

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



PREPARADO Y ELABORADO POR:

Child Resilience Alliance



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

BOGOTÁ D.C, ENERO 2020

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

-RESPUESTA ACTUAL Y RECOMENDACIONES-

Resumen Ejecutivo¹

Para el último trimestre de 2019, de acuerdo con los datos del sistema oficial de registro de matrículas del gobierno de Colombia², el total de Niños, Niñas y Adolescentes Migrantes 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 niñas³.

Con cerca del 33% de los ciudadanos venezolanos migrantes, Colombia 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. Las cifras oficiales ubican en cerca de 1.7 millones los venezolanos en el país⁴.

Colombia es el país que más decididamente ha procurado encarar la crisis migratoria venezolana, 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 decisiones orientadas a conjurar los riesgos de apatridia, como la

de otorgar ciudadanía colombiana a más de 24.000 niños nacidos en Colombia de padres venezolanos⁵. Si bien el país carece de experiencia en la gestión de migraciones internacionales masivas, los resultados exceden la sola respuesta humanitaria, en materia educativa, absorbió por ejemplo un incremento en la demanda de cupos de casi el 500% de 2018 a 2019⁶.

Al mismo tiempo, el arribo masivo de migrantes ha evidenciado fragilidades a nivel institucional, de políticas y programas, así como de orden presupuestal y de infraestructura. A esto se agrega que, entre algunas comunidades de acogida, se viene presentado un fenómeno creciente de xenofobia y de discriminación hacia los migrantes, a quienes identifican como una competencia para oportunidades históricamente limitadas.

Desde lo metodológico este trabajo incluyó un enfoque inductivo; para evaluar la respuesta educativa que 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 educación*”; un análisis multinivel *feedback de 360°*; el empleo de *métodos mixtos de investigación* y, el uso del *modelo holístico* que ubica la educación como parte de la respuesta a las múltiples y particulares necesidades de los NNAM.

¹ Este documento resume una evaluación del impacto de la migración masiva de NNA venezolanos sobre el sistema educativo colombiano y la respuesta del sector. Fue realizada durante el segundo semestre de 2019 por Child Resilience Alliance (CRA) para la Oficina en Colombia del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, en acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

² 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.

³ 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.

⁴ 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

⁵ 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/>

⁶ Datos provistos por el Ministerio de Educación a partir de consultas al SIMAT – Septiembre de 2019

En acuerdo con UNICEF y el MEN se realizaron 40 grupos focales con alrededor de 400 personas⁷ en 23 Instituciones Educativas (IE) de 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 en redes sociales.

Los criterios para la selección de las entidades territoriales incluyeron: Mayor concentración de NNAM venezolanos por departamento⁸, 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, el índice de pobreza multidimensional y los departamentos con mayor concentración de población migrante.

Además de NNAM, se incluyeron grupos de NNA de comunidades escolares de acogida, así como adolescentes desescolarizados 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.

En desarrollo de un enfoque diferencial se incluyeron grupos con necesidades especiales, tales como niños y jóvenes con discapacidad e indígenas. 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

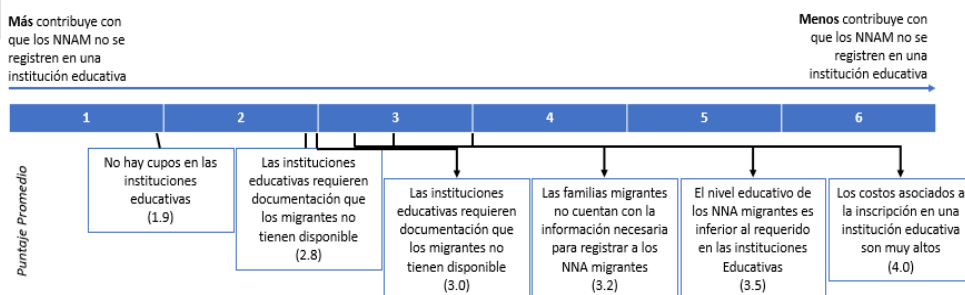
dificultades que en la actualidad ponen a sus hijos por fuera del sistema educativo.

HALLAZGOS / RECOMENDACIONES (R)

Para evaluar la respuesta del sistema educativo colombiano a la migración masiva de NNA venezolanos, el análisis se sirve del marco comúnmente utilizado de medición de avance en el derecho a la educación, tomando como base los “indicadores para el derecho a la educación” y aquellos que se agrupan bajo el concepto de “indicadores de los derechos en la educación”.

