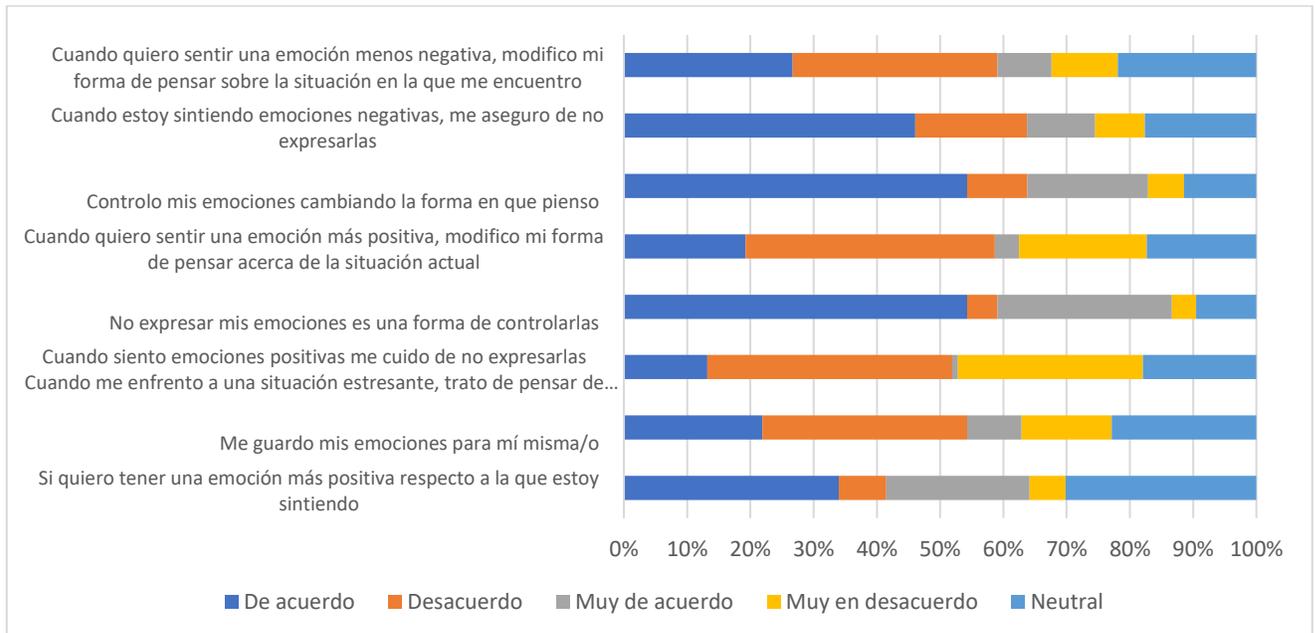
inducción diaria, les hacemos ver a ellos no solamente mi comportamiento, no solamente para con los venezolanos sino para con todos los estudiantes en general" (Entrevista con maestro(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019)

Esta disposición de los docentes es un factor positivo que los NNAM rescatan de su experiencia en las nuevas instituciones educativas. Varios profesores se han mostrado dispuestos a escuchar y orientar a estos estudiantes, tanto en el aspecto académico como el personal, por lo que los NNAM han encontrado en ellos soporte para sus procesos de integración:

"Lo que más me gusta son los profesores, porque a pesar de que son estrictos y eso, hay otros que se preocupan de que si uno se siente mal pregunta que por qué está así " (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Cúcuta, 01 de noviembre de 2019)

"La persona que a mi me cambió totalmente fue un profesor que se llama Giovanni, un profesor de sociales, ese profesor me quitó la venda que yo tenía en los ojos. Allí dicen que quieren sacar la mente crítica del joven, bueno, esta persona me lo hizo de una manera indescriptible que yo mismo no sabía que yo tenía ese potencial" (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Cúcuta, 01 de noviembre de 2019)

Evidencia de las limitadas formas de afrontamiento con que cuentan los docentes se pueden encontrar en las respuestas que ofrecieron a la Encuesta de Bienestar de docentes realizada por este estudio, en cuyas afirmaciones es notorio que la respuesta a su propio malestar se asocia principalmente a la negación de su sentir.



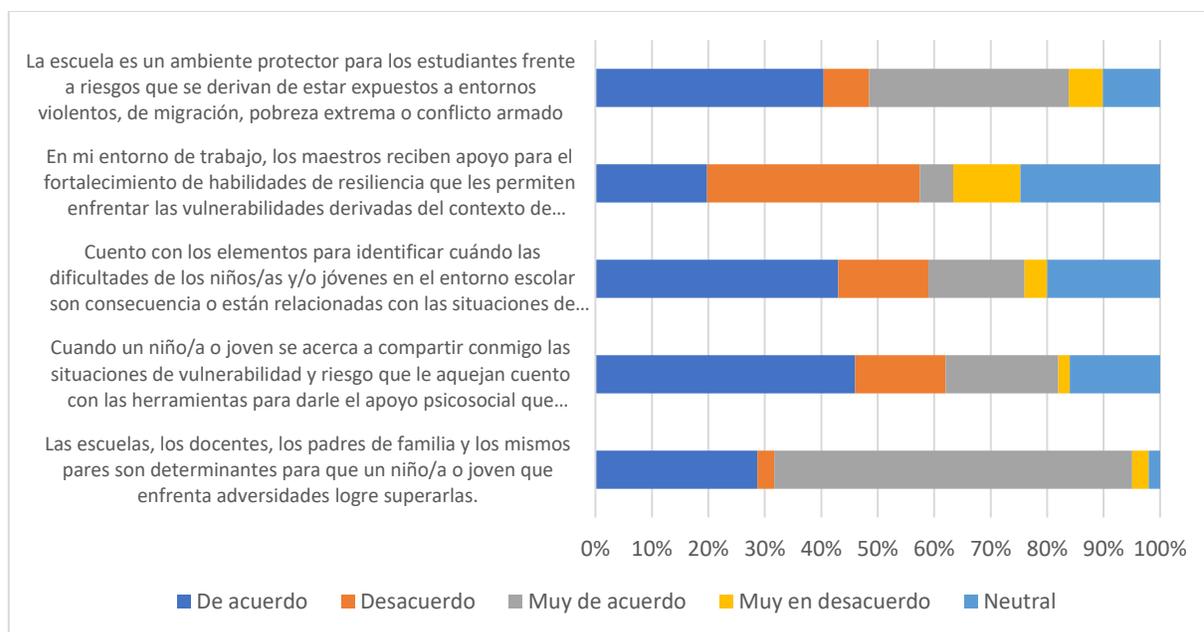
Gráfica No. 14 Estrategias de afrontamiento de los Docentes
 Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Teacher's well being

En esta dirección varios maestros(as) expresaron su inconformidad por la manera como perciben se está manejando el fenómeno migratorio por parte de las distintas autoridades. Sienten que la mayor responsabilidad recae sobre sus hombros, al tener que enfrentar el reto de la crisis migratoria en la cotidianidad; con frecuencia sus demandas se refieren apoyo y capacitación para enfrentar los retos diferenciales que surgen de las condiciones particulares de los NNAM:

“Ha sido muy duro para nosotras en la institución como docentes, no hemos tenido un apoyo gubernamental, mínimo debería haber un psicólogo de planta en la institución que nos apoyara [...], hemos tenido unos chicos con unas situaciones emocionales, afectivas psicológicas, sociales muy duras porque es el desarraigo de su país ... pero no tenemos apoyo porque los chicos no tienen atención en salud” (Entrevista con maestro(a), Medellín, 25 de octubre de 2019).

De acuerdo con los docentes y directivos docentes que diligenciaron la Encuesta Digital, la brecha más importante que enfrentan los estudiantes migrantes en el sistema educativo es que los docentes no han recibido cursos especializados para el trabajo con esta población. En la mayoría de las IE donde trabajan no ha habido talleres para los profesores/personal administrativo sobre cómo apoyar a estudiantes migrantes. El 71% afirmó que no hay una oferta de servicios de apoyo psicosocial y/o de salud mental disponibles para los maestros.

La carencia de soporte, tiene impacto directo en la percepción que tienen los docentes sobre cómo se desarrolla su labor como maestros y que se reflejan en la sensación que expresan de contar con herramientas limitadas para afrontar de manera positiva la enseñanza y ser el soporte de los niños/jóvenes en distintos tipos de situaciones de vulnerabilidad



Gráfica No.15 Herramientas para Afrontar la enseñanza en medio de vulnerabilidad
Elaboración a partir de los resultados de la Encuesta Teacher's well being

3.2.11. Docentes migrantes

Prácticas exitosas a nivel internacional en materia de integración de poblaciones migrantes o refugiadas, indican la pertinencia de incluir docentes refugiados y migrantes en escuelas que afrontan flujos migratorios. En general, bajo una realidad como la colombiana esa opción se encuentra muy limitada debido a normativas asociadas a su contratación.

“Por una razón de tipo normativo, no somos autónomos en la escuela de seleccionar a los maestros. Como somos escuelas oficiales los maestros que ingresan a la escuela es a través de la Comisión Nacional del Servicio Civil, o sea, un maestro venezolano para ingresar a la planta docente tendría que cumplir un montón de pasos que le queda muy difícil a la gran mayoría cumplir” (Entrevista con rector(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

Países que han emprendido con mayor éxito procesos de integración social posteriores a un fenómeno migratorio realizan esfuerzos en promover el regreso al trabajo de docentes migrantes o refugiados. En experiencias como la de Chad se han capacitado y certificado a maestros sudaneses para que trabajen en sus escuelas. Por su parte en Alemania, el Programa de Docentes Refugiados de la Universidad de Potsdam tiene como objetivo permitir que los maestros refugiados sirios y de otros orígenes vuelvan al aula (UNESCO, 2018)

Bajo el entendido de que la literatura registra como positivo en la gestión de los procesos migratorios masivos desde el sector educativo la presencia de maestros migrantes, la evaluación consideró indagar sobre la incorporación de docentes venezolanos como parte de IE públicas.

Algunas excepciones se identificaron en Medellín, en donde un rector afirmó conocer casos de maestros(as) venezolanos(as) en instituciones educativas públicas:

"Tuvimos uno hasta el año pasado. La nominación de los docentes viene desde el ente territorial, específicamente de la Secretaría de Educación, entiendo que en Medellín hay maestros venezolanos vinculados que llenan los requisitos. La mayoría de ellos están en provisionalidad" (Entrevista con rector(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

Y en el caso de Barranquilla, el mecanismo ha sido el de buscar apoyo en docentes migrantes para suplir las ausencias de docentes de planta

"lo hacemos como horas extras. Yo tengo una docente de la jornada de la tarde por horas extras, hace como 3 años. Tenemos una que cuando un docente está enfermo viene, hace una tarde, se ayudan de esa manera los maestros de Venezuela, lo que pasa es que viene mucha gente, ay vea yo soy profesor allá en Venezuela, pero no estoy trabajando porque no me apostillaron a tiempo los papeles, entonces en una oportunidad una me dejó el número y yo la llamé, es muy buena, ha quedado aquí, tiene 3 años (Entrevista con rector(a), Barranquilla, 23 de octubre de 2019).

3.2.12. Impacto sobre la educación de nacionales en las comunidades de acogida

En varios grupos focales con adolescentes colombianos, estos identificaron consecuencias negativas de la presencia de NNAM, específicamente asociadas al hacinamiento en los salones de clase. En algunos grupos, expresaron malestar, dificultades de convivencia e impactos consecuentes en la dinámica escolar al interior de la clase:

"Como llegan los venezolanos, entonces a veces se llena mucho el salón entonces a veces es muy difícil que nos puedan explicar a todos, porque ya hay bastantes entonces como que los profesores tienen un poquito más de dificultad a la hora de que todos podamos entender" (Grupo focal con adolescentes colombianos escolarizados, Villa del Rosario, 18 de octubre de 2019)

Con el ánimo de indagar sobre posibles impactos de la llegada masiva de los NNAM en las comunidades escolares de acogida mediante una actividad de priorización de factores⁵⁰, durante la realización de grupos focales con NNA colombianos, se pretendió capturar la percepción sobre factores que pudieran su desempeño escolar. La exploración se condujo de forma independiente entre hombres y mujeres.

Para los NNA colombianos⁵¹ que participaron de los grupos focales de este estudio, la situación al interior de sus salones de clase ha cambiado poco en relación con la llegada de NNA migrantes venezolanos (52% en el caso de las mujeres y 80% en el caso de los hombres). Naturalmente esto sugiere la evidente falta de adecuación del currículo y materiales por la llegada de NNAM.

Tanto hombres como mujeres refirieron la falta de materiales propios para poder estudiar como el aspecto que de mayor manera les afectaba en su desempeño escolar, seguido de la falta de infraestructura (dotación de sillas, salones, baños).

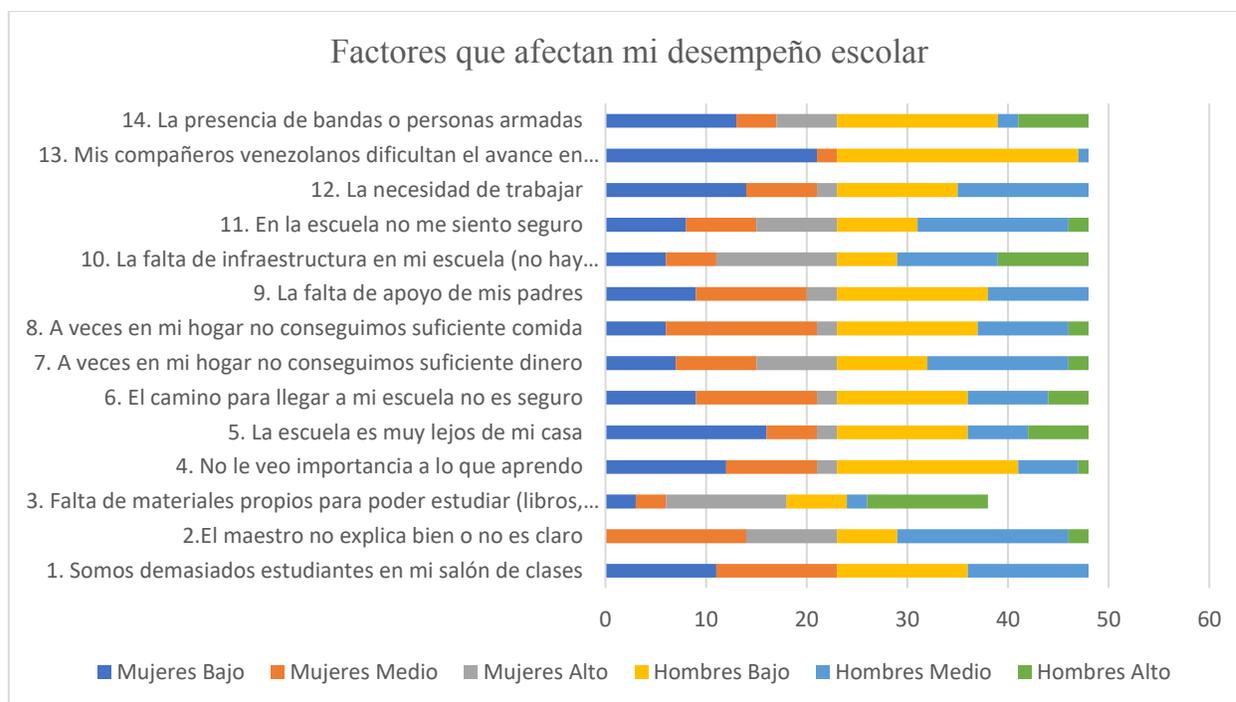
Para un 34% de las adolescentes mujeres colombianas la escuela no resulta un entorno seguro, en el caso de los jóvenes adolescentes para un 60% de ellos existen motivos de mediana inseguridad en el entorno escolar. Aspectos de vulnerabilidad económica resultaron en un elemento relevante que afectaba su desempeño escolar.

Un 52% de los hombres jóvenes la necesidad de trabajar o el no contar con dinero son factores que afectan su desempeño escolar. En el caso de las adolescentes mujeres un 65% de ellas refirió que en sus casas no haya suficiente comida les afectaba.

Con relación al posible impacto que ocasiona la migración de NNA venezolanos y la posible afectación sobre los estudiantes colombianos cerca de la mitad de ellos (52% de las mujeres y 48% de los hombres) indicaron que tenía una mediana afectación sobre su desempeño, referido principalmente al hacinamiento al interior de los salones de clase y coincidieron en un porcentaje superior al 90% de que la presencia de compañeros venezolanos no ocasionaba ninguna dificultad para avanzar en las clases.

⁵⁰ Actividad de matriz de priorización con grupos focales de adolescentes colombianos desarrollada en las regiones del estudio – Instrumento CRA-08

⁵¹ Actividad de matriz de priorización con grupos focales de adolescentes colombianos desarrollada en las regiones del estudio – Instrumento CRA-08



Gráfica No.16 Factores que afectan el desempeño escolar de Adolescentes colombianos
Elaboración a partir de la actividad “matriz de priorización” en grupos focales de Jóvenes colombianos en 9 municipios de Colombia

Un factor relevante y que se encuentra en línea con los mencionados resultados PISA para Colombia, es que para el 80% de los niños y el 62% de las niñas colombianos que participaron del estudio el bullying al interior de su escuela es muy alto⁵² y se caracteriza por episodios de maltrato físico y emocional. Llama la atención que tanto mujeres como hombres identifican que el acoso y formas de maltrato no son exclusivamente originadas en sus pares, frente a la pregunta del instrumento de investigación respecto de si “los maestros hacen comentarios que me hacen sentir discriminado? El 87% de las adolescentes colombianas respondió afirmativamente, frente a un 48% de los adolescentes⁵³.

3.2.13. Cooperación Internacional

En algunos casos, políticas que se expresan en formas de discriminación positiva e implican servicios para NNAM son percibidos por sus pares y familias de niños colombianos como una fuente de malestar, pues consideran que merecen un trato similar dadas sus propias condiciones de vulnerabilidad. Esas diferencias en el trato y la atención en el sistema educativo,

⁵² Actividad de matriz de priorización con grupos focales de adolescentes colombianos desarrollada en las regiones del estudio – Instrumento CRA-08

⁵³ Actividad de matriz de priorización con grupos focales de adolescentes colombianos desarrollada en las regiones del estudio – Instrumento CRA-08

generalmente bajo el apoyo de la cooperación internacional genera segregación entre los estudiantes y alimenta la xenofobia ya existente en los colegios:

"A veces la comunidad receptora recibe bien a las familias, pero cuando llegan otros a brindar servicios o ayuda y lo hacen con el rasero de, primero el migrante, luego comunidad receptora, ahí empezamos a generar acción con daño, y ahí entonces, al marcar esas diferencias de cómo segregar esos servicios sí veo más ese rechazo" (Entrevista cooperación internacional, 19 de octubre de 2019).

Si bien hay una intención de incluir a los jóvenes venezolanos, una política de esta magnitud que no esté acompañada de un trabajo sistémico de sensibilización, no discriminación y no xenofobia, crea segregación entre los mismos estudiantes. En la mayoría de casos, los estudiantes colombianos y venezolanos tienen las mismas limitaciones socioeconómicas. Por eso, el hecho de que la ayuda humanitaria se dirija principal o exclusivamente a la población migrante, sin tener en cuenta los contextos a los que llega, termina generando otro tipo de tensiones:

"Este proceso de este flujo migratorio, ha generado más xenofobia de lo que pensábamos. Y ni siquiera es producto de la misma relación entre colombianos y venezolanos, sino que también las ofertas y los servicios que se han generado, han generado xenofobia; entonces al comedor solo pueden llegar a comer los venezolanos, los colombianos no. Yo creo que la xenofobia también es culpa de nosotros que somos cooperación internacional, ni siquiera de la propia comunidad, porque ellos confluyen en el mismo territorio y están con sus mismas necesidades todos, aguantan hambre los venezolanos y los colombianos, no tienen luz los venezolanos ni los colombianos, ni agua ni nada, yo siento que este tema de xenofobia va más ligado a la cooperación internacional" (Entrevista cooperación internacional, Riohacha, 19 de octubre de 2019).

En el corregimiento fronterizo de Paraguachón, con apoyo de la cooperación se ha dispuesto la infraestructura de un comedor comunitario al que asiste la población migrante, que bien podría ser ejemplo de una "trampa humanitaria". En efecto, en un conversatorio con un grupo de cerca de 25 mujeres en su mayoría madres y algunas abuelas de la etnia wayuu residentes principalmente en caseríos / pequeñas poblaciones sobre la línea de frontera, fue claro que, frente al incentivo de asegurar alimentación cruzan muy temprano y deciden quedarse para hacer las filas a partir de las 11 de la mañana de forma que aseguren el almuerzo, lo cual en la práctica se expresa en que los NNAM bajo esas condiciones no asisten al proceso educativo.

En el grupo focal con adolescentes desescolarizados que asisten a un programa de atención en un albergue de acogida, por parte de una institución que opera, con auspicio de la comunidad

internacional, llamaron la atención dos fenómenos, uno relativo a la pertinencia de la formación, en el que justo estos adolescentes desescolarizados son los que cuentan con un rezago muy marcado en el proceso de formación, incluyendo el analfabetismo, y los programas de formación que se imparten en la institución incluyen “el aprendizaje del inglés” y no asuntos básicos asociados por ejemplo a lecto-escritura. El segundo, relacionado con la no-disposición de cupos suficientes en el albergue que conlleva la separación de niños de un mismo grupo familiar que cuentan con el servicio vs. otros que deben ir con sus padres a la calle.

3.2.14. Otros Retos

a. Protección de la Trayectoria Educativa

Un desafío importante identificado en el terreno es la dificultad de conocer, acompañar y proteger la trayectoria educativa de los NNA venezolanos que migran a Colombia:

"Hay cosas que nos gustaría saber que no sabemos. Los niños que rotan, extraedad, necesidades de apoyo académico, estrategias para brindar transporte. La zona de frontera una de las cosas que no pudimos mirar mucho fueron los niños que entran y salen, es una catástrofe" (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 29 de octubre de 2019).

Este aspecto se agudiza debido a la importante movilidad de las familias venezolanas, muchas de las cuales se perciben “en tránsito”. Tal movilidad es consecuencia de la búsqueda alternativas a sus difíciles condiciones socio-económicas, en ocasiones ocurre en el traslado de un lugar a otro dentro del mismo municipio en la búsqueda de redes de soporte, pero con frecuencia también les lleva a atravesar el país:

"Una persona que llega a La Guajira llega a un lugar donde empieza a recibir un conjunto de servicios humanitarios y se ubica en un lugar temporal, ya sea dentro de los espacios que hemos creado de protección que son espacios donde se brinda una atención por determinados días, esos días se cumplen y empieza la movilidad donde buscan casas, amigos, calle y empiezan a moverse, empiezan a desaparecer del radar de la atención humanitaria". (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 29 de octubre de 2019).

La movilidad de estas familias venezolanas muchas veces lleva a que tras la respuesta de emergencia, se pierda la posibilidad de hacer seguimiento /acompañamiento, con el consecuente impacto sobre las posibilidades educativas de los NNA.

“Luego de la atención humanitaria que brindamos, la persona puede durar 10 días en un lugar, el niño ingresa a un programa educativo o de salud y después empieza la movilidad donde ya no accede a esos servicios y quedan con mayor desprotección. Nosotros tenemos programas inclusive de calle, donde las personas permanecen mientras reciben la ayuda e intentamos que los niños ingresen en ese periodo a la educación y al sistema de protección nuestro y del Estado, pero una vez se termina la recepción del efectivo que se les da, ellos empiezan a movilizarse, o bien a buscar otros servicios o bien a buscar oportunidades de estadía más favorables [...]” (Entrevista Experto Cooperación Internacional, Noviembre 2019).

El hecho de que algunos niños y niñas acompañando a sus familias caminantes, puedan durar en el tránsito tiempos variables de semanas /meses, implica un grado importante de desprotección de los derechos del NNAM, incluidos el derecho educativo. En la actualidad no se cuenta con mecanismos para el acompañamiento y protección durante esos periodos de movilidad.

Como consecuencia de que la asignación del número NES está asociada al municipio / institución educativa, en la actualidad no existe una forma de hacer seguimiento a ese niño / niña. De esa forma, si posteriormente el NNAM solicita una nueva asignación de cupo en otra IE, le será asignado un número NES distinto que no guarda relación con el anterior y por tanto está limitado para garantizar seguimiento de la trayectoria educativa del NNA dentro del sistema educativo colombiano.

“De esos 1.050 estudiantes lo que nos informó el Ministerio en ese momento era que tal vez habían como 4,7 o algo así, estaban en entidades territoriales pero digamos que la dificultad de saber o de poder hacer un seguimiento a esta trayectoria o a ese niño o niña es porque si bien el sistema de matrícula vincula el niño al sistema con un número NES, ese número se lo da esa institución educativa a la que el niño ingresó, pero si ese niño se va, ese no es un número que se lleva el niño, es un número que se lo puso la institución entonces el niño se fue para Barranquilla, allá entra a una institución educativa nueva y esa institución educativa le pone un número a ese niño que no es el mismo porque es un número aleatorio que el sistema le arroja cuando el niño ingresa al sistema” (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

Pese a estas medidas, en las distintas regiones se identificaron barreras para los jóvenes adolescentes, bien para graduarse o para buscar acceso a educación media técnica:

“Existen unas barreras que nosotros consideramos que son desestímulos para la posibilidad de ingresar a terminar sus estudios en Colombia, son digamos los vacíos que tiene la normativa actualmente, la circular 16 que, si bien abre una posibilidad a que todos los niños independientemente de su condición migratoria puedan ingresar al sistema educativo, también hay ciertos procesos en el que es una exigencia tener un documento válido en el país. Por ejemplo, para la media técnica los jóvenes no pueden ingresar, las instituciones educativas están poniendo un obstáculo, una barrera al ingreso de estos estudiantes a la media técnica porque para la media técnica el SENA les exige que tengan una condición migratoria regularizada y por los temas del seguro que exige precisamente la técnica pues no pueden acceder porque no tienen una condición, una identidad digamos válida en el país entonces eso es un desestímulo para el joven que va a entrar a la media a hacer 10 ,11 y técnica” (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

“Acá en Cúcuta, todos los colegios tienen media técnica, es la que implementa el SENA en convenio con las instituciones educativas, pero que llega el estudiante a grado noveno y si no se ha regularizado, o si no tiene la visa o el PEP pues no puede continuar, entonces hay un número considerable de más de 300 estudiantes ahorita que van a quedar como en el limbo” (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 18 de octubre de 2019)

En la misma dirección las Secretarías de Educación son conscientes del cuello de botella que representa para los adolescentes continuar su trayectoria educativa. Algunas de las Secretarías de Educación, han hecho un llamado al Ministerio de Educación a este respecto, y refieren no haber obtenido aún un pronunciamiento oficial respecto a cómo enfrentar este cuello de botella:

“En el país que permitieran poder hacer ese seguimiento de ese niño digamos nacional y el Ministerio lo que adelantó con Migración Colombia fue la solicitud la posibilidad de asignar un PEP educativo que pues a la fecha todavía no ha salido [...], no creo que vaya a ser [...] por lo menos yo creo que también hay otras cosas que también están en juego” (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019)

“No es solamente el hecho de que ellos no reciben grado, sino que incluso, algunas instituciones educativas que tienen un enfoque técnico deben hacer los estudiantes articulación con el SENA y el requisito ha sido así para poder graduarse, estos

estudiantes, sé de uno o dos casos que han tenido que cambiar de IE porque el SENA no los recibe para hacer la inscripción" (Entrevista con funcionario(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019)

Esta preocupación fue expresada por autoridades locales, rectores, maestros y los mismos NNAM y sus familias, teniendo en cuenta que son pocos los NNAM que cuentan con PEP:

"De los 5 mil y algo de niños venezolanos que tenemos en todo el departamento (de Norte de Santander), 380 tienen PEP... Yo digo que hasta cierto punto los estamos engañando porque les decimos que les damos estudio y después no los podemos graduar" (Entrevista con funcionario(a), Cúcuta, 18 de octubre de 2019).

"No, nosotros no los podemos graduar... les dejamos terminar el grado once, se graduarían por ventanilla cuando estén legales" (Entrevista con rector(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

Fue posible identificar en las entrevistas y grupos focales llevados a cabo, que varios de los adolescentes migrantes pierden el interés por acceder al sistema educativo cuando saben que no será posible graduarse:

"Para los que se van a graduar no pueden recibir el título si no tienen su condición migratoria regularizada, hemos encontrado y nos han reportado también ellos un alto número de jóvenes procedentes de Venezuela que no tienen ningún interés de entrar al sistema educativo que pues no tiene sentido si no pueden graduarse y no pueden continuar sus estudios" (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

"Yo pienso que lo que más afecta es que no pueda entrar a una universidad, porque a mi me encantaría seguir estudiando, allá no habría problema." (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados, Medellín, 23 de octubre de 2019).

Para el Ministerio de Educación Nacional hay claridad de esta situación, para lo cual trabajan conjuntamente con otras dependencias públicas para adelantar procesos de regularización específicamente orientados al sector educativo, que en la forma de un "PEP Educativo", permita el acceso formación técnica en el SENA, así como la expedición legal de título de bachilleres,

lo cual fue una preocupación muy fuerte en la totalidad de regiones donde se adelantó la evaluación.

Existe una dificultad adicional de las IE relacionada con que el sistema educativo no cuenta con mecanismos para establecer las trayectorias educativas previas de los NNAM de Venezuela. Problemas con el lenguaje, la diversidad de formatos, la ilegibilidad de los mismos, dificulta reconocer las trayectorias educativas que NNAM traían:

“Principio de buena fe, si tu terminaste no hay problema, yo te hago la validación de ese grado para entrar a noveno porque no puedo, no tengo, no sé qué debo hacer cuando no dice ahí (en el documento de Venezuela) [...],... hay unos que vi que decían promovido, ese no tenía eso (se refiere a un documento de Venezuela) [...], nosotros no tenemos claridad porque jamás he manejado eso, entendí que allá hay una cosa que se llama educación media especificada, educación media general, no entendemos” (Entrevista con coordinador(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

b. Velocidad de respuesta

Respecto de cómo se enfrenta la situación desde los diferentes actores del sistema educativo, la tendencia es la dificultad en los tiempos, a expensas de la lentitud de la respuesta a la situación de los NNAM venezolanos. Con excepción de Bogotá y Medellín, en donde se identificaron pautas claras de las Secretarías y la disponibilidad de un número importante de cupos para recibir a la población migrante, así como de mecanismos establecidos para darles cabida, en las demás entidades territoriales fue evidente el impacto de la crisis migratoria y las dificultades para dar respuesta oportuna al fenómeno.

“Con la crisis migratoria a nosotros se nos aumenta el trabajo, se nos dispara todo, y esa es la parte que el Gobierno no apoyó” (Entrevista con maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

“¿La debilidad?, que falta más ayuda, entraron 300 y pico niños venezolanos en esa institución, bueno vamos a mandar 200 sillas nuevas, vamos a mandar ayuda a la institución, pero nada, [...], ellos han dado cositas a los estudiantes, ellos les han traído obsequios, les trajeron kits a los venezolanos y a una parte de los colombianos les dieron kits, tienen su maletín con sus cositas, pero no es suficiente” (Entrevista con rector(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019).

Respecto de la dificultad para responder oportunamente desde los hacedores de política pública, por ejemplo, se identificó que instituciones educativas recibieron las notificaciones cuando el fenómeno ya estaba sucediendo en su territorio:

"Tú sabes que el sistema educativo es diferente allá, en la forma, entonces no teníamos conocimiento hasta no hace mucho de la circular 16, del año pasado, 2018, que es la que establece el procedimiento, hasta que la tuvimos acá, porque nos dimos cuenta de que varias cosas que habíamos supuesto eran ciertas" (Entrevista con coordinador(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

En ese sentido, las IE cercanas a las zonas de frontera deben responder ciertos aspectos que demanda la crisis migratoria antes de que el Ministerio de Educación señale el procedimiento de manera oficial sobre cómo proceder. Esto llevó a que algunas IE optaran por recibir a los NNAM incluso corriendo el riesgo de ser sancionadas y a que otras decidieran no brindar el acceso a los NNAM de las primeras olas migratorias:

"Tenemos una experiencia, pudiéramos decir titánica con la población migrante, porque antes de que el Ministerio diera la autorización de nosotros recibir a estos niños que en realidad lo requieren [...], se recibían estudiantes sin la documentación como tal. Podía ser sancionado pero aun así nosotros dijimos "pero es que nos podemos defender por la parte de los derechos humanos: cómo le vamos a negar una educación que es un derecho fundamental a nivel internacional a un niño que lo necesita, que lo requiere"" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

Así, algunas IE han tomado medidas extraordinarias para poder responder rápidamente a la situación:

"No buscar a los niños de allá para acá sino más bien trasladar a los maestros de aquí para allá para que ellos puedan brindarles una atención a los niños porque ya era un tema que requería de atención" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

Pese a las dificultades, es importante notar que el sector educativo colombiano, en razón de su experiencia en la gestión de los desafíos que ha implicado la atención de población desplazada interna, cuenta con una "capacidad inicial". Esto derivó en que existieran algunos protocolos

de atención, originalmente orientados a la recepción de población desplazada interna, que los rectores han decidido aplicar respecto de los NNAM. Esto sumado a la presencia de ONGs con experiencia en la gestión de *desplazamiento* interno, ha sido un factor que ha incrementado la velocidad de respuesta frente a la crisis y ha servido de apoyo en las formas en que se ha enfrentado la crisis:

“Creo que la comunidad internacional de hecho, por distintas vías, se ha acercado al gobierno, ha compartido su experiencia en Colombia, están asentadas muchas ONG internacionales trabajando el tema, que ya estaban aquí antes porque trabajaban el tema de desplazados y cuando apareció este problema, ya tenían gente en el territorio, empezaron a dar respuestas. Yo creo que la comunidad internacional en alguna medida está aportando... propuestas, iniciativas” (Entrevista con funcionario de organismo multilateral, 20 de noviembre de 2019).

En este mismo sentido se pronuncian los funcionarios educativos en las regiones:

“Eso nos ha servido para la aceptación. Con todos esos problemas que ha habido... hay un barrio que recoge gente de todas partes, desplazados, hay paramilitares, ELN, FARC, ellos viven en esos sectores, uno ya se ha hecho a esos cambios, uno se acomoda a eso, uno los recibe, uno no se pone con tantas cosas” (Entrevista con rector(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019).

“La respuesta que ha tenido Bogotá tiene que ver con lo que ha aprendido la ciudad con nuestros propios migrantes internos, con nuestra población desplazada, ya está inmerso digamos sigue todavía habiendo barreras tanto que las hay para los migrantes como todavía para la población indígena o para la población desplazada o para la población víctima todavía hay alguna que otra barrera que algún rector o alguna institución educativa ponga, pero hay apertura aquí yo creo que hay una cosa que a mí me parece súper interesante y es que aquí no hemos tenido que hablar del tema de la garantía del derecho sino que se da por hecho” (Entrevista con funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

c. Restricciones de financiación

Un tema crucial en la capacidad de adaptabilidad del sistema educativo es el de la financiación. La crisis migratoria trajo consigo un aumento en la demanda de cupos, aulas, materiales, docentes y en general, de una mayor y mejor infraestructura educativa. Sin embargo, la respuesta en términos de financiación ha sido insuficiente, llevando a que las IE se enfrenten a esa nueva realidad sin los recursos necesarios:

"Los recursos que nos da el Estado a nosotros no nos alcanzan. Aquí hay 2.000 estudiantes, hay desde preescolar hasta once, se necesita que a ellos les hagan las tarjetas de identidad porque ellos traen es un registro civil solamente, un registro que ellos tienen. Eso es lo más importante" (Entrevista con rector(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019)

"Si en estos momentos si tuviéramos los recursos suficientes para hacer ampliaciones de aulas o más colegios pues de todas maneras hay otras restricciones que seguramente van a salir en la medida, entonces no hay donde construir en el momento o hay zonas donde hay un gran asentamiento de población migrante" (Entrevista con funcionario(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019)

En muchas de las IE incluidas en el trabajo campo fue evidente la frustración respecto de cómo enfrentar la crisis migratoria cuando consideran deben hacerlo sin contar con los medios adecuados:

"(En el gobierno) dicen que ha habido mayor aporte económico a la educación, pero todavía no lo vemos. Que ha habido mayor aporte a infraestructura, pero todavía no lo vemos reflejado. No sé si como vivimos en un país fregado, ese aporte que da el Ministerio de Educación se va dilatando hasta llegar hasta los últimos, los más jodidos" Entrevista con maestro(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

"Puede haber mucha voluntad, pero si no tienes presupuesto pues [...], se sale de las manos. Si yo tengo para atender a 2.000 niños y me llegan 5.000, se desborda, y cómo hacer para gestionar más recursos" (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 14 de noviembre de 2019).

La situación financiera está directamente relacionada con restricciones presupuestales para la contratación de nuevos docentes de planta en las IE que enfrentan sobrecupo relativo a la migración. Este fue uno de los requerimientos más urgentes expresados por parte de varias IE para poder responder a la crisis. Sin embargo, son claramente excepcionales los casos de maestros nuevos contratados o de flexibilización en las modalidades de contratación para aumentar el número de docentes en las IE:

"El tema de aumento para los maestros no, sí hemos solicitado como tal el aumento del personal docente, de la planta docente, pero no ha sido posible porque lo primero que

nos dicen es “que no, que no hay recursos o hay que hacer una gestión” y nosotros sí lo requerimos porque hay una sobrepoblación” (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

“El tema de horas extras no lo hemos hecho, deberíamos, pero siempre también es más complejo o colocan un pero” (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

“Pues yo pienso que el Ministerio de Educación Nacional debería darle más dinero al municipio de Cúcuta para así poder ampliar cobertura y ampliar planta física, pero tengo entendido que debe de haber una cofinanciación entre el municipio y la nación que el municipio coloque una parte y la nación coloque otra” (Entrevista con rector(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Un aspecto importante a considerar en el tema de la financiación es el de los mecanismos que existen en la actualidad para otorgar los recursos económicos a las IE:

“El Ministerio asigna su plan anual y entonces para los de alimentación, le asignan a cada departamento una partida anual, pero si mi partida era para 50.000 niños y me llegan 80.000 durante el año pues tengo un déficit de 30.000.” (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 14 de noviembre de 2019).

d. Retos de coordinación

La evidencia recogida en campo respecto de la coordinación entre las Secretarías de Educación y las instituciones educativas es mixta, con una tendencia mayor hacia falencias de coordinación y articulación que presumiblemente se ha incrementado como consecuencia de la migración.

“Con respecto al tema de la atención a los chicos migratorios venezolanos, la coordinación es supremamente débil; muy débil, es decir, nosotros no hemos tenido ninguna intervención de la Secretaría de Educación con respecto a la población venezolana” (Entrevista con rector(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

En términos generales, se identificó que las secretarías de educación de los departamentos enfocan su comunicación con las instituciones educativas en asuntos relacionados con el

número de matrículas, aspecto que desde la perspectiva de los funcionarios de las IE resultan insuficiente para dar respuesta a la coyuntura:

"Y bueno, a nivel de Secretaría de Educación ellos solo llaman para decirnos que tal tema del SIMAT, si el SIMAT aumentó, si el SIMAT bajó, pero que nos digan "miren ya nosotros nos hemos dado cuenta que ustedes tienen muchos niños venezolanos ¿qué han hecho? ¿qué podemos hacer? o les tenemos esto o les podemos brindar esta capacitación" no. Nosotros hemos solicitado casi que a gritos las capacitaciones por parte de la Secretaría de Educación y nada o sea una capacitación por la Secretaría de Educación no se nos ha brindado" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019)

Adicional a lo anterior, las IE adolecen en ocasiones de información adecuada para la toma de decisiones relacionadas con los migrantes venezolanos. En particular, se quejan de que las comunicaciones se quedan a un nivel muy macro y les resulta difícil la interpretación sobre la forma en que deben actuar:

"Les estamos diciendo que nos den el derrotero, ha salido algo que tiene que ver con los venezolanos, pero es muy macro, no es una cuestión que realmente busque resumir todo, solamente es superficial" (Entrevista con coordinador(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019)

"Tenemos la discusión, hasta que apareció una norma, de cómo hacer el examen, afortunadamente cuando llegó la norma es que se valida el grado y esa misma nota se le coloca a todo lo demás, pero las áreas cambian entonces no sé ahí" (Entrevista con coordinador(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019)

Respecto de la coordinación entre el Ministerio de Educación, las gobernaciones/alcaldías, y las secretarías también se identificaron oportunidades importantes de mejoría en la coordinación. Por un lado, la falta de lineamientos puntuales y de seguimiento a dichos lineamientos, ha llevado a que las secretarías no sigan de manera estricta las políticas nacionales:

"Pues las políticas gubernamentales que no permiten que haya un proceso lineal, sino que cada vez que viene un... a pesar de que existe un plan decenal, cada uno lo aplica como quiere, cada gobernador quiere aplicarlo como quiere, falta profesores o los profesores se van porque no les están pagando las horas extras" (Entrevista maestro(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

"El sistema colombiano está diseñado para que las entidades territoriales sean las que implementen, y el ministerio da lineamientos, está diseñado para que se coordinen y ahora mismo no se coordinan ni en planes, ni focalización" (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 29 de octubre de 2019).

e. Participación de padres y comunidad

Los hallazgos relacionados con la participación de padres y madres en el gobierno escolar denotan que mayoritariamente su involucramiento a nivel formal es inexistente. No obstante lo anterior, se identificaron casos de padres y madres que participan activamente en algunas actividades y convocatorias realizadas por las IE, con un gran interés en el proceso educativo de sus hijos. Así como también padres y madres que, por desinterés o por desconocimiento de la importancia de la educación y la falta de tiempo, no están involucrados en los asuntos escolares de sus hijos:

"Tenemos unos padres que bueno tienen el tiempo y la posibilidad de venir. Hay otros que no tienen el tiempo porque se dedican más bien a intentar conseguir para de pronto satisfacer las necesidades de estos chicos en casa. Entonces, vienen un ratico a la entrega de informes o vienen a una primera noche, están ahí un rato y <<profe yo me tengo que ir porque tengo que ir a trabajar, usted sabe que si yo no trabajo, no consigo>>. Entonces hay unos que sí, que tienen disponibilidad y tiempo si están vinculados y asisten a los eventos, los que pueden se vinculan" (Entrevista con maestro(a), Maicao, 03 de octubre de 2019).