La parte relativa *al Derecho A la educación*, contempla variables de acceso, posibilidades de contar con modalidades alternativas, de infraestructura y servicios básicos, y la provisión de maestros calificados. También los procedimientos administrativos, costos y riesgos. 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. Los *Derechos En la educación* abordan los indicadores de *Aceptabilidad y Adaptabilidad* 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.

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



⁷ Basados en criterios de enfoque diferencial se incluyeron grupos con necesidades especiales, como niños y jóvenes con discapacidad e indígenas

⁸ 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.

Entre quienes respondieron la encuesta realizada por este estudio, son diversas las razones que explican por qué los NNAM no pueden registrarse en una institución educativa: costos asociados, niveles educativos, carencia de información, falta de documentación y disponibilidad de cupos, entre otros.

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. Algunas entidades territoriales cuentan con una infraestructura más robusta que otras para enfrentar la demanda. 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-, sin embargo, en departamentos como Guajira y Norte de Santander, se presenta un desbordamiento y la oferta resulta deficitaria respecto de la demanda.

"[...] 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).

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, 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 Bolívar⁹... 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 Kennedy¹⁰, Pero el problema de cobertura de Bogotá, hay que verlo en lo micro, en las UPZ¹¹ y entre las mismas, en las jornadas" (Entrevista Director (a) Institución Educativa Bogotá)

R.1. 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). Políticas de dispersión son una alternativa sobre la cual se podría tomar nota para restar presión al sistema en regiones cuyas IE presentan fenómenos de desescolarización por falta de cupos.

R.2. 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 cumplimiento de unos estándares mínimos comunes a las diferentes instituciones educativas públicas, podría ayudar a bajar la presión de sobredemanda en determinadas IE.

R.3. Evaluar la posibilidad de concentrar la oferta de cupos para educación básica en aquellos lugares en donde esté establecido existe una mayor concentración de NNAM de menor edad. Organizar los cupos de acuerdo a la ubicación de la residencia de los estudiantes más pequeños, ayudaría a garantizar que aquellos NNAM que carecen de medios para el transporte puedan acceder a la IE más fácilmente. El proceso de asignación de cupos posiblemente requiera ajustes para ganar en precisión para la asignación.

R.4. 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 en desventaja. Algunos programas

⁹ Es una de las 20 localidades en que se divide territorial y administrativamente la ciudad de Bogotá.

¹⁰ Es una de las 20 localidades en que se divide territorial y administrativamente la ciudad de Bogotá

¹¹ Las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) son una subdivisión urbana de Bogotá, capital de Colombia

incorporan a los migrantes como un factor explícito de la financiación escolar. 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. Equidad en concreto, alude a 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.

Limitado conocimiento o interpretación de normas y circulares

En la práctica ocurren diversas situaciones que revelan fragilidades en la 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. A esto se agregan que las regulaciones educativas y migratorias se actualizan y modifican 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 Colombia¹² a preguntar a ver qué nos dicen [...]” (Entrevista Director(a) Institución Educativa, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

En ocasiones, tal situación puede implicar la desescolarización de los NNAM durante largos períodos 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).

R.5. Mayor soporte y acompañamiento en la definición de lineamientos. 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.

R.6. 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.

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. Los servicios de alimentación y transporte para los NNA en edad escolar no están garantizados para todos los estudiantes.

Entre los padres de NNAM que respondieron la encuesta adelantada a nivel nacional, uno de los tres factores más importantes para por qué los niños y niñas no están vinculados o dejan de asistir a la escuela fue la ubicación de la misma (87%). Para el 71% 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

¹² 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).

asistencia o desincentivaba la posibilidad de ser inscritos.

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 octavos¹³ 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).

Estas medidas de priorización a la hora de asignar el programa de alimentos, generan sentimientos de molestia. Cuando implican una segregación entre estudiantes venezolanos que reciben alimentos y estudiantes colombianos que no, se incrementa el potencial de dificultad en la relación y de integración entre los NNA.

R.7. 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 media¹⁴ en los que la edad de los niños y niñas les facilite transportarse hacia el entorno escolar con menor riesgo durante el traslado.

R.8. Existe 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.

Disponibilidad de Docentes

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).

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 SGP¹⁵ 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. Los docentes 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 de enseñanza y aprendizaje. Son conscientes de la poca experiencia del sistema en la gestión de procesos migratorios internacionales.

¹³ Se refiere a los estudiantes del grado octavo, uno de los 11 grados de la educación preescolar, básica, media y técnica en Colombia.