En el primer caso, hay diversas experiencias relatadas por maestros(as), coordinadores(as), rectores(as) y los mismos padres y madres que dan cuenta del interés que tienen en todos los aspectos relacionados con la educación de sus hijos:

"Ellos están pendientes de sus hijos, uno les dice que tengan cuidado, no meterse a casas ajenas, nosotros vamos hablando con ellos. Una niña la retiró la mamá porque se metía en una casa y no está asistiendo al colegio y yo la llamé y le dije está pasando esto y esto y un profesor por allá le tomó una foto, andaba con un muchacho, se las mandé a la mamá, la siguió mandando, ya después otro problema" (Entrevista con rector(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019)

"Sobre todo, con los niños que no buenos, se preocupan bastante por el resultado y los mismos niños dicen "profe, mi mamá me va a regañar por este resultado" y la mamá ¿qué pasó con esto si ella venía así...?" Entonces sí están metidos ellos, digamos que un 70%" (Entrevista con maestro(a), 01 de noviembre de 2019)

"Ellos están muy pendientes de sus hijos, están pendientes porque saben que están en un país que no es de ellos y vienen constantemente. Son más atentos que los colombianos" (Entrevista con coordinador(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

En algunas instituciones educativas de Medellín, por ejemplo, se identificó que existe una relación permanente en asuntos de gobierno escolar entre padres y madres e IE. Es así como talleres para padres, actividades culturales y cívicas y jornadas de integración, se han desarrollado exitosamente:

"Son muy buenos acompañantes, son padres de familia preocupados, conscientes de la angustia que viven, pero tienen compromiso de acompañamiento, cada que se citan vienen, están constantemente preocupados por cómo va el muchacho, hay un acompañamiento bueno" (Entrevista con coordinador(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

En el segundo caso, se identificó una ausencia importante de los padres y madres en los procesos educativos de sus hijos, tanto en la relación con la IE (casi inexistente en algunos casos), como en la cotidianidad de los NNAM:

"Hay veces que digo mami necesito hacer una tarea, ay no sé no entiendo, le digo que me preste el teléfono para investigar y no" (Grupo focal con adolescentes venezolanos escolarizados, Barranquilla, 31 de octubre de 2019).

"Desde pequeño no sentí tanto el apoyo de mis padres había algo que me motivaba y es que me decían que si yo quería algo lo tenía que conseguir por mi cuenta, entonces como se me fue fortaleciendo esa mentalidad, como que si yo lo quería no tendría que necesitar de mis padres" (Grupo focal con adolescentes escolarizados, Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

"Prácticamente no tienen esa ayuda en la casa ese apoyo por parte de los padres. Los niños vienen se educan y cuentan es con el apoyo de los docentes [...], y así como enviamos las actividades a la casa, así las traen los niños... porque los padres de familia por cuestiones de tiempo o no sé qué pasará no le dedican el suficiente tiempo...nos dejan a nosotros solos la carga, nosotros somos los papás nosotros somos la guardería nosotros somos todo porque si el niño está enfermo así lo envían al colegio" (Entrevista con maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

Otro aspecto vinculado a las actitudes y comportamientos de los padres y madres que llamó la atención es la dificultad que han tenido la mayoría de las IE con su adaptación al modelo educativo colombiano. Tal y como se mencionó en el capítulo de Aceptabilidad, la mayoría de padres y madres llegan a Colombia esperando que el sistema educativo sea similar al venezolano, y al identificar que presenta muchas diferencias se generan choques con las autoridades educativas:

"Entran en choque porque aquí nosotros cumplimos tenemos un manual de convivencia donde todos hacemos un esfuerzo de que todo tiene que ser tal como está establecido en

él, pero los padres de familia hemos encontrado más dificultades en los padres de familia que no aceptan las sugerencias que nosotros hacemos" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

"Venían acostumbrados de recibir allá gratuito todo entonces <<señor lo que pasa es que sí se los matriculamos pero hay que acceder a un seguro, qué seguro tiene usted>> <<no nosotros allá todo eso nos lo daban>> entonces es la lucha con la mentalidad del papá que vienen de pronto acostumbrado a que le garanticen muchas cosas que no es la situación colombiana" (Entrevista con maestro(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Respecto al involucramiento de la comunidad en los asuntos de gobierno escolar, fueron pocos los hallazgos encontrados en campo. La mayoría de iniciativas de vincular a la comunidad provienen de organizaciones gubernamentales, cooperación internacional y de pastoral social:

"Hemos invitado a líderes de la comunidad para que conozcan las rutas y puedan orientarlas, un docente, un rector deberían conocerlas, el agente de policía, todos deberíamos tener eso, quienes tengan liderazgo deberían conocerlas" (Entrevista Pastoral social, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

4. ANALISIS, BUENAS PRÁCTICAS Y RECOMENDACIONES

Los fenómenos migratorios, sin excepción, desnudan en los países de acogida debilidades de los sistemas de salud, educación y protección (OCDE, 2018). Colombia, pese a su tradición marginal en la gestión de migraciones internacionales es el principal receptor del éxodo humano procedente de Venezuela, en mucho debido a la extensa frontera terrestre compartida. La situación hace visibles debilidades en la infraestructura institucional para aceptar y albergar a miles de familias, la mayoría de las cuales presentan importantes y diversas condiciones de vulnerabilidad, para cuya respuesta el país no estaba preparado.

Algunos de los retos para anticipar políticas públicas ordenadas que permitan desarrollar estrategias, planes y programas para la gestión de los flujos migratorios, provienen de la dificultad de recopilar y comparar datos sobre los migrantes, así como de las diversas implicaciones asociadas al proceso de regularización migratoria y, no menos importante, en el caso colombiano, la complejidad que entraña una dinámica de frontera con altísima porosidad como la que comparte con el país vecino.

En materia educativa Colombia ha dado pasos importantes como haber integrado al sistema escolar a un número significativo de NNAM y, aún con limitaciones, asegurado su identificación, al margen del estatus migratorio. Pese a lo anterior, subsisten retos como los que suponen la provisión de educación basada en derechos, de modo que la respuesta educativa, además de pertinente y de responder a las particularidades del contexto social y cultural, sea respetuosa de la singularidad y la diversidad, y al mismo tiempo, sea pieza central para facilitar a los NNAM procesos adecuados de integración e inclusión social.

Este capítulo se enfoca en proveer análisis y recomendaciones de política. En algunos casos las recomendaciones se basan en buenas prácticas internacionales factibles de aplicar al caso colombiano. El objetivo es que, a la luz de las observaciones sobre los desafíos que enfrenta el sistema educativo colombiano para la atención sectorial de la población migrante, en la respuesta se privilegie una visión de la educación en términos de calidad e inclusión.

Para la presentación del análisis, así como la formulación de recomendaciones, este apartado toma como marco de referencia el modelo holístico (Arnot y Pinson, 2010), desde donde se entiende la educación como parte importante de la respuesta a las múltiples y particulares necesidades de los niños y jóvenes migrantes. Su foco es incidir a través de buenas prácticas y elementos de política educativa sobre factores individuales, interpersonales y escolares que se encuentran relacionados con las principales necesidades de los niños, niñas y adolescentes migrantes, esto es, sobre necesidades de aprendizaje, necesidades sociales y necesidades emocionales.

Dicho modelo procura identificar las necesidades de educación de los niños migrantes, sin aislarlos de la situación general que viven, incluyendo las políticas que rodean su posibilidad de asentamiento (Block et al, 2014). En primer lugar, se parte de los hallazgos más relevantes del trabajo de campo, en especial, ideas y aportes valiosos recogidos en el terreno, a continuación se registran prácticas y experiencias que a nivel internacional resultaron pertinentes para superar retos análogos, y luego, cuando es del caso, se hacen recomendaciones de política susceptibles implementar

La base de esta evaluación fue reconocer y tener en cuenta las múltiples necesidades que enfrentan los NNAM, así como también el potencial y/o las restricciones del entorno educativo como promotor de bienestar social y emocional en estos niños, partiendo del enfoque de derechos en la educación, para lo cual se evaluaron los hallazgos a partir del cumplimiento de los indicadores de dicho enfoque.

Aceptando que para Colombia, como todo parece indicar, la realidad de fenómeno migratorio proveniente de Venezuela está lejos de ser coyuntural, las respuestas deben por tanto pensarse también en largo plazo. Así, los elementos de política necesarios de considerar para el abordaje, hacen aconsejable centrarse en la construcción de *integración y fortalecimiento de capacidad resiliente* entre los NNAM, lo cual es factible propender desde el ambiente escolar.

La premisa fundamental es que la integración educativa se consigue si las políticas que se diseñan inciden en las necesidades de los NNAM. Una forma eficiente de verificar que las acciones de política educativa están contribuyendo al propósito de *integración* educativa, es verificar que aborden concomitantemente el cumplimiento de los *derechos a la educación y los derechos en la educación*.

La efectividad de un enfoque holístico depende de la complementariedad y coherencia entre las políticas. Es decir, las políticas dirigidas a una dimensión de la vida de los niños no deberían afectar negativamente su bienestar en otro dominio, o desde una perspectiva más positiva, las

políticas con respecto a diferentes dominios de la vida deberían potenciar los efectos positivos de los demás. La política en el ámbito educativo, debe entonces enfrentar simultáneamente y desde su ámbito, necesidades de aprendizaje, necesidades sociales y necesidades emocionales de los NNAM.

Investigaciones disponibles muestran que cuando el sector educativo impulsa una mirada holística como estrategia de afrontamiento de la situación de los NNAM consigue mejores oportunidades para dar apoyo a la superación de las complejas circunstancias que éstos enfrentan y a la vez mejora la calidad de la educación que reciben al interior del espacio escolar (Arnot y Pinson, 2005; Pugh, Every y Hattam, 2012).

En el capítulo anterior, en forma de hallazgos del trabajo de campo se identificaron algunas brechas, que, conforme a una mirada de *derechos a la educación y derechos en la educación*, viven los NNAM venezolanos en Colombia.

Bajo la concepción de que los derechos *a la educación y en la educación* deben ser garantizados, y que la educación es probablemente el elemento de mayor importancia para la cohesión social de los migrantes, se le debe considerar como un elemento esencial del proceso de integración en el largo plazo. Gracias a la educación, los NNAM pueden adquirir las herramientas que les habilita para hacer posible su acceso al mercado laboral, además de que la escuela es el escenario más fértil para apoyar procesos de entendimiento de la cultura y de las formas de vida de las comunidades de acogida (OECD, 2018).

En el presente capítulo, utilizando el modelo holístico, realizamos una revisión de los principales hallazgos / barreras al cumplimiento de los indicadores de goce de la educación desde la perspectiva de derechos, agrupándolos en tres categorías susceptibles de incidir desde las políticas educativas: las *necesidades de educación*, las *necesidades sociales* y las *necesidades emocionales* que afrontan los NNAM como consecuencia de su situación.

En cada uno de los apartados se relacionan igualmente prácticas prometedoras detectadas en el trabajo de campo realizado por esta evaluación y algunas recomendaciones de política. En principio, la *integración educativa* de los niños migrantes puede tener lugar si se abordan todas (o al menos la mayoría) de sus necesidades de aprendizaje, sociales y emocionales, tal cual se muestra en el siguiente esquema:



Adaptado del Modelo Holístico (Arnot y Pinson, 2010)

4.1. Respondiendo a las necesidades de educación de los NNAM

La educación en contextos de emergencia y crisis crónica, es probablemente el elemento de mayor estabilidad en la vida de NNA migrantes, permite afrontar las problemáticas asociadas de exclusión social, bajos resultados académicos, así como los impactos emocionales y de salud mental (Matthews, 2008). En esta sección se aborda la revisión de los hallazgos / barreras que afectan a los NNA migrantes venezolanos para el acceso y las limitaciones en la disponibilidad de oferta de educación desde el sistema colombiano.

Tomando como base los hallazgos, así como otras experiencias inspiradoras, se realizan recomendaciones orientadas a superar las barreras que enfrentan los NNAM para el acceso a la educación entre ellas, limitación de infraestructura, cupos y docentes, la fragilidad de la oferta de servicios de alimentación y transporte, la gestión de riesgos y vulnerabilidades de los NNAM y los problemas de gestión y coordinación que conducen a la diversidad de criterios e interpretaciones en la respuesta al fenómeno de la migración. Eliminar las barreras a la participación y el logro, permite que los niños migrantes puedan experimentar el éxito y aprovechen sus fortalezas con resultados positivos a largo plazo (Mujis et al., 2007).

4.1.1. Acceso a la Educación / Disponibilidad de Cupos

El sistema educativo colombiano ha sido exitoso al garantizar el acceso de más de 206.000 NNAM venezolanos, la mayoría enrolados en educación primaria. Sin embargo, considerando los estimativos respecto del fenómeno de migración en el corto plazo, es probable que el sistema deba absorber cifras cercanas al doble de esta población durante el 2020⁵⁴, lo cual plantea preguntas sobre la capacidad real instalada que tiene el sector a nivel nacional para soportar la respuesta a la demanda y aún, cuáles los impactos sobre la educación de los NNA en comunidades de acogida.

Como se ha dicho, en el sistema conviven dos realidades con capacidad de afectar el acceso de los NNAM. De una parte, existen ciudades capitales con suficiente infraestructura y capacidad *nominal* para ofrecer acceso, las cuales no obstante, tienen dificultades para redistribuir adecuadamente los cupos en aquellas áreas donde es mayor la demanda y, de otro lado, departamentos y municipios fronterizos cuya limitada capacidad acusa desbordamiento, y en donde la educación se desarrolla en medio de condiciones precarias de infraestructura, frecuentemente en medio del hacinamiento en las aulas.

Para efectos prácticos, si bien por razones distintas, el hallazgo de campo es que en ambos escenarios, se presentan dificultades para la oferta de cupos escolares para algunos NNAM, que terminan engrosando las filas de NNAM desescolarizados, respecto de los cuales sobrevienen riesgos adicionales para su incorporación futura al sistema educativo y productivo.

Con respecto a la situación de departamentos y ciudades capitales con capacidad nominal de cupos, la observación es que dificultades para o por costos asociados a transporte, constituyen una limitante para el acceso a la educación, sobretodo de niños pequeños y especialmente de niñas.

Aun cuando la educación es gratuita, puede haber otros costos altos, como los libros de texto y el transporte. Un proyecto piloto en el Líbano, que brindaba un pago en efectivo para cubrir los gastos de transporte y compensar la pérdida de ingresos cuando los niños asistían a la escuela en lugar de trabajar, aumentó la asistencia entre 0,5 y 0,7 días por semana, es decir alrededor de un 20%. En una estrategia análoga, el gobierno de Turquía extendió a los refugiados transferencias condicionales de dinero en efectivo, que beneficiaron en 2018 a 368 000 niños sirios (UNESCO,2018), con resultados similares el caso anterior.

⁵⁴ En el contexto de que la situación política – económica se mantenga igual, las cifras del informe del grupo de Trabajo de la OEA RAMV establecen una proyección de 2.4 MM de venezolanos en Colombia para 2020, tomando en consideración el proxy de la composición venezolana, de estos 2.4 MM de venezolanos, se esperaría que cerca de 350.000 sean NNAM con necesidades educativas.

Las posibles formas de afrontamiento pueden incluir desde la provisión de un rubro específico de transporte para estos niños y niñas, hasta la incorporación de estrategias de alcance más estructural, que pudieran implicar en todo o en parte, reorganizar la estructura de asignación de cupos de las IE de modo que la oferta educativa sea segmentada. De esa forma sería posible contar con cupos en colegios ubicados en localidades centrales, con capacidad de transporte para niños y niñas que cursan educación básica y que por su edad pueden considerarse más vulnerables, y asignación a instituciones educativas de mayor tamaño a las que se garantice el cupo para educación media⁵⁵ en los que la edad de los niños y niñas les facilite transportarse hacia el entorno escolar con menor riesgo durante el traslado.

Organizar los cupos de acuerdo a la ubicación de la residencia de los estudiantes ayudaría a garantizar que aquellos NNAM que carecen de medios para el transporte puedan acceder a la IE más fácilmente. El proceso posiblemente requiera ajustes que le lleven a ser certero, pues pese a que es un criterio que orienta la asignación de cupos en ciudades como Bogotá, da lugar a lo que atrás se señala. Sin que riña con la autonomía de las secretarías de educación, lineamientos de carácter general, podrían extenderse a otras regiones: *“Sería pensar la estrategia que hace Bogotá para ubicar a los chicos en las instituciones, tiene que ver con la ubicación geográfica de los mismos si tu estas en este barrio, te corresponde esta institución [...], entonces pensarlo administrativamente en que todos deben ir a la escuela que tienen más cercana”* (Entrevista con maestro(a), Maicao, 03 de octubre de 2019)

Algunas razones que llevan a que ciertas IE presenten mayor demanda de cupos tiene que ver con fuertes asimetrías, entre otras, a nivel de la infraestructura y dotación escolar, provisión de docentes en cuanto al número y capacitación de los mismos, prestigio institucional, etc., generalmente a expensas de una mayor debilidad en la periferia. Avanzar en el lleno de unos estándares mínimos comunes a las diferentes instituciones educativas públicas, podría ayudar a bajar la presión de sobredemanda en determinadas IE: *“Debería también ordenarse, equilibrar y equiparar a todas las instituciones en cuanto a personal docente, en cuanto a formación, para que no siga a pasando que hay unas instituciones mejores que otras, sino que si tu estás en una institución oficial, da lo mismo estar en la que está en el barrio que la que está en el centro, garantizar unos estándares para que no tengas dificultades de eso”* (Entrevista con maestro(a), Maicao, 03 de octubre de 2019)

Las políticas de dispersión a través de la creación de incentivos para la reubicación en lugares con mayor capacidad de absorción, han sido exitosas para aliviar la carga a nivel local y garantizar mejor respuesta a las personas migrantes (Banco Mundial, 2018). Si bien Colombia carece de experiencia en la gestión de procesos migratorios masivos, políticas de dispersión son

⁵⁵ El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior.

una alternativa sobre la cual se podría tomar nota y ser una eventual opción para restar presión al sistema en regiones cuyas IE presentan fenómenos de desescolarización por falta de cupos.

Aun cuando la respuesta al fenómeno de migración resulta difícil de planificar en términos de recursos, establecer mecanismos para conocer más a fondo la situación puede contribuir a una mejor planeación, tal como se registró en el terreno. Por ejemplo, en el caso de Norte de Santander la cooperación internacional ha favorecido la caracterización de las personas migrantes, respecto de sus condiciones socioeconómicas, composición familiar, edad de los NNAM y el grado al que aplicarían: *"Nosotros caracterizamos de 5 a 28 años [...]. Está esa primera focalización o información que nos comparten las familias, su composición familiar y su necesidad de servicios y ya en lo específico, qué población entre esos rangos de edad está por fuera del sistema educativo.* (Entrevista con cooperación internacional, Cúcuta, 18 de octubre 2019).

Desde lo territorial también las autoridades educativas pueden tomar medidas que racionalicen el servicio. La Secretaría de Educación de Cúcuta, por ejemplo, pidió a sus IE hacer un registro de todas las solicitudes de cupo, así no tuviesen disponibilidad, con el fin de conocer la magnitud del riesgo de desescolarización y en concreto las zonas de ubicación para planear la respuesta institucional acorde con las necesidades de la demanda: *"Se van a hacer unos censos, unas preinscripciones para ver cuántos podrían ser [...], a los señores rectores también se les envió una circular donde les pedíamos que por favor cuando les llegaran los niños y no tuviera cupo, no los rechazarán, si no que fueran haciendo la anotación para nosotros saber cuantos serían los niños que requieren cupo"* (Entrevista con funcionario(a), Cúcuta, 18 de octubre de 2019).

Para el caso de las instituciones educativas con mayores limitaciones y con una importante afluencia de NNAM, las mejores prácticas internacionales indican la pertinencia de una discriminación positiva que incluye dotar a esas Instituciones Educativas de los recursos que requieren para enfrentar la migración.

Las escuelas con un gran número de alumnos migrantes necesitan a menudo mayor financiación. La financiación basada en necesidades específicas apunta a acrecentar la equidad, asignando recursos adicionales a las escuelas caracterizadas por factores relacionados con la situación de desventaja. Algunos programas incorporan a los migrantes como un factor explícito de la financiación escolar. En Lituania, por ejemplo, el presupuesto escolar otorga un 20% adicional para los alumnos que pertenecen a una minoría nacional y un 30% para los alumnos inmigrantes en su primer año de escolarización en el país (UNESCO, 2018)

El sistema oficial de registro de matrículas del Estado Colombiano SIMAT, cuenta con la granularidad suficiente para determinar cuáles son las Instituciones Educativas que acogen a mayor número de NNAM. Existen estrategias de asignación de recursos para el sector educativo que consideran variables de equidad y adecuación educativa. Equidad no es lo mismo que igualdad en materia de asignación de recursos, en concreto, alude a que es necesario que

bajo condiciones especiales como las que se derivan de la atención masiva de NNAM, las escuelas puedan recibir fondos adicionales para atender la demanda originada por el fenómeno.

En un sistema equitativo, las IE que reciben una mayor cantidad de migrantes reciben mayores fondos respecto de aquellas que no afrontan la migración. En esta dirección, la *adecuación escolar* se enfoca en definir un nivel mínimo de financiamiento necesario para que las IE cuenten con los recursos que requieren para atender necesidades diferenciales de estudiantes migrantes, entre las que se incluye, la asimetría de los procesos educativos, necesidades de nivelación y sobrecarga de infraestructura sanitaria y de acceso a equipos de cómputo o internet, entre otros.

Experiencias exitosas de financiación diferencial a escuelas con migrantes se observan en muchos países pertenecientes a la OCDE. No se trata aquí de pretender equiparar las respuestas desde sistemas educativos de países con realidades fiscales disímiles, sino más bien, tomar nota de un criterio diferencial que, al ser evaluados los resultados, da cuenta de su pertinencia. Por ejemplo, en Suiza, el programa Calidad de escuelas multiétnicas (QUIMS por sus siglas en inglés), tiene un enfoque de ofrecimiento de recursos financieros extra para apoyar escuelas con un 40% o más de estudiantes inmigrantes. Este programa busca cerrar brechas entre los estudiantes de diferentes orígenes y elevar la calidad de la educación, y se enfoca en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Gomolla, 2006).

De lo visto en el trabajo de campo relativo a la asignación presupuestal del sector educativo, para algunos actores sería oportuno revisar la manera como se priorizan los recursos para las regiones. Entre las sugerencias hechas se debería considerar la asignación de un presupuesto diferenciado para aquellas regiones que enfrentan mayor presión del fenómeno migratorio: *"Yo sí consideraría que el Ministerio de Educación Nacional debería mirar más hacia Cúcuta, debería tener en cuenta nuestros colegios, por lo menos los colegios de la zona periférica [...], que trabajan con las uñas, por lo menos aquí debería tener uno más almuerzos, más personal"* (Entrevista con rector(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

Respecto de una apropiación presupuestal diferenciada en favor de mayores recursos para IE más receptivas y comprometidas con la población estudiantil migrante, coinciden otros rectores: *"El Ministerio debe apoyar esa población con presupuesto. Ellos meten en la misma bolsa de todo el país, está pasando en salud y en educación, tienen que sacar una parte adicional, hay dinero de extranjeros para ayudar a esas poblaciones, pero mandan el mismo dinero y por supuesto el presupuesto de educación ha disminuido"* (Entrevista con rector(a), Soledad, 01 de noviembre de 2019)

Y en un mismo sentido, otro rector de una IE del departamento del Atlántico agrega: *"Le diría que para acoger tanto estudiante venezolano hay que darles recursos a las instituciones, dotarlos, donde haya más deben dotarlos, porque los recursos que da la nación no alcanzan"* (Entrevista con rector(a), Barranquilla, 31 de octubre de 2019).

Una posible medida de priorización de recursos podría partir de generar un rubro de presupuesto etiquetado a dichas regiones priorizadas, cuyo fin esté claramente definido para la acción específica de respuesta a la crisis migratoria venezolana en 3 áreas específicas: i) infraestructura

para la IE, ii) contratación de docentes con contratos de tipo temporal y iii) recursos específicos para ampliación del PAE y transporte.

Respecto de la gestión del fenómeno migratorio, varios expertos consultados coinciden en la importancia de asignar mayores recursos y asegurar que lleguen de manera efectiva a las escuelas: *"Darles más recursos a las escuelas y más autonomía en el uso de recursos. La autonomía sin apoyo y sin recursos es soledad y desesperación. [...], la mejor reforma sería pasarle los recursos directamente a las escuelas, y lo hemos hecho en muchos países y funciona muy bien"* (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 29 de octubre de 2019).

Otro aspecto relacionado con los recursos es la necesidad de armonizar los mecanismos de giro o transferencia con las demandas de la realidad, de modo que sea posible responder a lo volátil del fenómeno migratorio en el territorio. De lograrse mayor flexibilidad a ese nivel a lo largo del año escolar, se rompería un cuello de botella en la recepción de recursos para proveer servicios clave asociados a la educación como son la alimentación y el transporte escolar: *"Poder tener la capacidad para dar la atención completa a los niños que sabemos que están en algunos sectores por fuera. En momentos hemos necesitado transporte escolar para poder realizar el "match" entre los niños y los cupos, pero eso se ocurre a principios de año, pero lo que va corrido del año los cupos de transporte se terminan."* (Entrevista con Funcionario(a), Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

Una constante de las familias migrantes es su precaria condición económica, por ello tan relevante un mecanismo que asegure oportunamente la alimentación escolar: *"Con la ayuda de la cooperación, con el PMA, desde el PAE tenemos cubiertas 120.000 raciones para migrantes venezolanos de los 200.000 que están ahorita matriculados en el sistema educativo, pero aún nos falta"* (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 14 de noviembre de 2019).

La rigidez del modelo educativo fue uno de los diagnósticos que realizaron varios de los actores consultados en las distintas regiones de Colombia. Dicha rigidez, genera cuellos de botella que enlentecen la respuesta a fenómenos como la migración y hace menos eficientes esfuerzos que se realizan para hacerle frente. Dentro de las propuestas para flexibilizar el modelo educativo, está la de adoptar nuevas modalidades de contratación para docentes y la de flexibilizar el modelo pedagógico abriendo las puertas al trabajo con adolescentes en extra-edad.

"Si el Ministerio se abre a enviar planta docente temporal y adopta unos modelos pedagógicos más flexibles, que permita trabajar con chicos en extra-edad, puede utilizar los colegios que ya están y los colegios que ya están funcionando en horarios diferentes, tal vez en horarios nocturnos, donde se pueda recibir a los chicos y darles esta oportunidad de estudiar" (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 19 de octubre de 2019).

"La matrícula puede aumentar, pero el recurso por el SGP no puede aumentar porque está condicionada, excepto que haya una decisión política. No va a suceder. De nada sirve que pongamos 20 aulas cuando sabemos que la capacidad de docentes depende

de la nación" (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 20 de noviembre de 2019).

4.1.2. Docentes Habilitados y Capacitados para la enseñanza en entornos multiculturales

La capacitación y acompañamiento a docentes y otro personal escolar, para proveerles de las herramientas que les permita responder a las necesidades de adaptación de los NNAM es una buena práctica, con efectos reales en los procesos educativos de los niños migrantes. Los docentes necesitan una formación especial para elaborar estrategias de enseñanza que les permitan hacerse cargo de clases con sobrecupo, multilingües o de diversas edades, y hacer frente al estrés y los traumatismos vinculados con la migración (Mendelhan, et. Al, 2018).

El desarrollo de la sensibilidad necesaria para laborar en entornos educativos con migrantes y entender esas necesidades particulares es fundamental, aún para los maestros más experimentados (Miller, Mitchell y Brown, 2005; Rhonda, Haig y Grote, 2009). Eso es así porque deben desarrollar el proceso educativo con niños que a menudo han experimentado interrupción por períodos variables de su proceso educativo, o que tienen falencias en conocimientos básicos, así como que experimentan el aislamiento y enfrentan dificultades para integrarse a un nuevo entorno, etc., todo lo cual obliga a los maestros a contar con habilidades que les permita apoyar estas necesidades específicas.

El soporte a los docentes supone que éstos puedan desarrollar la habilidad de integrar múltiples perspectivas en las metodologías de enseñanza. La interacción apropiada y efectiva con los niños migrantes requiere de competencias culturales, que deben enseñarse (Barrett et al., 2013): *"Yo siempre he dicho que cualquier problema social en este país termina en un aula de clase y finalmente somos los maestros quienes solitos tenemos que enfrentarlo [...]*, (Entrevista con maestro(a), Medellín, 25 de octubre de 2019).

Los docentes requieren de varias competencias para su trabajo en el aula con niños inmigrantes. Algunas se relacionan con un mínimo entendimiento de los marcos normativos, las dimensiones y métodos para abordar la diversidad cultural, otras se refieren a las comunicaciones maestro-alumno y maestro-padres, herramientas para mantener una mentalidad abierta y habilidades para evitar la marginación. Un tercer grupo de competencias se relaciona con el establecimiento de un ambiente inclusivo y seguro y el uso de diversos enfoques para una enseñanza culturalmente sensible (PPMI, 2017).

Pero las necesidades de fortalecimiento no son exclusivamente orientadas a su labor, un elemento fundamental es el propio bienestar de los maestros: *"Otro reto que yo también veo es la salud mental de estos docentes, podemos pensar que porque es un profesor tiene todo el criterio de canalización de sus emociones y resulta que no, que ahí también hay que poner el foco y la lupa que quienes atienden, es como ese cuidar al cuidador y creo que ese también es uno de los grandes retos, la sensibilización de la formación, pero también del cuidado de esa*

persona que está enseñando" (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 18 de octubre de 2019).

Las realidades emocionales que acarrea un fenómeno como la migración se comunican al interior de las aulas y exceden la capacidad de agencia de los docentes. En algunos casos el malestar emocional se acompaña de algún tipo de sintomatología física, de transformaciones en el patrón del sueño, irritabilidad, tristeza, angustia e impotencia, entre otras manifestaciones: “[...] *Nosotros realmente lo necesitamos (apoyo), porque qué pasa... que nosotros también nos cargamos, nos cargamos por lo que viven todos los niños; la vez pasada Save the Children nos hizo como una terapia, nos enseñó maneras de cómo respirar, de hagan esto [...], y eso es lo que hemos puesto en práctica, para que al menos un poquito sea menos el dolor y la carga que nosotros también tengamos porque de todas maneras nosotros estamos afectados por todo eso*” (Entrevista con maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

4.1.3. Nivelación de estudiantes con menor rendimiento

A partir de la observación de campo es posible concluir que los NNAM ingresan al sistema escolar con niveles de conocimiento diferentes a los esperados para los respectivos grados equivalentes en Colombia, lo que en parte condiciona un menor rendimiento que puede llevarlos incluso a la deserción. El hallazgo es que a pesar de que existe conciencia en el sector educativo, las estrategias que se han adelantado no terminan por conseguir los resultados esperados.

De forma similar a otros países, el sistema educativo colombiano tiene como una de sus tareas apoyar el rendimiento académico de todos los estudiantes, con el objetivo de brindar elementos a las nuevas generaciones y promover el crecimiento del país. Los sistemas educativos tienen un papel crucial cuando los países se enfrentan a grandes flujos migratorios, la investigación académica muestra la importancia de redoblar los esfuerzos en torno a que los niños migrantes se integren bien en el país de acogida, lo que puede depender en gran medida de su rendimiento académico.

Las habilidades académicas de los estudiantes con antecedentes de migración tienden a ser mucho más bajas que las de los estudiantes nativos. Según los resultados de PISA 2015, en promedio en los países de la OCDE, hasta el 51% de los estudiantes inmigrantes de primera generación (estudiantes nacidos en el extranjero de padres nacidos en el extranjero) no alcanzaron la competencia académica básica en lectura, matemáticas y ciencias, en comparación con solo 28% de estudiantes sin antecedentes de inmigración (OECD, 2019).

Si bien el desempeño educativo de los NNAM exhibe particularidades que hacen difícil su generalización, los países que han demostrado un menor impacto en su calidad educativa y a la vez han podido avanzar de forma más consistente en la integración escolar de niños migrantes y refugiados, se han enfocado en programas específicamente orientados a proveerles de soporte para superar vacíos, y a ubicarles lo más pronto posible en entornos escolares con estudiantes nativos, en similares condiciones de edad y desarrollo.

En el terreno, esta evaluación constató la consciencia que hay entre algunas autoridades educativas sobre la importancia de favorecer opciones que les permita a los niños migrantes superar el desnivel de competencias que muestran respecto de sus pares colombianos: *"Aquí sabemos que tenemos que posibilitar los procesos de nivelación con respecto a las competencias básicas que tienen que adquirir, entonces esos niños tienen más oportunidades evaluativas que los colombianos, los profesores saben que a esos niños hay que darles más oportunidades evaluativas"* (Entrevista con rector(a), Medellín, 24 de octubre de 2019)

En tal sentido, se propone la creación de espacios de apoyo escolar en contra jornada que puedan ser utilizados con dos énfasis específicos: i) servir como apoyo para materias que se dificulten especialmente a NNA escolarizados, nacionales y migrantes y ii) servir como preparación para los NNAM que están en el proceso de ingresar a la IE y aún antes de presentar sus pruebas de validación.

En el primer caso, se estaría contrarrestando un cuello de botella relacionado con el uso del tiempo libre de los NNA y con la falta de recursos económicos para ellos cuando intentan por sí mismos buscar dichos refuerzos: *"pues es que hay veces en materias como física, química en donde los profesores no explican bien y uno necesita una asesoría, y las asesorías son muy costosas, la vez pasada me ayudaron a hacer un trabajo, que eran 15 ejercicios y me cobraron 30 mil pesos"* (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados venezolanos, Barranquilla, 31 de octubre de 2019)

En el segundo caso, se estaría mejorando el acceso de los NNAM en su ingreso a las instituciones educativas a través de i) el conocimiento previo del modelo educativo colombiano, ii) refuerzo en temas clave que se identifiquen como distintos y/o no enseñados previamente y iii) mejorar las tasas de desempeño y permanencia de los NNAM quienes ingresarían a la IE con un nivel más adecuado y a un grado más acorde a su edad: *"Pienso que lo que deberían hacer es que en las áreas que uno se equivocó, traten de darnos unos talleres, otras soluciones que sean de manera que uno se ponga al día con los temas y no por el hecho nos atrasen [...], una profundización en esas áreas, o sea, se supone que dan un tiempo para la inscripción, en el tiempo de inscripción hacer unas pre evaluaciones, saber cómo salen y de ahí a antes de entrar a estudiar se le hace un mes de profundización..."* (Grupo focal con adolescentes migrantes escolarizados venezolanos, Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

4.1.4. Extra-edad

Por un conjunto diverso de razones, un desafío de difícil gestión para el sistema educativo colombiano ante al arribo masivo de NNA venezolanos es la extra-edad, entendida como un desacople o desfase entre la edad cronológica del niño y lo que se espera como una edad escolar deseable desde la expectativa del sistema escolar.

Se trata de niños y adolescentes que traen un bajo nivel educativo para su edad bien por el hecho de la desescolarización tras la migración en períodos que abarcan de meses a varios años, bien por los contenidos, énfasis o enfoques distintos entre los sistemas educativos de los dos países o, según lo señaló la gran mayoría de NNAM que participaron en GF en los distintos lugares del trabajo de campo, por el progresivo deterioro del proceso educativo en Venezuela, atribuible a la migración de maestros, falta de servicios públicos en las escuelas y liceos, y la inasistencia de hasta varios días a la semana de profesores, generalmente relativos a contingencias de tipo económico, entre otras.

Todos esos factores, entre otros, han acarreado una evidente asimetría en los procesos de formación de los niños migrantes respecto de sus pares colombianos de las mismas edades.

"Tenemos problemas del modelo pedagógico, entonces yo puedo tener la capacidad, pero los niños no tienen la edad para estar en el modelo regular [...], no tenemos al niño de 15 años a recibir primaria para adultos porque no se va a adaptar, no se va a sentir bien. Creo yo que hay necesidad de trabajar en la capacidad, lo cultural y los modelos pedagógicos que nos permitan trabajar con niños en extra-edad" (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 19 de octubre de 2019).

Las consecuencias de la extra-edad son de diversa naturaleza, pero hay acuerdo en cuanto a su eficiencia para profundizar problemas de exclusión, segregación y deserción escolar, para no hablar de las consecuencias sociales, económicas o psicológicas del fenómeno. Es cierto que abordar esa situación no es algo nuevo para el sistema educativo colombiano, el cual ha desplegado diversas estrategias que se agrupan bajo un conjunto de *modelos flexibles*⁵⁶, según las condiciones de tiempo, ubicación o de vulnerabilidad. Pero es verdad también que ese abordaje respecto de la migración masiva de NNA venezolanos está poniendo a prueba la capacidad del sistema y que, según la percepción de los diversos actores concernidos y en especial los propios niños y adolescentes migrantes, es necesario pensar en estrategias para buscar enfrentar la situación. En el terreno se observó una práctica prometedora:

"Si a la institución llega una familia con un niño extraedad que no sabe leer ni escribir se lo ubicamos en procesos básicos para que haga el proceso de preescolar, primero y segundo de primaria [...], en aceleración de primaria, si viene otra familia con otro niño que sabe leer y escribir pero también está extraedad, lo metemos a un programa de aceleración de primaria, y a ese niño le vamos a garantizar que de acuerdo a su edad complete su básica primaria [...], en bachillerato tenemos aceleración para muchachos extraedad, entonces ese muchacho que terminó quinto de primaria o el que vino de otra

⁵⁶ Algunos *modelos flexibles* que han sido desplegados por el Ministerio de Educación de Colombia son: *Retos para gigantes* (para estudiantes de los grados 0 a 5); *Secundaria Activa* (para estudiantes de grados 6 a 9 en extra edad y por encima de los 13 años); *Postprimaria* (para estudiantes de los grados 6 y 9, entre 12 y 17 años en contextos de ruralidad); *Aceleración del aprendizaje*: (estrategia de nivelación en un año lectivo completar la primaria) y *Caminar en secundaria* (nivelación educativa para estudiantes en extra-edad de secundaria en zona rural)

parte, extraedad, 14, 15 años con la básica primaria, que ya no se puede recibir en sexto entonces aquí tenemos esos programas especiales, tenemos el programa de Caminar en secundaria, para sexto y séptimo, ahí atendemos los extraedad que vengan entonces los nivelamos durante un año cursan los dos años” (Entrevista rector(a), Medellín, 24 de octubre de 2019)

Para los niños y adolescentes migrantes una primera experiencia difícil de sortear al intentar acceder a una IE es que, al carecer de acreditación formal de su trayectoria educativa previa, deben someterse a una evaluación en función de lo cual es clasificado al curso que indiquen sus resultados de suficiencia. Como consecuencia, la casi totalidad son ubicados en promedio dos grados por abajo, aun cuando hay muchos casos en que la idoneidad académica demostrada les lleva a ser ubicados varios años por debajo de su expectativa. La mejor práctica es favorecer el criterio de la edad y buscar asimilar su nivel de conocimiento en el menor tiempo posible:

“Se tienen que hacer planes de remediación... nosotros tenemos experiencia en el área de lectura, hay programas que funcionan bastante bien donde tú haces una evaluación del niño, lo ubicas en el grado, pero no te rinde... aterriza en este grado, pero hago un plan de remediación, lo sacas del aula por 15, 20 minutos al día, le das la remediación y en 1 año puedes hacer que ese niño esté una edad más cercana que corresponda con la suya” (Entrevista con funcionario de organismo multilateral, Bogotá, 25 de Noviembre de 2019)

Con el criterio de acercar los niños al nivel que les correspondería por la edad, puede presentarse el caso en que exista tal asimetría de conocimiento que se requieran programas más intensivos, en estos casos, la buena práctica implica la creación de aulas multi-nivel, con profesores especializados para ofrecer educación individualizada y en donde lo que se espera es que posterior al trabajo en el aula multinivel puedan ser enrolados en el aula que se corresponda con su edad. Esto supone una capacidad diferencial de los docentes quienes deben recibir entrenamiento específico para esta actividad y que cuentan con la capacidad y la infraestructura para, -al interior de las escuelas-, promover mecanismos de educación acelerados que permitan superar la brecha de conocimiento.