¹⁴ 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.

¹⁵ 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.

"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).

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; [...], 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).

R.9. El desarrollo de la sensibilidad necesaria para laborar en entornos educativos con migrantes y entender esas necesidades particulares es fundamental. El soporte a los docentes supone que éstos puedan desarrollar la habilidad de integrar múltiples perspectivas en las metodologías de enseñanza.

R.10. 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 y Apoyo

emocional para la sobrecarga de enseñanza a poblaciones vulnerables.

- Aumento de la resiliencia en estudiantes desde el espacio escolar

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, en especial a nivel de aulas. En algunos casos ha obligado 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 enramadas¹⁶ 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).

"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).

R.11. 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 se infraestructura sanitaria y de acceso a equipos de cómputo o internet, entre otros.

R.12. 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

¹⁶ Cobertizos contruidos con ramas de árboles

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.

R.13. 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

Riesgos y Vulnerabilidades que enfrentan los NNAM

Son múltiples los riesgos de protección que experimentan los NNAM. En general, se trata de hogares con alta precariedad económica, lo que les ubica en constante riesgo derivado de la carencia de condiciones mínimas.

Algunos de riesgos que enfrentan los migrantes se agudizan dependiendo del momento del ciclo vital. Es el caso de niños en primera infancia, 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).

Marque su opinión sobre la siguiente frase en donde 0 significa completamente en desacuerdo y 100 completamente de acuerdo



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).

Adicional a los riesgos diferenciales por rango de edad, el trabajo de campo identificó otros riesgos entre NNAM en al menos otras 4 categorías a. Riesgos en el hogar (hacinamiento-abuso sexual), b. Riesgos en la comunidad (asociados a violencia armada-involucramiento en actividades delictivas) c. Riesgos durante el recorrido al colegio (entornos inseguros-microtráfico-acoso) y d. Riesgos en el colegio (consumo sustancias psicoactivas- inseguridad)

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. (...)” (Grupo Focal con padres de niños desescolarizados, Bogotá, Septiembre 2019)

R.14. La gestión de planes de riesgo escolar debe considerar las particularidades asociadas a los NNAM y diseñar estrategias de mitigación que recojan la realidad a la que se enfrentan.

Inseguridad alimentaria e inseguridad económica

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 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).

Cobros y costos indirectos

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).

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.

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. 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.

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%).

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%).

A continuación se resumen los hallazgos *de aceptabilidad y adaptabilidad* en la respuesta del sistema educativo a los NNAM, tales como la existencia de un enfoque diferencial para poblaciones con necesidades especiales.

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 miedo al rechazo por parte de las autoridades.

Un reto identificado en relación con la población migrante con discapacidad es el diagnóstico oportuno. Según varios participantes, la mayoría de NNAM no cuenta con un diagnóstico adecuado, tanto por las restricciones asociadas con la crisis que atraviesa su país, como porque debido a la ausencia de un estatus migratorio regular carecen de la posibilidad de ser incluidos 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).

Son varios los vacíos en la implementación de las normas para la atención a NNA en discapacidad: 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.

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.

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.

Afectaciones Emocionales y necesidades Psicosociales de los NNAM Migrantes

Durante el trabajo de campo con NNA migrantes 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. 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.

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.

El impacto de todas esas experiencias generalmente excede las propias capacidades de agencia de un niño o adolescente.

R.15. 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 NNAM

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.

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.

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)*

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.

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)

R.16. Los NNAM 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.

Xenofobia y otras formas de discriminación

Durante esta evaluación, 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.

"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)

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.

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).

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.

"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).

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 al aula escolar es posible promover formas de encuentro basadas en el respeto, interés por la diferencia, la solidaridad, y el enriquecimiento cultural recíproco.

R.17. 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 respetuosa del migrante, basada en el potencial de recursos para la construcción de oportunidades colectivas, más que centrada en los déficits.

Violencia de género en las escuelas y sus alrededores

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

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:

“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)

Adaptación curricular y de materiales para responder a la migración

En el trabajo de campo, 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 país¹⁷, 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.

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.

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.

R.18. 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. Los programas escolares y los libros de texto pueden reducir los prejuicios y acrecentar el sentimiento de pertenencia de los migrantes. Se recomienda el ajuste de materiales y adaptar los procesos curriculares para responder a las realidades de la migración.

R.19. Favorecer en las IE el surgimiento de iniciativas que involucren actividades lúdicas y culturales para promover un nivel de aceptación de los NNAM en la comunidad educativa, reconociendo las prácticas culturales del país de origen. Lo anterior se puede conseguir con la vinculación efectiva de padres de NNAM interesados en la participación en el entorno escolar.