4.1.5. Educación superior para jóvenes

Como se puede revisar del capítulo de hallazgos, existe un desafío concreto que surge de la condición no-regular a nivel del status migratorio de los NNAM y limita la continuidad de la educación para jóvenes que requieren acceder a educación superior técnica o profesional. Este desafío ha sido enfrentado en otros lugares, debido a la observación de que justamente esa es la etapa en la que contar con oportunidades de educación se relaciona de forma más contundente con la posibilidad de acceder al mercado laboral (Barslund et al., 2017; OCDE, 2019).

En Bogotá y Medellín algunas instituciones educativas han derribado barreras para el grado de los estudiantes. Según las normas educativas, los estudiantes deben cumplir ciertos requisitos en materia de documentación para que una IE les otorgue el diploma, sin embargo, dadas las difíciles condiciones para que los NNAM, en estas regiones se han expedido títulos con el número del pasaporte de la persona o el documento que tengan disponible para garantizar su grado de bachiller.

Con todo, esa ruta no es tanto una adaptación normativa sino producto de la toma de decisiones individuales de las instituciones para superar la situación:

"Se han expedido los diplomas, los hemos expedido y los vamos a expedir. En el año antepasado expedimos un diploma y no había nada lo expedimos con el número de pasaporte, el año pasado expedimos tres diplomas, también los expedimos con el pasaporte y pasaporte vencido pero lo expedimos con el número de pasaporte de la persona (...) Si con ese número lo asumió el Estado y le dio un registro en el SIMAT, hay que expedirlo. Las normas y los trámites no pueden estar por encima de la realidad concreta" (Entrevista con rector(a), Bogotá, 05 de noviembre de 2019)

"Nosotros ya decidimos que como ellos ya están matriculados y cumplieron con el plan de estudios de la institución, cumplieron con las demás obligaciones, tienen derecho a su graduación, hemos decidido que los vamos a graduar; pero eso tiene que quedar definido - claro - porque es una medida institucional y estamos corriendo el riesgo de que podamos ser objeto de sanciones" (Entrevista con rector(a), Medellín, 24 de octubre de 2019).

En Colombia este cuello de botella se relaciona con medidas que exceden la competencia del Ministerio de Educación y que tienen que ver con decisiones políticas relacionadas con la legalización del estatus migratorio. En tanto no se concierte una política a este nivel el impacto en la trayectoria educativa de los jóvenes migrantes no tendrá una posibilidad de solución de fondo:

"El gobierno de Colombia ha emitido 5 PEP. El primero para los que ingresaron con pasaporte sellado, segundo PEP los que ingresaron al 4 de febrero de 2018, tercer PEP los que estaban en Colombia en condición irregular al 8 de junio de 2018, que es la gran mayoría, que tienen pasaporte, pero no está sellado o no tienen pasaporte; PEP 4 los que ingresaron al 17 de diciembre de 2018 con pasaporte sellado; quinto PEP el que se otorgó a los militares que estaban aquí el presente año [...]. Si evaluamos y hacemos caso a las cifras de Migración, que se quedan 2.500 venezolanos diariamente en Colombia, multipliquemos 2.500 por 470 días y nos da 1.175.000 venezolanos que están aquí. La gran mayoría no tienen identificación. Tienes aquí 1.175.000 migrantes irregulares que demandan servicios, que no pueden trabajar y compiten contra el

hermano colombiano, en perjuicio del colombiano, porque no le vas a pagar un salario mínimo, sino 500.000 pesos” Entrevista funcionario de ONG Asovenezuela, noviembre 2019).

Las oportunidades para jóvenes migrantes son muy limitadas en cuanto al acceso a formación profesional, no tomar medidas a este respecto adiciona riesgos de marginalidad, asunción de conductas de riesgo y pobreza entre los jóvenes.

La experiencia internacional se enfoca en dar continuidad a los procesos de formación y preparación para el empleo. En Helsinki, Finlandia, la respuesta ha sido el desarrollo de un "centro de habilidades" que combina la formación profesional, los servicios de educación, empleo y formación lingüística que se encuentra enfocado en migrantes mayores de 17 años o que se encuentran en tránsito desde la educación básica obligatoria y requieren soporte para el acceso a una educación técnica o superior (Eurocities, 2017).

En los Países Bajos, la educación es obligatoria para niños de entre 5 y 16 años. Después de eso, aquellos que aún no han obtenido su diploma tienen que seguir la educación uno o dos días por semana durante uno o dos años (Center for the Study of Democracy, 2012). En Suecia, por ejemplo, en junio de 2017, se hicieron modificaciones para garantizar que las personas mayores entre 18 y 25 años pueden extender su permiso de residencia temporal por la duración de sus estudios superiores (OCDE, 2019), mecanismos similares han sido implementados en Alemania, permitiéndole a jóvenes permanecer en el país en tanto desarrollan estudios vocacionales y posible empleo posterior (OCDE, 2018).

Es necesario avanzar en los esfuerzos que permitan dar soporte a la situación migratoria de los NNAM de manera que la ausencia de regularización migratoria no sea una variable que haga nugatoria del derecho a la educación, especialmente de jóvenes. En este sentido, acelerar la creación del PEP educativo es un elemento central.

El PEP educativo debe ser válido como documento de identidad, accesible para todos los niños, niñas y adolescentes migrantes y portable entre las distintas instituciones educativas.

Tal documento debe estar disponible para todos los niveles escolares (primaria, básica y media), de manera que les permita a NNA el ingreso al sistema escolar en los niveles preescolar, primaria, básica y media, así como cursar la media técnica, ser válido para la presentación de las pruebas SABER y para ingresar a programas del SENA. Ese documento debería permitir a los jóvenes, de ser el caso, continuar el desarrollo de su educación superior.

4.1.6. Coordinación

Las fallas en la comunicación y/o interpretación de disposiciones impartidas desde el nivel central configuran una barrera práctica para el derecho a la educación de NNAM. Dichas fallas se expresan en interpretaciones erróneas y la no-aplicación de resoluciones, memorandos y circulares que expide el Ministerio, lo que hace necesaria una capacitación en el nivel local.

En términos generales, los actores expresaron su necesidad de mayor soporte y acompañamiento en la definición de lineamientos: *"Con el Ministerio de Educación digamos que no hemos encontrado la respuesta que esperamos, creo que el Ministerio está apenas en el camino y esperábamos que fuera al contrario, que dieran la competencia que dieran el lineamiento o la claridad"* (Entrevista funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

A la vez, también se identificaron buenas prácticas en algunas IE. En estos casos el patrón se asoció a situaciones particulares de rectores(as) que contaban con una buena relación con los funcionarios de la Secretaría, lo que derivaba en que tenían más y mejores canales de comunicación que aquellos que no. En tal sentido, la adecuada coordinación entre distintas instancias no es expresión de estándares de funcionamiento generales -que es lo deseable-, sino de particularidades de actores que lograron que así sucediera, como se pone de presente en algunos de los ejemplos a continuación:

"Ayer con la secretaria de educación en mi intervención yo le daba las gracias porque ya va a salir yo le decía ¡Doctora gracias! porque con esto de la migración, usted me ha dejado hacer las locuras que a mí se me han venido a la cabeza o sea afortunadamente he contado con el aval de la Secretaría de Educación [...], entonces yo me invento, yo le coloco el problema, para que me ayuden a solucionarlo" (Entrevista con rector(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019).

"Yo se que no siempre es así, pero en nuestro caso no hemos tenido ninguna dificultad, ninguna, porque como te digo, analizamos cada caso y si vemos que hay alguna duda, inmediatamente la secretaria de educación ahí mismo nos la responden, los del ACNUR nos ayudan, si vemos una cosa que es imposible para nosotros, los llamamos porque ellos manejan con mucha habilidad desde Bogotá toda esa situación" (Entrevista con rector(a), Medellín, 23 de octubre de 2019).

En el caso de una IE en Riohacha, por ejemplo, los diversos proyectos que manejan se han hecho por iniciativa propia o con apoyo, algunas veces, del Ministerio y Secretaría. Sin embargo, los mismos entrevistados resaltan que sería importante que estas iniciativas se hicieran en todas las IE del Departamento, con un apoyo institucional generalizado:

"Por lo menos el proyecto para educación en sexualidad y construcción de ciudadanía, siempre nos han sacado a nosotros como referente porque desde 2010 que el Ministerio comenzó a trabajar en esto nosotros comenzamos a hacerlo. Pero nosotros tenemos también unas estrategias de guardianes y mediadores de paz y guardianes de convivencia [...], los niños que tienen rendimiento académico bueno, que tienen buen comportamiento que ayudan a solucionar conflictos entonces a través de eso hemos involucrado a los niños migrantes, pero, es una iniciativa propia de la IE y de esta sede" (Entrevista con maestro(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

En la Secretaría de Educación de Bogotá, se identificaron también buenas prácticas en materia de articulación y coordinación entre dependencias, con otras secretarías del Distrito y con

cooperación internacional: *"Dentro de ese plan de acción nosotros hicimos una articulación con otras casi todas las áreas internas de dirección y participación con la dirección de inclusión de poblaciones, también hicimos una articulación con cooperación internacional creamos una pequeña mesa técnica de cooperantes "* (Entrevista funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

Dicha articulación ha permitido priorizar instituciones educativas y desarrollar acciones conjuntas: *"Lo que hicimos fue organizar con esos cooperantes a qué instituciones educativas podrían llegar para que no todas llegarán a una sola institución y hacer una especie proceso que permitiera dentro de lo que ya tiene establecido la SED como el protocolo de atención a casos de discriminación étnico racial que ya está establecida la ruta, cómo esa ruta podría permitir diseñar digamos otra ruta u otro protocolo con relación a los casos de discriminación. [...], también tenemos articulación con otras entidades a nivel distrital tanto las que tienen una responsabilidad directa con la atención a los migrantes como las que desarrollan los programas sociales"* (Entrevista funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

Con el objetivo de garantizar el acceso y permanencia de NNAM en las instituciones educativas del Distrito Capital, la SED realiza acompañamiento y aclaraciones a las IE, trabaja articuladamente con Migración Colombia y genera alertas al MEN sobre lo que observa de esta población: *"[...] , hemos hecho una articulación con Migración Colombia directamente y con el Ministerio de Educación hemos generado diversas alertas. También conformamos una pequeña mesa técnica con el Ministerio para llevarles nuestras inquietudes en los temas que ya te he contado pero adicionalmente en los temas de deserción escolar y digamos que el impacto de la migración sobre las tasas de deserción y sobre otras mediciones que hace la Secretaría"* (Entrevista funcionario(a), Bogotá, 06 de noviembre de 2019).

Debido a que, en mucho, las acciones de coordinación dependen de relaciones establecidas entre personas, la continuidad de dichas acciones por recambio de actores relevantes se pone en riesgo: *"Es necesario el fortalecimiento institucional, el tema es, nosotros duramos un tiempo, digamos dos o tres años fortaleciendo, capacitando, articulando con funcionarios públicos, y vienen los cambios de gobierno, entonces el reto ahí es cómo continuar con estos procesos [...], cambió el gobierno y el nuevo gobernador dice no, yo coloco a mis funcionarios que son estos y estos y son nuevos, no están sensibilizados, no conocen o no tienen todas estas experticias desde lo humanitario y entonces toca volver a atrás"* (Entrevista cooperación internacional, 18 de octubre de 2019).

En el mismo sentido de la preocupación anotada atrás, otro experto señala: *"El tema de incentivos y capacidad, realmente hay que darles unos cursos y ahora que entran nuevas gobernaciones [...], cursos prácticos, enseñarles qué es la calidad de la educación, porque entran secretarios que no tienen ni idea"* (Entrevista con experto(a) clúster de educación en emergencias, Bogotá, 29 de octubre de 2019).

Es necesario desarrollar un plan de capacitación y actualización periódico que permita aclarar/ definir conceptualmente los cursos de acción, con énfasis en funcionarios nuevos de las

Secretarías de Educación y que se extienda a rectores/personal administrativo de las IE que reciben NNAM.

En términos prácticos, la definición de un único punto de contacto al interior del MEN al que puedan acudir los funcionarios, rectores y que cuente con visibilidad completa y actualizada de la normatividad disponible, puede ser un mecanismo que mejore la transmisión y homogeneización de la información. Las herramientas pueden abarcar canales de internet, chat, asistentes virtuales, etc., de forma que cualquier funcionario / rector, pueda contactarle para mejorar la interpretación de las normas y directrices.

Una recomendación adicional que surgió en algunos espacios educativos visitados fue el de ampliar la figura de auditoría que rige en la actualidad y llevarla más allá de los indicadores que generalmente se consultan: número de matrículas, deserción, resultados en pruebas, etc. De esta manera, se propone indagar sobre indicadores menos rígidos y más cualitativos como las necesidades sentidas de la planta administrativa y docente de las instituciones educativas, y los retos que enfrentan con la crisis migratoria venezolana:

“Órganos de vigilancia precisamente para verificar qué se está haciendo por estas necesidades para atender esta situación, porque es que ósea (sic) por la situación a nivel de sistema en el SIMAT se refleja todo y ahí se refleja cuántos maestros hay y si se hace una comparación entre maestros y estudiantes el estudiante supera la capacidad y no hay una persona que en realidad vigile y le diga ¿usted que está haciendo?” (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

4.2. Respondiendo a las necesidades sociales de los NNAM

Como se ha dicho, la migración conlleva distintas pérdidas para los NNAM, que a menudo conducen al aislamiento. El entorno escolar puede resultar crucial para comprender y socializar las preocupaciones y experiencias de los NNAM. Incluir las voces de los estudiantes en el plan de estudios puede alentarles contribuir con sus experiencias y participar más activamente de conversaciones al interior del aula (Mosselson, 2006).

Algunas buenas prácticas se relacionan con el desarrollo de proyectos particulares al interior del aula que combinan la reflexión respecto del impacto de vivir en una nueva cultura y buscan promover la construcción de confianza y limitar el aislamiento social. Las actividades exploran problemas de identidad, propenden por ayudar a desarrollar la confianza y la pertenencia (Foundation House, 2016).

En este apartado retomamos algunos hallazgos del trabajo de campo que se relacionan con las dificultades de los NNAM para integrarse en el nuevo ambiente, la necesidad de que los procesos de inclusión consideren elementos de adaptación curricular y también la consideración para la inclusión de poblaciones particulares.

4.2.1. Integración y Sentido de Pertenencia

Con frecuencia, uno de los retos que es preciso superar para una adecuada integración de la población migrante ocurre cuando las comunidades categorizan los ciudadanos a través de discursos que resultan excluyentes y que están a la base de distintas formas de discriminación:

“Si eres extranjera te reprimes de muchas cosas, de no ser como tú, porque por más que seas de otro país es diferente a ya ser venezolano, te tildan de que no, es venezolano, viene a buscar una nueva vida, si pero te empiezan a rechazar, la sociedad, las personas te empiezan a mirar feo, te ponen sobrenombres, veneco, son cosas así y eso es un poco hiriente, la verdad, y es fuerte la situación de los migrantes... buscar dónde vivir, mudándose de país en país para buscar una nueva vida, no es algo estable como se diría en Venezuela, uno nunca va a estar estable en un país con totalidad, siempre uno tiene que buscar un lugar estable para su familia”. (Entrevista Estudiante migrante, Medellín, octubre de 2019).

Que los NNAM cuenten con redes de soporte es un factor protector frente a distintos riesgos que la condición de migración les expone. Es necesario desde el espacio escolar prevenir la profundización de sentimientos que muchas veces surgen dentro de las comunidades en donde los niños migrantes no son protegidos ni cuidados en tanto "no son sus niños" (López et al. 2018). Desarrollar un sentido de pertenencia es un elemento relevante dentro del proceso de integración escolar. El bienestar de los estudiantes no es sólo respecto de sentirse feliz y alcanzar buenas calificaciones, sino también desarrollar sentimientos de compromiso con la vida y con otros (Gale et al., 2013).

El sentido de pertenencia se define como sentirse aceptado y querido por el resto del grupo, sentirse conectado con los otros y sentirse parte de una comunidad (Baumeister y Leary, 1995). Por razones de su momento vital, los jóvenes tienden a requerir mayor soporte de sus pares, la ausencia de redes de soporte de sus pares, se ve agudizada en medio de la migración.

En cuanto al desempeño escolar, cuando se tiene un mayor sentido de pertenencia, es posible esperar mejores calificaciones, mayor motivación y menores riesgos de deserción. A la vez, contar con una red de soporte hace menos probable que los NNAM participen de conductas de riesgo, como abuso de sustancias y absentismo escolar (Schulenberg et al., 1994)

Casi sin excepción, esta evaluación evidenció un muy limitado sentimiento de pertenencia a su entorno educativo y vida en Colombia entre los NNAM venezolanos. Esto tiene que ver no sólo con su condición de migración y las pérdidas e impactos que han asumido, sino específicamente con el escaso esfuerzo, apenas registrado en casos individuales y excepcionales, de favorecer en los niños migrantes sentido de pertenencia y de apoyo a sus procesos de integración. La opinión de una joven estudiante venezolana ofrece pistas a este respecto:

“ [...] Los venezolanos, al salir de nuestro país, nos soltamos de nuestra cultura, de nuestra realidad que vivimos allá, y al salir de allá vivimos una vida prestada, una vida

que, sea de Colombia o de ecuatorianos, pero no es nuestra vida; porque si nosotros salimos de 18 años de allá de Venezuela, salimos de tener una vida de 18 años allá, para acostumbrarnos a la cultura de otro país, pero nadie se acostumbra a la cultura de nosotros, a nuestras formas de pensar, a nuestras lenguas, a nada de eso, sino somos nosotros los que nos acostumbramos a eso. Nosotros los venezolanos ahorita estamos como el gitano en los tiempos aquellos, buscando dónde vivir, pero ya nadie nos quiere por algunas personas malas, por otras razones, y vivimos en una vida pagana, tratando de buscar dónde establecernos para ahí crecer”. (Entrevista estudiante migrante, Medellín, octubre 2019).

Diversos estudios sobre el sentido de pertenencia en migrantes muestran que los estudiantes migrantes de primera generación cuentan con débil sentido de pertenencia a la escuela. En promedio, en los países de la OCDE y la UE, los estudiantes migrantes que habían llegado al país anfitrión después de los 12 años tenían menos probabilidades de desarrollar sentimientos positivos de pertenencia en contraposición de los estudiantes que habían llegado a edades más tempranas (OECD, 2018).

Esto es importante de tener en cuenta dada la configuración etárea de los niños migrantes venezolanos en Colombia y el significativo porcentaje de niños y niñas menores de 12 años y en consecuencia, de la urgencia de implementar acciones que favorezcan tempranamente su sentido de pertenencia, tal como se pone de presente en lo dicho por una autoridad escolar:

“[...] Lo que me llama la atención es que en los grados de preescolar y primaria, que es donde hay más población migrante, no estamos teniendo como sistema institucional un proceso de adaptación sino que le estamos normalizando y estamos, no me atrevo a decir perdiendo, sino poniendo una sombra en su identidad cultural [...]. Obviamente con los que acaban de llegar tienen todavía su idiosincrasia y se nota cuando un muchacho es del oriente Venezuela, o si es de Maracaibo, o si es del campo, pero esos que ya llevan dos o tres años y que empezaron desde el preescolar o primero, ya tienen una sombra han perdido su identidad [...], en general, sobre esto el sistema educativo no ha hecho nada para que desarrollen sentido de pertenencia”. (Entrevista rector (a), Bogotá, Noviembre 2019)

Existen antecedentes de programas referenciados por esta evaluación, por ejemplo, sobre resiliencia de estudiantes con una historia de inmigración y que pueden resultar inspiradores para el caso colombiano, entre ellos el programa Bridges, con sede en la Universidad de Nueva York (NYU), cuyo objetivo es desarrollar la capacidad de recuperación de los niños inmigrantes fortaleciendo su identidad cultural. Dicho programa proporciona una serie de talleres para maestros de escuelas públicas de Nueva York que les enseña técnicas de manejo del comportamiento, incorporación de actividades culturales en el aula y formas de involucramiento de las familias migrantes. En este programa se involucra a padres que se enfocan en el apoyo necesario para los niños y niñas para enseñarles sobre los valores y comportamientos únicos de su cultura de origen e inculcar orgullo en su cultura.

Otro proyecto prometedor ha sido desarrollado por World Relief Chicago en la comunidad de Albany Park, esta comunidad cuenta con el mayor porcentaje de residentes nacidos en el extranjero en el área de Chicago, el proyecto se basa en un trabajo mancomunado con profesionales de salud mental que apoyan esfuerzos educativos realizados con padres para favorecer la integración en la vida escolar de los migrantes.

Se trata de fortalecer el sentido de pertenencia entre los NNA migrantes, a partir del rescate de prácticas y otros aspectos identitarios propios de su cultura de origen, dándoles de forma intencionada, lugar dentro de las distintas actividades que se recrean en el día a día escolar, a cambio de negarlos, bajo la lógica de una respuesta educativa que se toma en serio la importancia y riqueza de la diversidad cultural en el proceso formativo.

4.2.2. Un marco de resiliencia para la educación

Tradicionalmente las escuelas han sido investidas con la responsabilidad de asegurar el éxito de las generaciones de jóvenes (Pianta, Walsh, 1998). En cierto sentido, eso tiene apoyo en diversas investigaciones que muestran como el espacio escolar aporta recursos de protección que permiten a los NNA resistir a los impactos derivados de las adversidades que enfrentan (Bernard, 1991). Las IE pueden por tanto ser un poderoso mediador para modificar las condiciones que afectan la población escolar, especialmente cuando se enfocan en la identificación y fortalecimiento de las habilidades y recursos que de hecho están presentes en los niños.

En este apartado se busca proponer, a manera de recomendación, un marco de la resiliencia como herramienta para mejorar el rendimiento y desarrollo integral de los NNA en aquellas IE colombianas que acogen a niños migrantes provenientes de Venezuela.

La escuela como institución socializadora es básica para desarrollar la capacidad de sobreponerse a las adversidades y da soporte a la definición del proyecto de vida en los niños. Eso ocurre a través de las prácticas en el aula y cuando los modos de enseñanza refuerzan en los estudiantes la motivación y la autoconfianza (Henderson y Milstein, 2005).

Un enfoque de resiliencia en la educación busca fortalecer los factores que contribuyen a mejorar el desarrollo de habilidades socio-emocionales, así como aumentar la capacidad de enfrentar las adversidades, y a la vez, de minimizar los riesgos que enfrentan los NNA. De lejos una de las limitaciones para operar cambios en los entornos escolares se asocia a la ausencia de tiempo de los maestros para reflexionar, recolectar datos e implementar cambios que favorezcan su labor (Doll et al. 2013).

El sistema educativo también es un espacio para desarrollar capacidades cívicas, en lo cual el caso colombiano es parecido en sus pobres resultados a países de la región. Dos datos son dicientes, según cifras recogidas en el *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía*,⁵⁷ el 60% de los alumnos de estos países no saben definir correctamente lo que es un gobierno autoritario y un 40% contestó que es correcto que la comunidad tome justicia por su propia mano sin esperar la intervención de las autoridades” (Cabrol, Székely, 2012). Además, existe una falta de alineación entre las habilidades desarrolladas en el sistema educativo y habilidades socioemocionales, como la responsabilidad y el compromiso (Bassi, Urzua, 2010).

Una exposición a profundidad sobre la resiliencia escapa a los alcances de este informe. Baste decir que la palabra proviene del latín *resilio* que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar (Lopez, 2010). Alude a características presentes en algunas personas que les permiten ajustarse y adaptarse movilizand o factores internos y externos para enfrentar condiciones de estrés; también se refiere a la capacidad de alcanzar resultados positivos al enfrentar factores de riesgo, adversidad e incluso crisis crónica (Cyrulnik, 2005). Resiliencia es la capacidad de recuperarse de eventos negativos o, en lo extremo, situaciones traumáticas y refleja la confluencia dinámica de factores que promueven adaptación positiva a pesar de la exposición a experiencias adversas (Oriol-Bosch, 2012).

Está documentado que frente a desafíos como los que entraña un proceso migratorio, análogo a lo que ocurre frente a desastres naturales, hasta un 50% de las personas puede superar la adversidad haciendo uso de sus propias capacidades, a condición de que se brindan condiciones de vida que favorezcan su dignidad y limiten su victimización (Duncan, Arnston, 2004).

Un proyecto de investigación sobre factores protectores realizado con jóvenes en Australia identificó elementos de cinco categorías que compensan los factores de riesgo en los niños: la comunidad, familia, individuales, escuela y relaciones con los pares (Fuller, 1998). No resulta pues extraño, que esfuerzos en un marco de resiliencia se enfoquen en fortalecer tanto la familia, como la escuela y la comunidad.

Un marco de acción desde la resiliencia con NNAM y sus pares en las comunidades escolares de acogida, se enfoca en cada niño, como un ser único, enfatizando sus potencialidades y recursos personales de modo que esté habilitado para enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, pese a estar expuesto a factores de riesgo, muchos de los cuales no son posibles de agenciar desde el entorno educativo (Velasquez, 2011).

⁵⁷ En este estudio, realizado en 2009, participaron Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana.

Las acciones deberán encaminarse al desarrollo de características resilientes, que en el caso de los niños incluyen: la flexibilidad y sociabilidad, la predominancia de lo racional, la buena capacidad de autocontrol y autonomía, la autoestima y autoeficacia, la mayor capacidad de enfrentar constructivamente la competencia y aprender de los propios errores, mejores y más eficaces prácticas de confrontación, así como la capacidad de recurrir al apoyo de los adultos cuando es necesario y actitud orientada al futuro, optimismo y mayor tendencia a manifestar sentimientos de esperanza (Bliesener y Loesel, 1992).

Entre los jóvenes, un marco de acción resiliente desde la escuela debe fortalecer sus capacidades de autocontrol emocional en situaciones difíciles o de riesgo, habilidades para el manejo de la frustración y manejo constructivo el dolor, el enojo y el fracaso. Igualmente, los jóvenes resilientes muestran habilidades para enfrentar problemas cotidianos e identifican formas en su entorno para la consecución de apoyo. A nivel social, tienden a resolver creativamente los problemas, tener una mayor autonomía, capacidad de auto observación, confianza en una vida futura significativa y positiva, así como que cuentan con la capacidad de resistir y liberarse de estigmas negativos (Bliesener y Loesel, 1992).

Frente a un fenómeno como la migración, la escuela no es sólo un lugar para adquirir conocimientos, es uno de los principales escenarios de socialización de los NNA. Es central también su importancia en el desarrollo de apego al proceso de aprendizaje, así como en la edificación del andamiaje emocional que permite construir confianza; es por tanto un terreno fértil para favorecer la posibilidad de escucha y acogida. Junto con el hogar, son los escenarios para la construcción de las reglas propicias del encuentro social, el fortalecimiento de las habilidades ciudadanas y la promoción de un entorno protector y promotor de bienestar emocional (Arias, et, al, 2009).

La resiliencia se fomenta favoreciendo la protección de los estudiantes en momentos críticos de sus vidas a lo largo de todo su proceso de desarrollo. Cuando se hace conciencia de que la resiliencia puede ser fomentada, las estrategias para el cambio se pueden dirigir a las prácticas, políticas y actitudes entre los educadores (Winfield, 1999). Esto implica que las IE sean verdaderamente inclusivas de los NNAM y para ello debe tener capacidad para detectar las necesidades y dificultades que exhiben.

Así pues, el sistema educativo, juega un papel central en la promoción de la resiliencia de los niños, niñas y jóvenes. Son las IE, los docentes, los padres de familia y los mismos pares quienes determinan en gran medida que un niño que ha debido migrar bajo las condiciones de vulnerabilidad que se reseñan este informe, logren superarlas.

Por ejemplo, cuando niños y jóvenes interactúan menos por el tipo de experiencias dolorosas que han enfrentado, limitan la posibilidad de obtener en la interacción familiar, escolar y social, el apoyo para reafirmar y fortalecer su autopercepción de independencia y autonomía. De igual manera, la dificultad para adaptarse y ser flexibles, afecta su capacidad de resiliencia porque se dificulta el desarrollo de relaciones empáticas y afectuosas.

Los docentes son figuras influyentes en el desarrollo de los niños y niñas. En algunos casos son verdaderos modelos de comportamiento con los cuales puede existir una sintonía afectiva significativa, en algunos casos la única. Esto no implica perder de vista que el docente enfrenta con mucha frecuencia también, las mismas circunstancias de adversidad que rodean el entorno de los NNA.

Un ejemplo del uso del marco de resiliencia se encuentra en la iniciativa *Education Resilience Approaches* –ERA, por sus siglas en inglés-, para mejorar la capacidad de los sistemas educativos como el que hoy enfrenta el sistema educativo colombiano para ofrecer servicios de educación pertinentes y de calidad a los NNAM venezolanos y de las comunidades escolares de acogida (Reyes, 2013).

Un clima escolar protector debería:

1. Realizar un análisis que, con privilegio la voz de los estudiantes, identifique los factores de riesgo y protección dentro de y alrededor de la escuela, que enfrenta la comunidad escolar en su conjunto. Los NNA suelen ser los mejores informados para identificar las áreas riesgosas del entorno y del medio escolar.
2. Desarrollar un plan de acción escolar basado en el análisis de los factores de riesgo y protección. No siempre la IE logra disminuir ciertos riesgos propios de la comunidad pero sí mitigar sus consecuencias indeseables tanto como sea posible, por ejemplo, frente a la alarma que señalan NNA sobre peligros en el camino a la escuela, se pueden conformar redes de adultos para que les acompañen.
3. Aumentar el interés de los estudiantes en la IE, lo cual es el punto de partida para desarrollar las habilidades de aprendizaje, y de recursos socio-emocionales. Ahí pueden ser útiles currículos flexibles, donde sea posible, construidos participativamente.
4. Fomentar las relaciones entre la escuela y la comunidad, lo cual es primordial en comunidades de alto riesgo.
5. Dada la interdependencia entre logros académicos, destrezas cognitivas y habilidades socio-emocionales las IE deben contar con el soporte necesario para asegurar dicha relación, en lo cual la capacitación de los docentes es central.

Algunos factores distintivos del enfoque basado en la resiliencia (Ager, Anan, 2013) y que pueden aplicarse al proceso educativo son:

1. Énfasis en las capacidades, fortalezas y recursos en lugar de centrarse en los déficits de los individuos.
2. Un enfoque preventivo para reducir el impacto de la adversidad.
3. Centra la atención en múltiples niveles de influencia, yendo desde lo estructural y cultural hasta la comunidad y el individuo.
4. Finalmente, el enfoque integra sistemas de orientación que buscan dirigir la atención a los sistemas ecológicos anidados, lo que facilita la identificación de la amplia gama de factores que influyen en los resultados en múltiples niveles. De esta manera, se subrayan los vínculos y sistemas dinámicos, donde un cambio en uno de los factores influye en otro

4.2.3. Adaptación curricular para la integración

Los hallazgos de la evaluación realizada en el terreno demostraron que no existen procesos de adaptación curricular que favorezcan la integración al ámbito escolar de los NNAM: “[...] *El modelo de educación es muy diferente al que yo tenía allá. Yo donde estudiaba explicaban el tema y tenías que estudiar en tu casa y la siguiente clase te evaluaban, daban el tema y yo me iba a mi casa tranquilo y presentaba el examen y ya. [...] Acá ponen tareas, eso es como un cambio, acá me cuesta porque no es que sea difícil hacer tareas entonces me pegó, allá veía 11 materias, acá 18*” (Grupo Focal de Adolescentes Migrantes, Medellín, Noviembre 2019).

En muchos países, las escuelas tienen dispositivos de acogida de los recién llegados, modificando a veces sus materiales didácticos y haciéndolos más accesibles. La apertura que ha mostrado el país ante el arribo masivo de familias venezolanas, plantea el reto al sistema educativo de actuar en coherencia favoreciendo, una apropiada integración de los niños migrantes, en lo que una adaptación curricular es un paso en esa dirección. Este es un recurso que aún desde las propias IE identifican como necesario de contar:

“[...]que el gobierno nos colabore, falta mucho apoyo del Gobierno ¿por qué? porque a mi parecer por lo menos los de acá no se han preparado nos no han dado ese apoyo que de verdad requiere la crisis porque abrieron... que vengan los venezolanos pero ¿cómo responder, cómo atender? a esos venezolanos con qué material de apoyo los vamos a atender, cómo los vamos a atender con qué apoyo psicosocial, si no lo tenemos, (...) falta ayuda del Gobierno” (Entrevista con maestro(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019)

Las directrices de la UNESCO sobre educación intercultural hacen la distinción, señalando que la “educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación”, mientras que la educación intercultural busca lograr “un modo de convivencia [...] en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales (UNESCO, 2019)

Promover la integración cultural a nivel del aula es más que la sola promoción de tolerancia. Nuestra observación durante el proceso de evaluación indica que en su mayoría las autoridades académicas no identifican la pertinencia de realizar ajustes o adaptaciones curriculares. Eso desoye la importancia de la educación como elemento básico para promover inclusión e integración.

Se deben examinar los contenidos curriculares, adaptando los planes de estudio y replanteando los libros de texto con el fin de reflejar la historia y la diversidad actual (UNESCO 2019). Nótese en algunas de las opiniones expresadas por actores relevantes en la respuesta educativa, como ajustes curriculares no son solo una asignatura pendiente, sino que incluso no se los considera pertinentes: “

[...], así llegue uno o lleguen mil, yo llego a otro país, me acogen en ese país, no me están negando el estudio, pues yo lo mínimo que tengo que hacer es ver cómo me adapto a ese país porque yo no puedo pretender que Colombia se vuelva Venezuela, creo yo... otra cosa es las limitaciones que tienen que llegan sin dinero, llegan con hambre... desnutridos, pero entrar a una institución educativa... eso tiene unas exigencias...y ese niño o esa niña pues se habitúa y que se pueda como acoplar a la manera de ser de los otros niños.. Pero no me parece de crear un modelo exclusivo para la situación porque ahí si estaríamos discriminando ...” (Entrevista Funcionario(a) Secretaría de Educación, Cúcuta, octubre de 2019).

Los programas escolares y los libros de texto pueden reducir los prejuicios y acrecentar el sentimiento de pertenencia de los migrantes. El aprendizaje de la historia de otros países está vinculado con actitudes favorables a los derechos de los grupos étnicos en 12 de los 22 países que participaron en la Encuesta Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía en 2016. (UNESCO, 2018). Una forma como podría incentivarse entre las IE una adaptación curricular y /o de materiales en coherencia con el fenómeno migratorio, es a partir de lineamientos generales desde el MEN que destaquen la importancia de tales adaptaciones, sin menoscabo de la autonomía que a dicho nivel tienen las IE, como se indica en la opinión de un rector:

“Hay iniciativas individuales [...], esa es una ventaja que los colegios tenemos de autonomía institucional en materia curricular, académica y convivencial. Entonces lo que debemos hacer es utilizar esta autonomía institucional para integrarlos en el aula, no para normalizarlos ni ponerles una sombra, sino que su realidad también se pueda leer en el aula, que si estamos leyendo en las clases de competencias comunicativas de las clases de español en Noveno, también podamos leer a Rómulo Gallegos, también leamos qué producción literaria hay en Venezuela ¿si? Es hacer uso de una autonomía que la tenemos”. (Entrevista Rector Bogotá, Octubre 2019)

Algunos colegios han desarrollado actividades lúdicas y culturales para promover un nivel de aceptación de los NNAM en la comunidad educativa, reconociendo las prácticas culturales del país vecino. Por ejemplo, en Bogotá algunos colegios hicieron el día de la familia venezolana para convocar a todas las familias migrantes de la institución y compartir con las familias de los demás estudiantes, en un evento que contó con presentaciones artísticas y musicales:

"Tenemos una actividad de cuentos inéditos donde van a participar, nosotros los dividimos, los cuentos venezolanos, los cuentos afrocolombianos, los cuentos indígenas, Hay un cuento de la niña de la mariposa venezolana donde ellos narran la situación de ellos, como ha sido la situación tan crítica, y eso lo vamos a grabar porque vamos a poner eso en el proyecto" (Entrevista con maestro(a), Riohacha, 02 de octubre 2019)

En la Guajira algunas IE han establecido jornadas para leer cuentos pertenecientes a todas las poblaciones que ellos acogen como indígenas y afro, y ahora, venezolanos. Mientras que, en Antioquia, en algunas IE celebran el día de la independencia de Venezuela, en el que se hacen muestras culturales del vecino país: *"Hicimos el día de la familia venezolana y un sábado, convocamos a todos ellos y pusieron su música y todas sus cosas. Hemos hecho cosas individuales pero sí se pueden hacer cosas, lo que pasa es que el magisterio también ahí es conservador, se cree revolucionario pero es muy conservador"* (Entrevista con rector(a), Bogotá, 05 de noviembre de 2019)

También algunos de estos espacios de integración han sido gestionados por las propias familias de los NNAM. Por ejemplo, en Norte de Santander personas de la población migrante decidieron organizarse para gestionar más espacios de adaptación e integración con la comunidad y las IE:

"A medida que fueron llegando a esta comunidad quisieron acercarse y les pregunté cuál es el deseo de ustedes querer participar en esa asociación de mujeres, nos decían mi deseo es venir a reírme un rato, mi deseo es poder compartir con otra persona o puedo charlar de otro tema sin estar siempre preguntándome lo mismo ¿no? entonces esa apertura se viene dando" (Entrevista con cooperación internacional, Cúcuta, 18 de octubre 2019).

Las mejores prácticas a nivel internacional destacan el desarrollo de “guías interculturales” que les permiten a los docentes tomar mejores decisiones para modificar los materiales y programas de estudio. Una experiencia relevante se desarrolló en Irlanda donde dichas guías cuentan con elementos que han sido estudiados para favorecer el aprendizaje en migrantes (OECD, 2010). De cualquier forma, acciones dirigidas hacia una adaptación curricular útil al propósito de integración, y prevención de, bullying, xenofobia, discriminación y de violencia al interior del aula, entre otras, parecen de la mayor prioridad.

4.2.4. Inclusión de poblaciones con necesidades especiales

La inclusión en la educación de NNAM con necesidades especiales es un elemento central para alcanzar metas de calidad en la educación para todos. Con mucha frecuencia los niños que sufren algún tipo de discapacidad terminan siendo marginados del sistema educativo lo que perpetua y profundiza situaciones de exclusión, pobreza y marginalidad. La educación inclusiva con capacidad para ser extendida a los migrantes implica que específicamente se asuma la responsabilidad de invertir en capacitación y capacidad local para conseguir que la educación pueda ser adaptable a las condiciones particulares de los distintos tipos de discapacidad.

En el caso de los NNAM con discapacidad, el reto es aún mayor, ya que muy pocos de ellos llegan a Colombia con la documentación que permita contar con un diagnóstico profesional. Un aspecto fundamental para empezar a brindarles una atención oportuna está relacionada con el conocimiento de dicho diagnóstico y con la regularización de la situación migratoria del NNAM: *"Son niños que no tienen diagnóstico de discapacidad; porque como vienen sin ninguna documentación de Venezuela, realmente no hay un diagnóstico médico; lo que hay es una apreciación diagnóstica realizada por los maestros, la psicóloga"* (Entrevista con rector(a), 24 de octubre de 2019).