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*

¹⁷ Actividad de matriz de priorización con grupos focales de niños de primaria migrantes venezolanos desarrollada en las regiones del estudio – Instrumento CRA-06

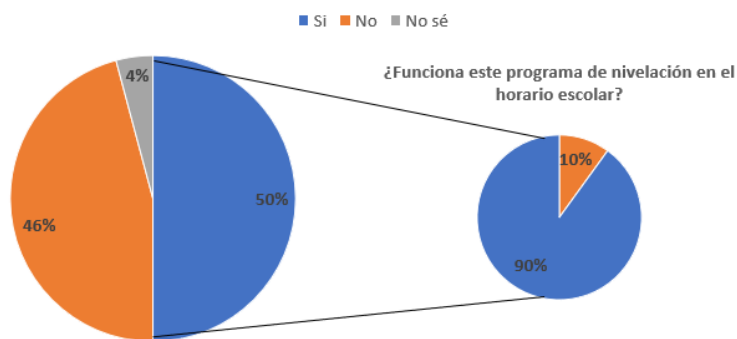
años, no tienen habilidades básicas o no son las mejores y lógicamente las respuestas en lecto-escritura y matemáticas son débiles" (Entrevista Pastoral social, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019).

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.

esas vulnerabilidades, a menudo más marcadas entre los niños migrantes, termina por ser para muchos una realidad difícil de enfrentar.

"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)

¿Hay en su Institución Educativa un programa de nivelación para los estudiantes migrantes?



R.20. 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.

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.

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, las dificultades que afectan a sus estudiantes, así como los limitados recursos con que cuentan para responder a

De acuerdo con los docentes y directivos docentes, 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. El 71% afirmó que no hay una oferta de servicios de apoyo psicosocial y/o de salud mental disponibles para los maestros.

R.21. Desarrollar un proceso de capacitación para los docentes en herramientas para el apoyo y enseñanza a NNAM.

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, generalmente bajo el apoyo de la cooperación internacional, genera segregación entre los estudiantes y alimenta la xenofobia.

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 la población migrante, sin tener en cuenta los contextos a los que llega, termina generando otro tipo de tensiones.

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

R.22. Proponer espacios de coordinación de la cooperación internacional alrededor del espacio escolar en orden a que no se incentive la discriminación hacia los NNAM, así como para garantizar la pertinencia del apoyo que se ofrece

Resiliencia en el espacio escolar

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.

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.

R.23. Desarrollar un programa de resiliencia al interior de las Instituciones educativas con foco en que la escuela sea un entorno protector, en particular en aquellas que reciben mayores cantidades de NNAM con el ánimo de identificar en ellos factores protectivos frente a la adversidad y fortalecer sus habilidades para la inclusión.

Otros Retos

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. Este aspecto se agudiza debido a la importante movilidad de las familias venezolanas, muchas de las cuales se perciben “en tránsito”.

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.

R.24. Modificar las variables del SIMAT para que se asigne un número único NES para que se asigne a cada 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.

En las distintas regiones se identificaron barreras para los jóvenes adolescentes, bien para graduarse o para buscar acceso a educación media técnica. 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)

R.25. Desarrollar un Permiso Especial de Permanencia – PEP educativo vigente mientras los jóvenes estén vinculados al sistema educativo como mecanismo habilitador del acceso a educación media y superior.

Extra-edad

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*¹⁸, según las condiciones de tiempo, ubicación o de vulnerabilidad.

La buena práctica implica la creación de aulas multinivel, 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.

R.26. Establecimiento y formación de un grupo de docentes especializados en la educación multinivel como estrategia para evitar la deserción escolar y con el objetivo de nivelar a los NNAM a los grupos de su edad en el menor tiempo posible.

BIBLIOGRAFÍA

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.

Banco Mundial. (2018). *Migración desde Venezuela a Colombia: Impactos y estrategia de respuesta en el corto y mediano plazo*. (p.177).

OECD (2010). *Closing the Gap for immigrant students, Policies, Practice and Performance*.

OECD (2018), *International Migration Outlook 2018*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.

OCDE (2019). *Refugee education: integration models and practices in OECD countries* OECD Education Working Paper No. 203. 2019

Tomasevski, Katerina, "Indicadores del derecho a la educación", Revista IIDH, No. 40. San José, Costa Rica, julio /diciembre 2004, págs. 349-50

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

¹⁸ 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)