El sistema educativo colombiano da cabida a NNA con discapacidades. Si bien se identificó en los distintos municipios visitados que hay consciencia del deber que tienen las IE de aceptar NNA con discapacidades físicas y cognitivas, son varios los vacíos en la implementación de la norma entre los cuales se encuentran: i) la falta de personal preparado específicamente para atender a la población con discapacidad, ii) la falta de capacitación a los docentes en cómo generar currículos y materiales inclusivos así como estrategias pedagógicas para la inclusión y iii) la falta de infraestructura de varias IE para albergar a NNA con alguna discapacidad física.

"Cuando son niños con discapacidad tampoco va a pasar desapercibido, entonces usted busca material aparte, pero eso implica tiempo y usted autocapacitarse, esa es la palabra, porque es muy poco lo que se capacita en la parte de discapacidad a nosotros aquí; empezando que para la inclusión usted debe identificar y reportar que tienen niños con discapacidad, se puede hacer el protocolo pero no teníamos docente orientadora, desaparecieron los docentes de aula de apoyo" (Entrevista con maestro(a), Cúcuta, 31 de octubre de 2019).

"Yo creo que me veo como grave en la parte de educación especial y yo creo que ese es el reto de cualquier área que hace usted con niño y que usted no sepa, es que no se sabe que hacer ¿sí? porque es usted buscar por Internet y los libros bueno y que como se le enseña a un niño así con esta condición y si son condiciones diferentes peor aún así" (Entrevista con maestro(a), Cúcuta, 31 de octubre de 2019).

En ese sentido, la política pública de inclusión de población con necesidades especiales debe contemplar las trabas antes descritas, teniendo en cuenta que es mínima la cantidad de NNAM con discapacidad que está recibiendo una atención adecuada tanto desde el sector salud como desde el sector educación:

“Con los niños de inclusión tenemos inconveniente. Cuando se presentan deben estar caracterizados, pero como vienen sin ninguna documentación, para incluirlos está esa falencia, se les da tres meses de plazo, pero algunos vienen sin ninguna documentación, no tienen el PEP, entonces es difícil, no tienen SISBEN ni nada... Soledad es incluyente, pero hemos tenido inconvenientes [...], si a los 3 meses no le dan (el diagnóstico) se nos sale de las manos)” (Entrevista con funcionario(a), Soledad, 01 de noviembre de 2019).

Además de la provisión de docentes capacitados adecuadamente es indispensable aumentar la visibilidad y datos sobre discapacidad, así como de variables asociadas de tipo de discapacidad y género. La adecuación de condiciones del aula y la provisión materiales pertinentes que puedan ser utilizados por los docentes para el proceso de aprendizaje conforme a cada nivel de discapacidad, son elementos centrales.

Estrategias exitosas a nivel internacional promueven la formación y la contratación de docentes con discapacidades, lo que permite además desarrollar estrategias que limitan la discriminación. Lo anterior de la mano de una atención inter-sectorial que pueda contar con soporte de programas de protección social, programas de rehabilitación comunitarios, educación y cuidados en la primera infancia o programas de salud (Handicap International, 2012).

4.3. Respondiendo a las necesidades emocionales de los NNAM

Los NNAM a menudo se ven afectados por traumas y dolores que impactan considerablemente la construcción y el desarrollo de su bienestar emocional y su identidad (Essomba, 2017). Muchos buscan, y requieren de los espacios escolares soporte emocional, en ocasiones los maestros y las escuelas no están habilitadas para ofrecerlo.

A las situaciones vulnerabilidad que enfrentan los NNAM tras su llegada al país, se suman historias previas de pérdidas, violencia y sufrimiento que ocasionan hondos impactos en su mundo emocional y que no han tenido oportunidad de elaboración. Es preciso abrir espacios para la elaboración y superación de estragos en la subjetividad asociadas el tipo de experiencias que han antecedido o acompañado el proceso migratorio, como requisito para contar con una disposición fértil al proceso educativo, tal como es posible inferir del siguiente testimonio de un joven migrante venezolano:

CRA: *¿Qué era lo que menos te gustaba de estar allí?*

NNAM: *que mataban gente cerca de ahí... un poco de gente que mataba gente... como unos paracos.*

CRA: *¿Cómo, unos paracos allí en Venezuela?*

NNAM: *ajá, eso era lo que no me gustaba... A mi mejor amigo lo mataron.*

CRA: *¿cuántos años tenía tu amigo?*

NNAM: la misma edad que yo, 16, lo mataron, estaba jugando fútbol.

CRA: ¿cómo te sentiste? ¿eso cuándo fue?

NNAM: muy mal, me sigo sintiendo muy mal, fue hace como 6 meses.

CRA: ¿y has podido hablar con su familia?

NNAM: no.

CRA: ¿qué les dirías (silencio y llora) ¿te gustaría decirles cómo te sientes por su muerte?

NNAM: sí me habría gustado decirles que lo sentí, a porque lo mataron en frente mío (llora)

CRA: es posible que para la familia de tu amigo sea muy importante escucharte decir eso, porque ellos sabrán entonces que tu amigo para ti era importante y que sigue estando presente en tu memoria, eso me parece muy digno que quieras hacerlo y ojalá puedas hacerlo cuando sientas que debes hacerlo ¿te parece? ... (Grupo Focal de Adolescentes Migrantes, Octubre 2019)

4.3.1. Apoyo Psicosocial

Un análisis de 105 programas en 49 países halló que solo uno de cada cinco preparaba a los maestros para prever y resolver conflictos interculturales o conocer los tratamientos psicológicos y posibilidades de remisión para los estudiantes necesitados. Los docentes experimentados siguen necesitando una formación profesional permanente a este respecto"(UNESCO, 2018).

Como se ha dicho, el cortejo emocional que constituye la situación psicosocial y de salud mental de los NNAM no sólo es relativo a la situación que viven dentro del aula, sino que engloba diversas situaciones que llevan a sus familias a optar por la migración, la manera como se da el tránsito y en mucho la forma como se ven o no integrados a su nuevo ambiente.

Una observación general sobre las historias presentes en los relatos de un alto porcentaje de niños y jóvenes en el terreno, es la elocuencia de la mayoría de esas historias acerca de fuertes cargas emocionales presentes en las experiencias vividas, no obstante lo cortas de sus vidas, partir de lo cual no es difícil colegir la importancia de favorecer desde el entorno educativo, la superación y transformación de las mismas, de modo que no sean factores de desventaja agregados para el aprendizaje:

“CRA: cuando dijiste que era una tortura y aguantar hambre, ¿ a qué te referías?

NNAM: [...], mi hermano estaba trabajando y no le pagaban suficiente, hubo que tomar medidas, coño es triste... tuvimos que salir y cazar un gato. Es triste pero obviamente tocó ahogar al gato... es triste, da pena para nosotros.

CRA: ¿eso quién lo hizo?

NNAM: mi hermano.

CRA: ¿qué recuerdas esa experiencia?

NNAM: la verdad es que mi hermano lo mató yo me encerré en el cuarto para no ver esa escena. Yo pensé que mi hermano me estaba tomando del pelo, pero era verdad, teníamos que comer” (Grupo Focal de Adolescentes Migrantes, Medellín, Noviembre 2019)

Las experiencias (previas a la migración), pueden dar como resultado problemas de salud mental y comportamientos negativos, que dificultan la enseñanza y el aprendizaje (Graham, et al, 2016). La pertinencia de desarrollar acciones dirigidas a la atención psicosocial para NNA colombianos y especialmente venezolanos surgió como un asunto clave en todas las regiones del trabajo de campo.

Al mismo tiempo, parece de la mayor prioridad articular las estrategias desde el sector educativo con acceso a la salud y a atención psicosocial, tomando nota del panorama descrito de afectaciones emocionales entre la población migrante. Al respecto fue notorio durante la evaluación, la imposibilidad que tiene la mayoría de NNAM de recibir atención o soporte en cualquiera de esas dimensiones:

"Unir la parte de la educación con la salud, para que a través de ellos de EPS e IPS puedan ser atendidos [...], hacer esa articulación para que puedan ser atendidos. En las instituciones educativas, yo pienso que, así como con el PAE, que trae la comida para los migrantes, también deberían poner trabajadoras sociales y psicólogas en las IE donde hay mayor población de estudiantes migrantes." (Entrevista con maestro(a), Riohacha, 02 de octubre de 2019).

Parece necesario que frente a una urgencia tan sentida como la de provisión de atención psicosocial, se de un mayor nivel de institucionalidad, y que se cuente con supervisión sobre lo que compone dicho abordaje, desde el diagnóstico, atención y el proceso mismo de acompañamiento e intervención:

"Lastimosamente todo el mundo cree que hace atención psicosocial pero no con la rigurosidad que esto requiere no tenemos aún una mesa articuladora para la atención psicosocial no sabemos tampoco si hay una oferta clara de quienes la brindan y bajo qué metodologías podemos articularnos [...], va mucho más allá de la revisión del individuo pero también de la familia, de su entorno social, de su proyecto de vida, de la reconstrucción del tejido social entonces no podemos pensar que con una pintucarita le resolvimos la situación a esas personas" (Entrevista cooperación internacional, Cúcuta, 18 de octubre de 2019).

"En la parte psicosocial sí es necesario la creación de un grupo pero que sea específicamente de los establecimientos educativos donde se le pueda hacer un seguimiento constante donde se haga una verificación, la visita domiciliaria, donde el niño cuente con alguien que lo pueda escuchar que lo pueda orientar (...) muchas veces

ellos necesitan orientaciones en cuanto al tema de maltratos porque muchos niños son maltratado por sus padres el tema de riesgos de abusos" (Entrevista con coordinador(a), Paraguachón, 03 de octubre de 2019).

En Antioquia, algunas IE han desarrollado acciones adaptativas ante el desafío que plantea la ola migratoria. Básicamente existen cuatro programas: procesos básicos, aceleración de primaria, aceleración de bachillerato y "Escuela Entorno Protector" para el tema psicosocial⁵⁸. En cuanto al aspecto psicosocial, estas mismas instituciones han solicitado la vinculación de personal especializado en psicología para que acompañe a los NNAM en todo su proceso educativo y de integración al colegio:

"La secretaría de educación desarrolló el programa "Escuela entorno protector" donde nos da un psicólogo por institución, en este momento por petición que hicimos el año pasado por el colegio tan grande, hicieron una excepción y este año nos mandaron dos, tenemos un psicólogo y una psicóloga" (Entrevista con rector(a), Medellín, 23 de octubre 2019)

Algunos expertos, tomando en cuenta la situación en Colombia, caracterizada por desafíos múltiples en el aula de clase, han sugerido adoptar el concepto de "Aula de curación", este concepto se puso prueba en un estudio desarrollado en la República Democrática del Congo, cuya historia de guerra y conflictos armados, ocasionó la migración y el desplazamiento de niños y niñas con afectaciones emocionales de distintos tipos (Aber et al., 2017). El "Aula de Sanación" enfatiza la importancia de los principios y prácticas de aprendizaje socioemocional en la enseñanza de lectura y matemáticas e incluye un sistema de desarrollo profesional para maestros. Tal concepto podría resultar útil para la gestión en Colombia del fenómeno migratorio.

"ha sido muy duro para nosotras en la institución como docentes, no hemos tenido un apoyo gubernamental, mínimo debería haber un psicólogo de planta en la institución que nos apoyara...hemos tenido unos chicos con unas situaciones emocionales, afectivas psicológicas, sociales muy duras porque es el desarraigo de su país ... pero no tenemos apoyo porque los chicos no tienen atención en salud" (Entrevista con maestro(a), Medellín, 25 de octubre de 2019).

Los estudios relativos a intervenciones escolares de salud mental para niños refugiados y solicitantes de asilo distinguen dos tipos de intervención: aquellas basadas en la expresión creativa a través del arte, la música o el teatro, para ayudar a los educandos a desarrollar aptitudes socioemocionales, y diversos enfoques terapéuticos, mediante los cuales se abordan

⁵⁸ Los tres primeros programas corresponden a estrategias de nivelación que los NNAM que tengan deficiencias en ciertas competencias requeridas para entrar a un cierto grado, entren al programa y completen los cursos. Si un NNAM se encuentra en extraedad, los programas de aceleración le permiten completar los cursos de básica primaria y bachillerato, sin tener que quedarse en cursos atrás. De igual manera, las IE han sido más flexibles a la hora de evaluar a los NNAM, en la medida que se les permite más opciones para pasar un grado

experiencias pasadas, por ejemplo, tratándolas verbalmente, o dificultades actuales y futuras (Sullivan, Simonson, 2016) .

En Colombia no existe una medición de la situación emocional de los NNA al interior del aula, una recomendación relevante implica aprovechar la existencia de baterías de herramientas que pueden permitir medir el bienestar emocional de los niños y niñas, algunos de ellos se enfocan en la identificación de grados variables de estrés post-traumático, ansiedad infantil, entre otros, todos estos instrumentos cuentan con validez clínica y resultan útiles para identificar el tipo de apoyo específico que pueden requerir al interior del aula los NNAM⁵⁹.

4.3.2. Xenofobia y Clima escolar

Ser blanco de actitudes xenófobas⁶⁰, principalmente en el entorno escolar, aunque no restringido a ese ámbito, fue una de las quejas más reiteradas por los NNAM que hicieron parte de esta evaluación, en grupos focales realizados en los departamentos de Guajira, Antioquia, Norte de Santander, Atlántico y en Bogotá, ese hecho fue denunciado también por la mayoría de adultos venezolanos migrantes en Colombia cuyos hijos están por fuera del sistema escolar.

En la *Encuesta General* adelantada por esta investigación con 2290 personas, de las cuales 1806 eran venezolanos, el 85% señaló que uno de los factores que explican por qué los NNAM no están vinculados a la escuela es la discriminación, trato que mayoritariamente los niños relacionaron con su nacionalidad y condición migrante.

Las acciones para limitar y prevenir el fenómeno de xenofobia claramente exceden el alcance del sector educativo, pero éste puede jugar un papel clave, especialmente en transformaciones de más largo plazo, en tanto desde el aula escolar es posible promover formas de encuentro basadas en el respeto, interés por la diferencia, la solidaridad, y el enriquecimiento cultural recíproco.

En un ámbito más general, desde el sector educativo se podría animar, apoyar, coordinar y dinamizar o impulsar acciones conjuntas con otros sectores como el cultural y de comunicaciones, y mediante estrategias comunicativas masivas, promover una cultura

⁵⁹ Entre otras herramientas sería posible considerar el cuestionario PTSD-Screen de atención primaria, el Child Psicosocial Distress Screener, el SCARED que ha sido utilizado en Estados Unidos, China, Sudáfrica, y la Evaluación psicológica para niños pequeños (PSYCa 3-6)

⁶⁰ Los resultados de las pruebas PISA publicados a comienzos de Diciembre de 2019, evidenciaron que los estudiantes colombianos reseñaron en un 32 por ciento haber sido víctimas de matoneo.

respetuosa del migrante, basada en el potencial de recursos para la construcción de oportunidades colectivas, más que centrada en los déficits.

El trabajo de campo también registró esfuerzos de docentes y directivos de distintas IE por promover la sana convivencia y evitar los conflictos. Estas estrategias son importantes en la medida que posibilitan la formación de ciudadanía incluyente y pueden quebrantar lógicas discriminatorias y xenófobas al interior de las instituciones. Tal es el caso de las regiones de La Guajira y Norte de Santander. En el primer caso, algunas IE han creado los *guardianes de convivencia*, que consiste en que los mismos niños y niñas identifiquen malas prácticas y ayuden a resolver los conflictos:

"Estrategias de guardianes y mediadores de paz y guardianes de convivencia, guardianes de convivencia a través del proyecto de convivencia, les ponemos chalequitos verdes a los niños, son los que tienen esas conductas inadecuadas que hay que mitigarlas que hay que disminuirlas, entonces a través de capacitaciones trabajamos con ellos, tienen sus funciones específicas, otra son los mediadores de paz, ya es diferente, los niños que tienen rendimiento académico bueno, que tienen buen comportamiento que ayudan a solucionar conflictos" (Entrevista con maestro(a), Riohacha, 02 de octubre)

Mientras que en Norte de Santander se hacen programas de motivación a los niños y maestros, así como programas de sensibilización con directivos y docentes para disminuir estigmatización. En estas iniciativas se hacen acompañamiento a los NNAM que van mal académicamente, con el fin de identificar los factores que inciden en su rendimiento, y así generar más apoyo y establecer lazos de confianza:

"Ya no es que <<ah el niño está mal académicamente entonces para afuera>>, sino que ya dice bueno, por qué, ah bueno es que tiene violencia intrafamiliar, no está comiendo, sus papás no tienen suficientes recursos para el tema de alimentación o incluso dentro del mismo colegio que se pueden presentar casos de estigmatización, discriminación, y ya el docente logra verlo y las familias, la sensibilización en las familias creo que es un elemento súper importante" (Entrevista con cooperación internacional, Cúcuta, 19 de octubre de 2019).

Entre las medidas disponibles desde el espacio escolar para atenuar la expresión de prácticas xenófobas se podría incluir, pero no limitarse a: Proscribir en el ámbito educativo, durante la atención, bien de emergencia y/o de estabilización, toda forma de discriminación positiva a favor de un solo grupo poblacional promover tantos escenarios como sean posibles de actividades culturales que fomenten el interés por conocer de los rasgos identitarios de una y otra cultura, así como de las expresiones que les son comunes; favorecer entre los grupos de NNA migrantes la expresión de los símbolos que les identifica; adecuar materiales pedagógicos de modo que resulten inclusivos e involucren aspectos de la historia y la cultura venezolanas, destacando el amplio espectro de pasajes comunes; estimular y premiar actividades académicas de tipo musical, literario, dramático, escultural, fotográfico y plástico en general, que mejor inspiren la convivencia intercultural respetuosa al interior del espacio escolar y comunitario,

fomentar en los escenarios de gobierno escolar y representación de los padres, la vinculación y activa participación de padres de NNA migrantes, y emplear tantas oportunidades como sean posibles de vincular personas migrantes cuyo talento humano y profesional resulten un valor agregado para la IE.

Programas bajo lógicas similares han tenido éxito en otras partes del mundo. El Programa de prevención de acoso escolar en España “Tutoria entre Iguales” incluye un enfoque en el que la escuela toma liderazgo en la comunidad en el establecimiento e implementación de reglas de comportamiento (Cascales et.al, 2019). El programa TEI se enfoca en proveer a los miembros de la comunidad, estudiantes, maestros y pares de habilidades para la tutorización emocional entre iguales en donde son principalmente los estudiantes de grados superiores quienes ofrecen apoyo a sus pares de grados básicos.

Los estudios demuestran que a través del apoyo de los maestros y los padres, estableciendo límites para el comportamiento inapropiado y el uso de modelos adultos a seguir (tanto en la escuela como en el hogar), es posible reducir cualquier tipo de acoso escolar incluyendo la xenofobia (Yoshikawa, 2019)

4.4. Resumen de recomendaciones

La evaluación de la respuesta del sistema educativo colombiano a la migración de NNA provenientes de Venezuela realizada por CRA, permite afirmar que la implementación de diversas medidas por parte del MEN ha sido exitosa en proporcionar acceso a la educación a más de 200.000 niños y niñas migrantes provenientes de ese país. Algunas de las respuestas a nivel local replicaron aprendizajes previos asociados a la atención de niños, niñas y adolescentes desplazados internos.

El flujo migratorio de NNA venezolanos, más allá de la presión ejercida sobre la cobertura, está impactando los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del salón de clase y motivando desafíos adicionales en el esfuerzo de integración de un número significativo de familias venezolanas con importantes niveles de vulnerabilidad y que tienen vocación de permanencia en el país, al menos, de mediano plazo. Los funcionarios de las Secretarías de Educación, los directivos y docentes de las IE son pieza fundamental en la provisión de una educación de calidad y con pertinencia a esta población y en ocasiones desarrollan respuestas individuales que constituyen prácticas prometedoras con posibilidad de implementarse de forma más sistémica.

En línea con las obligaciones internacionales es valioso y destacable el esfuerzo realizado por el Sistema Educativo Colombiano al asegurar cobertura, sigue profundizar un camino cuya meta sea el avance en el desarrollo de políticas y prácticas educativas con capacidad de respuesta a las múltiples necesidades de los estudiantes migrantes, así como también de los estudiantes

colombianos en regiones donde será necesario responder preguntas relativas a la inclusión e integración.

Los capítulos anteriores han evidenciado tanto las principales fortalezas del sistema, como las herramientas que a nivel individual algunas IE, docentes y rectores han usado para enfrentar el fenómeno. A continuación se realiza una compilación de las principales recomendaciones realizadas por este estudio y que se encuentran sustentadas en los análisis de hallazgos y respuestas del capítulo anterior. Cuando ha sido pertinente estas recomendaciones han sustentado su validez en la aplicación exitosa de su implementación en otros países enfrentado experiencias similares.

La intención de estas recomendaciones es fortalecer el esfuerzo realizado por el MEN de Colombia a la fecha con medidas que trasciendan el ámbito de la cobertura y propendan de por garantizar de manera efectiva el derecho a la educación de los NNAM. La visión de que la educación es una pieza fundamental de la integración social, pone el foco en la generación de capacidades en las IE, docentes y rectores, para enfrentar fenómenos posteriores de migración.

Acceso a la Educación / Disponibilidad de Cupos

Realizar esfuerzos adicionales para la difusión y socialización de rutas de acceso, requisitos y servicios educativos entre la población migrante.

Es importante desarrollar un estudio de la carga máxima que es capaz de absorber el sistema educativo en materia de cobertura como estrategia para planificar en el mediano plazo / largo plazo.

Redistribución de cupos para disminuir limitaciones de acceso / aprovechar granularidad del sistema de información a nivel de localidades para planificación de respuesta en zonas de arribo de Migrantes.

Subsidio a rubros de transporte priorizando a niños pequeños, niñas y adolescentes mujeres.

Financiación diferencial para instituciones que reciban mayor cantidad de NNAM, asociado fuertemente a indicadores de no deserción y mejora de la calidad de la educación y enfocado en i) infraestructura para la IE, ii) contratación de docentes con contratos de tipo temporal y iii) recursos específicos para ampliación del PAE y transporte.

Mejorar la capacidad de registro de NNAM que solicitan cupo a nivel de todas las IE con el fin de aumentar la visibilidad que habilita una mejor planificación.

Asignación de un PEP educativo y un número único de identificación para todos los estudiantes venezolanos migrantes, válido para toda su trayectoria educativa en Colombia.

Modificación de variables de control del SIMAT (número único de registro), para permitir un mejor registro de trayectorias educativas de NNAM con alta movilidad en el territorio nacional.

Docentes Habilitados y Capacitados para la enseñanza en entornos multiculturales

Formación y soporte para docentes que enseñan en aulas con Migrantes, específicamente orientado a:

Desarrollo de Habilidades psicosociales para la enseñanza con NNAM migrantes.

Identificación temprana de riesgos.

Desarrollo de estrategias de enseñanza con migrantes.

Gestión aulas multi-nivel.

Técnicas de manejo del comportamiento, incorporación de actividades culturales en el aula y formas de involucramiento de las familias migrantes.

Capacitación de docentes para abordaje a poblaciones con necesidades especiales.

Apoyo emocional para la sobrecarga de enseñanza a poblaciones vulnerables.

Nivelación de estudiantes con menor rendimiento / Prevención y Manejo Extraedad

Estrategia de aulas de apoyo para nivelación en contra-jornada.

Aulas multi-nivel para nivelación rápida.

Estandarización y flexibilización de requisitos para asignación de grados con el ánimo de evitar al máximo el riesgo de extra-edad.

Educación superior para jóvenes

PEP educativo vigente mientras los jóvenes estén vinculados al sistema educativo como mecanismo habilitador del acceso a educación media y superior.

Coordinación

Plan de capacitación y actualización periódico a funcionarios nuevos de las Secretarías de Educación / rectores/personal administrativo de las IE que reciben NNAM.

Definición de punto único de contacto en el MEN para aclaración de dudas sobre reglamentación asociada a NNAM, uso de chatbot / portales u otros mecanismos con información accesible y online sobre requisitos, reglamentaciones, interpretación de normas, etc.

Integración y Sentido de Pertenencia de los NNAM

Implementación en las IE con mayor afluencia de NNAM de un marco de resiliencia por medio de la evaluación de clima escolar protector.

Apoyo al desarrollo de habilidades resilientes en NNAM desde el espacio escolar.

Adaptación curricular para la integración

Adaptación de planes curriculares y modificación de libros de texto con el fin de reflejar la historia y la diversidad actual.

Espacios de involucramiento de padres migrantes a iniciativas de integración en comunidades escolares.

Apoyo Psicosocial

Aplicación de estrategia de medición de la situación emocional de los NNA y desarrollo de planes al interior de aula orientados al soporte psicosocial de todos los NNA.

Desarrollar un programa anti-xenofobia con eje en el ámbito escolar que incluya padres, docentes y estudiantes.

Revisión de programas de apoyo humanitario con el ánimo de que además de ser pertinentes al proceso educativo no aumenten la tensión en las comunidades de acogida.

BIBLIOGRAFIA

- Aber, J. L., Torrente, C., Starkey, L., Johnston, B., Seidman, E., Halpin, P., ... & Wolf, S., (2017). *Impacts after one year of "Healing Classroom" on children's reading and math skills in DRC: Results from a cluster randomized trial. Journal of Research on Educational Effectiveness, 10(3), 507-529*
- Ager, A., Panter-Brick, C., & Annan, J. (2013). *Resilience: From Conceptualization to Effective intervention*. IRC
- Arias, J., Eraso, A., & Alvarez, N. (2009). *Escuela y Conflicto Armado: De bien protegido a espacio protector*. (Fundación Dos Mundos, Ed.) (Primera Edición.). Bogotá, D.C., Colombia.
- Annot, M. and H. Pinson (2005), *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*.
- Annot, M. and Pinson, H. (2010). 'Local conceptualizations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models', in *International Journal of Inclusive Education*. 14 (3). 247-267
- Banco Mundial. (2018). *Migración desde Venezuela a Colombia: Impactos y estrategia de respuesta en el corto y mediano plazo*. (p.177).
- Barslund, M. et al. (2017), *Labour market integration of refugees: A comparative study of Bosnians in five EU countries*.
- Bassi, M. y S. Urzúa. (2010). "Producing Cognitive and Non-cognitive Skills: The Role of Education." Manuscrito inédito. Washington D.C.: BID
- Baumeister, R.F. and M. R. Leary (1995), "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation", *Psychological Bulletin*, Vol.117/3, pp. 497-529, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Benard B (1991). *Fostering Resiliency in Kids: protective factors in the family, school, and community*. Recuperado de http://hstrial-kathymarshalleme.homestead.com/BB_Fosterin_Resilience_F_9_2012.pdf
- Bisquerra Alzina, Rafael; Martínez Olmo, Francesc; Obiols Soler, Maritzell; Pérez Escoda, Nuria. (2006). *Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional*. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 1, 2006, pp. 187-203 Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España
- Bliesener T, & Loesel F. (1992). *Resilience in juveniles with high risk of delinquency*. En *Psychology and law: International perspectives* (pp. 62-75). Berlin, Germany: Walter De Gruyter.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. and Gibbs, E. (2014) 'Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students', en *International Journal of Inclusive Education*. 18 (12). 1337-1355
- Bonin, H. (2017), *The Potential Economic Benefits of Education of Migrants in the EU*, Publishing Office of the European Union.
- Bunar, N. et al. (2018), *Hope: Education for Newcomers in Europe*, Education International, Brussels.
- Cabanyes, J. (2010). *Resilience: An approach to the concept*. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(4), 145-151
- Cabrol, Marcelo y Miguel Székely (editores), (2012). *Educación para la transformación. Banco Interamericano de Desarrollo*. ISBN 978-1-59782-165-0
- Camilleri, Hampson, Cheyne-Garcia, Molano (2018) . *Hermanos en la frontera Responsabilidad colectiva y la respuesta regional a la crisis migratoria venezolana*. Centre for International Governance Innovation y Diálogo

Interamericano, recuperado de: https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2019/02/WRC-IAInforma_esp%C3%B1ol11.pdf

Center for the Study of Democracy (2012), Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states, Center for the Study of Democracy, [http:// REFUGEE EDUCATION: INTEGRATION MODELS AND PRACTICES IN OECD COUNTRIES](http://REFUGEE EDUCATION: INTEGRATION MODELS AND PRACTICES IN OECD COUNTRIES) OECD Education Working Paper No. 203/www.csd.bg/fileadmin/user_upload/INTEGRACE_handbook.pdf

Cordini, M. (2005). *La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Síntesis de investigación: "Urban Violence and Resilience among Adolescents in Brazil"*, para optar al título de Doctora en Comportamiento Humano, American Global University de Cheyenne-Wyoming. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-18.

Cortes, P. (2008). The Effect of Low-Skilled Immigration on U.S. Prices: Evidence from CPI Data. *Journal of Political Economy*, 116(3), 381-422. doi:10.1086/589756

Cyrułnik, B. (2005). *Los Patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, España: Gidesa.

Vanistendael, E. (2005). "La Resiliencia: Desde una inspiración hacia cambios prácticos". *2º Congreso Internacional de los Trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*, (pág. 13). Madrid, España.

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.

Dada, J. (2012) 'Refugees and refugee education in Kent in England', en L. Demirdjian (ed.) *Education, Refugees and Asylum Seekers*. London: Continuum. Pp. 151-165

Documento Conpes 3950: Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela. 23 de Noviembre de 2018. Pág. 103

Duncan, J., & Arnston, L. (2004). *Children in crisis: good practices in evaluating psychosocial programming*. Save the Children Federation Inc and Andrew Mellon Foundation.

Education Equity Research Initiative. (2019). *Landscape review: teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings*. Washington D.C.

Essomba, M. (2017), "The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe", *Intercultural Education*, Vol. 28/2, pp. 206-218, <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1308659>

Eurocities (2017), *Cities' Actions for the Education of Refugees and Asylum-Seekers*, Eurocities, http://nws.eurocities.eu/MediaShell/media/Education%20report_Final%20Version.pdf.

Fazel, M. and T. Betancourt (2018), "Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings". *The Lancet Child & Adolescent Health*, Vol. 2/2, pp. 121-132, [http://dx.doi.org/10.1016/s2352-4642\(17\)30147-5](http://dx.doi.org/10.1016/s2352-4642(17)30147-5)

Fernández-Niño, Vásquez-Rodríguez A, Flórez-García V, Rojas-Botero M, Luna-Orozco K, Navarro-Lechuga E, Acosta-Reyes J y David A. Rodríguez Pérez (2018). *Modos de vida y estado de salud de migrantes en un asentamiento de Barranquilla*, *Rev. Salud Pública*. 20 (4): 530-538, recuperado de: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rsap/v20n4/0124-0064-rsap-20-04-530.pdf

Fielding, A. and J. Anderson (2008), "Working with Refugee Communities to Build Collective Resilience", ASETTS Occasional Paper

<http://www.asetts.org.au/Oldwebsite/resources/Documents/collectiveresilienceweb.pdf> consultado en Noviembre de 2019.

Foundation House (2016), *School's In for Refugees: A Whole School Approach to Supporting Students and Families of Refugee Background*,

http://www.foundationhouse.org.au/wpcontent/uploads/2016/11/Schools_In_for_Refugees_2nd_Edn_Update_Chap1-11_2016.pdf.

Fuller, A., McGraw, K., & Goodyear, M. (1998). *The mind of youth—Initial findings from the Resiliency Project*. Unpublished report for the Department of Education, Victoria. Melbourne: Department of Education.

Gale, C.R, I.J. Deary and M. Stafford (2013), “*A life course approach to psychological and social wellbeing*”, en Kuh, D. et al. (eds.), *A Life Course Approach to Healthy Ageing*, Oxford University Press, Oxford, pp. 46-62

Galvis, Carmen, Moya, Leonor, Garcés, Andrea, Morales, Germán & Galeano, Yesica. (2006). *Hacia la construcción de niños y niñas dientes de león. Desde la vulnerabilidad a la resiliencia. Una posibilidad dentro de la escuela*. En Galvis, Carmen, Moya, Leonor, Garcés, Andrea, Morales, Germán, Galeano, Yesica, et al. *No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad* (pp. 37-86). Bogotá: IDEP

Graham, H., R. Minhas and G. Paxton (2016), “*Learning problems in children of refugee background: A systematic review*”, *Pediatrics*, Vol. 137/6

Handicap International, (2012), *Policy Brief no 8- “Inclusive Education”* disponible en http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/PP08IE.pdf

Henderson, N., & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Aldana, J. (2011). “¿Qué es la Resiliencia?”. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (73), 4-16.

Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal. Jiménez Galán, Yasmín Ivette; González Ramírez, Marko Alfonso; Hernández Jaime, Josefina *Fundació per a la motivació dels recursos humans* (2005). *El feedback 360°*. Unidad de conocimiento. Diciembre 2005. [En línea] Disponible en: http://www.factorhuma.org/attachments_secure/article/8307/feedback_cast.pdf.

Iversen, V., N. Sveaass and G. Morken (2014), “*The role of trauma and psychological distress on motivation for foreign language acquisition among refugees*”, *International Journal of Culture Mental Health*, Vol. 7, pp. 59-67

Köster, Anne (2016). *Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística*. *Alteridad*, 11(1), pp. 33-52

Lagos San Martín, N., & Ossa, C. (2010). *Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la Comunidad educativa*. *Revista Horizontes Educativos*, 15(1), 37-52

Lévy-Leboyer, Claude. (2000): *Feedback de 360°*. Barcelona: Gestión 2000.

Liebenberg, Ungar. (2011). “*Ethical concerns regarding participation of marginalized youth in research*.” *International Society for the Study of Behavioural Development*.

López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., Aristizábal González, L. D., & Barriga Durán, L. C. (2018). *Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación*. *Revista Hojas y Hablas*, (16), 10. Disponible en <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=edb&AN=134979163&lang=es&site=eds-live&scope=site>. (p.17).

López, V. (2010). “*Educación y Resiliencia: Alas de la Transformación Social*”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-14.

Lynn Boscardin, M. and S. Jacobson (1997), “*The inclusive school*”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 35/5, pp. 466-476, <http://dx.doi.org/10.1108/09578239710184600>,

Martínez, M y Martínez, J. (2018). *Procesos migratorios e intervención psicosocial*. *Papeles del psicólogo*. Vol. 39 (2). (p.100).

Matthews, Julie. (2008). *Schooling and settlement: Refugee education in Australia*. *International Studies in Sociology of Education*. 18. 31-45. 10.1080/09620210802195947.

- Mendenhall, M., Gomez, S. and Varni, E. 2018. *Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019)
- Mosselson, J. (2006), "Roots & routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling", *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 9/1, pp. 20-29.
- Mujis, D. et al. (2007), *Every Child Matters - Leading Schools to Promote Social Inclusion: A Study of Practice*, National College for School Leadership
- Nakeyar, C., V. Esses and G. Reid (2017), "The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 23/2, pp. 186-208, <http://dx.doi.org/10.1177/1359104517742188>
- Observatorio de Acceso y Permanencia- Secretaria de Educación de Bogotá - Alcaldía de Bogotá (2019). *Boletín Infográfico Número 2. Atención a los estudiantes migrantes procedentes de Venezuela en los colegios oficiales de Bogotá*, cifras consolidadas de corte del SIMAT a Septiembre de 2019.
- OCDE (2019). *Refugee education: integration models and practices in OECD countries* OECD Education Working Paper No. 203. 2019
- OECD (2010). *Closing the Gap for immigrant students, Policies, Practice and Performance*.
- OECD (2011c). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. OECD
- OECD (2018) *The role of education in promoting positive attitudes towards migration at times of stress*. Education Working Paper No. 185 - Francesca Borgonovi of the OECD, Directorate for Education and Skills y Artur Pokropek of the European Commission's Joint Research Centre (JRC)
- OECD (2018), *International Migration Outlook 2018*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.
- OECD (2018), *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- OECD (2019), *Ready to Help?: Improving Resilience of Integration Systems for Refugees and other Vulnerable Migrants*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264311312-en>.
- OECD (2019), *The Road to Integration: Education and Migration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.
- OECD (2019). *Refugee Education: Integration Models And Practices In OECD Countries* Education Working Paper No. 203 - Lucie Cerna. 13 May 2019
- OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en.
- OECD/EU (2018), *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*, OECD Publishing, Paris/EU, Brussels, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264307216-en>
- Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program*, en D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- IDMC (2019) *Desastres y violencia desplazaron dos millones de personas en las Américas en 2018*, recuperado de: http://www.internal-displacement.org/global-report/grid2019/downloads/press_releases/2019-grid-pressrelease-americas-es.pdf
- Oriol-Bosch, A. (2012). *Resiliencia*. *Educación Médica*, 15(2), 77-78.

- Panter-Brick, C., & Leckman, J. F. (2013). Editorial Commentary: *Resilience in child development – interconnected pathways to wellbeing*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 333–336. doi:10.1111/jcpp.12057
- Pastoor, L. (2016), “*Rethinking refugee education: principles, policies and practice from a European perspective*”, *Annual Review of Comparative and International Education*, Vol. 30, pp. 107-116
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). *Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective*. *School Psychology Review*, 27 , 407–417.
- Pinson, H. and M. Arnot (2007), “*Sociology of Education and the Wasteland of Refugee Education*”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28/2, pp. 399-407
- PPMI (2017), *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*, European Commission, Luxembourg
- Price, J.H. y Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, 35, 66-67.
- Pugh, K., D. Every and R. Hattam (2012), “*Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school*”, *The Australian Educational Researcher*, Vol. 39/2, pp. 125-141
- Reina, Mesa, Ramirez. Elementos para una política pública frente a la crisis a la Venezuela. Tomás Ramírez Tobón Noviembre de 2018. Recuperado de: https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/3716/CDF_No_69_Noviembre_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ressler, E., N. Boothby and D. Steinbock (1988), *Unaccompanied Children: Care and Protection in Wars, Natural Disasters and Refugee Movements*, Oxford University Press
- Reyes, Joel. (2013). “What Matters Most for Students in Contexts of Adversity: A Framework Paper”. Education Resilience Approaches (ERA) Program - A complement to the Systems Approach for Better Education Results (SABER). The World Bank. Washington, D.C
- Rutkowski, D., L. Rutkowski and L. Engel (2014), “*Inclusive schooling: fostering citizenship among immigrant students in Europe*”, *Intercultural Education*, Vol. 25/4, pp. 269-282, <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.926144>.
- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press. P5
- Schulenberg, J. et al. (1994), “High school educational success and subsequent substance use: A panel analysis following adolescents into young adulthood”, *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 35/1, pp. 45-62, <http://dx.doi.org/10.2307/2137334>.
- Sullivan, A. L. and Simonson, G. R. (2016). *A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth*. *Review of Educational Research*, Vol. 86, No. 2, pp. 503–30
- Tomasevski, Katerina, “*Indicadores del derecho a la educación*”, *Revista IIDH*, No. 40. San José, Costa Rica, julio /diciembre 2004, págs. 349-50
- UNESCO (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París.
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. París, UNESCO.
- Ungar, Liebenberg. (2005). “*The International Resilience Project: A mixed methods approach to the study of resilience across cultures*” (Proyecto de Resiliencia Internacional: Un enfoque de métodos mixtos para el estudio de la resiliencia a través de las culturas). In M. Ungar. (ed.) *Handbook for working with children and youth*:

Pathways to resilience across cultures and contexts. (Manual para el trabajo con niños y jóvenes: Caminos hacia la resiliencia a través de culturas y contextos) Thousand Oaks: Sage Publications.

UNICEF/UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Nueva York: UNICEF

Velásquez, G., & Aguayo, P. (2011). “Factores Protectores Resilientes de los Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAT”. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/ 16. Sujetos de la Educación. Ponencia* (págs. 1-9). Monterrey, Nuevo León, México: COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Wesley Urban Ministries (2014), *Newcomer youth support services—Evaluation*, <http://wesley.ca/wp-content/uploads/2014/04/NYSS-Evaluation-Report-Dec.pdf> (consultado el 7 Noviembre 2019)

Winfield L. FL (1999). *Developing resilience in urban youth*. En B. Cesarone (ed.) *resilience guide: A collection of resources on resilience in children and families* (pp. 37-50). Illinois EUA: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

Yoshikawa, H. (Ed.). (2019). *UNICEF Refugee Education Draft Report*. UNICEF