

Multidisciplinary Journal of Educational Research
Volume 14, Issue 1, 15th February, 2024, Pages 39 – 58
© The Author(s) 2024
<http://dx.doi.org/10.17583/remie.10398>

Social Integration in Colombia from the Voices of Venezuelan Migrant Students

Felipe Aliaga-Sáez¹, Antonia Olmos-Alcaraz², Laura De la Rosa-Solano³, Carla Rodríguez-Portillo¹ & Lina Montoya-Carrizosa⁴

- 1) *Santo Tomás University*, Colombia
- 2) *University of Granada*, Spain
- 3) *National University of Colombia*, Colombia
- 4) *Panagora Group/USAID*, Colombia

Abstract

The crisis that Venezuela is facing has caused thousands of people to migrate out of the country, including children and adolescents of school age. This article, from the theoretical approach of integration and social imaginaries, analyses the elements that Venezuelan elementary and high school students in Colombia identify as fundamental for their integration in the educational field. Through a qualitative method of exploratory type, eight focus groups with students were carried out in the Orlando Higueta Rojas and San Cayetano schools in Bogotá and the Camilo Daza in Cúcuta. The research allows us to identify how, despite of the discrimination that affects integration, the academic commitment of the students persists, in a scenario that requires permanent dialogues to ensure the participation and rights of the students.

Keywords

Education, integration, migration, Venezuela, Colombia.

To cite this article: Aliaga, F., Olmos, A., De la Rosa, L., Rodríguez, C. & Montoya, L. (2024). Integración social en Colombia desde las voces de estudiantes migrantes venezolanos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1) pp. 39-58.
<http://dx.doi.org/10.17583/remie.10398>

Corresponding author(s): Felipe Aliaga Sáez

Contact address: felipealiaga@usta.edu.co

Multidisciplinary Journal of Educational Research
Volumen 14, Número 1, 15 de febrero de 2024, Páginas 39 – 58
© Autor(s) 2024
<http://dx.doi.org/10.17583/remie.10398>

Integración Social en Colombia desde las Voces de Estudiantes Migrantes Venezolanos

Felipe Aliaga-Sáez¹, Antonia Olmos-Alcaraz², Laura De la Rosa-Solano³, Carla Rodríguez-Portillo¹ y Lina Montoya-Carrizosa⁴

- 1) *Universidad Santo Tomás*, Colombia
- 2) *Universidad de Granada*, España
- 3) *Universidad Nacional de Colombia*, Colombia
- 4) *Panagora Group/USAID*, Colombia

Resumen

La crisis que atraviesa Venezuela ha provocado la migración fuera del país de miles de personas, entre ellos niños, niñas y adolescentes en edad escolar. Este artículo, desde el enfoque teórico de la integración y los imaginarios sociales, analiza los elementos que estudiantes venezolanos de primaria y secundaria en Colombia identifican como fundamentales para su integración desde el ámbito educativo. Para ello, a través de un método cualitativo de tipo exploratorio, se realizaron ocho grupos de enfoque con estudiantes en los colegios Orlando Higueta Rojas y San Cayetano de Bogotá y el Camilo Daza de Cúcuta. La investigación nos permitió identificar cómo, a pesar de que la discriminación afecta la integración, el compromiso académico de los estudiantes persiste, en un escenario que requiere diálogos permanentes para garantizar la participación y los derechos de los estudiantes.

Palabras clave

Educación, integración, migración, Venezuela, Colombia.

Cómo citar este artículo: Aliaga, F., Olmos, A., De la Rosa, L., Rodríguez, C. & Montoya, L. (2024). Integración social en Colombia desde las voces de estudiantes migrantes venezolanos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1) pp. 39-58
<http://dx.doi.org/10.17583/remie.10398>

Correspondencia Autores(s): Felipe Aliaga Sáez

Dirección de contacto: felipealiaga@usta.edu.co

La migración internacional conlleva una serie de cambios en diferentes ámbitos de las sociedades de recepción, especialmente en el campo de la educación, debido a la llegada de niños, niñas y adolescentes que requieren de espacios de desarrollo como el ingreso sistema educativo. Según la Organización Internacional de las Migraciones (OIM, 2019), el total estimado de población migrante internacional es de 272 millones de personas, de las cuales el 14% es población menor de 20 años, aproximadamente 37,9 millones, entre los que hay alrededor de 13 millones de refugiados. Este informe indica que existen problemas importantes para el acceso de los migrantes a la educación, especialmente en niñas y niños refugiados, o entre aquellos que carecen de documentación o se encuentran en situación migratoria irregular. Pero los retos no se reducen al acceso, sino que pasan también por la falta de una educación de calidad y adecuada a sus necesidades: “Por lo general, los niños migrantes pueden ser víctimas de prejuicios y discriminación en la escuela. Sin embargo, las escuelas pueden ser también espacios que promuevan la tolerancia y la cohesión social” (OIM, 2019, p. 220).

El Informe Seguimiento de la Educación en el Mundo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) indica que es importante establecer relaciones de interculturalidad en sociedades multiculturales dado que:

Ayuda a los estudiantes no solo a conocer otras culturas, sino también a discernir las barreras estructurales que perpetúan la desigualdad en los países de acogida. Con la interculturalidad, el respeto y el aprecio por las diferencias pasan a formar parte de un proyecto educativo más amplio; el paradigma considera la diversidad como la norma y no como una situación especial (UNESCO, 2019, p. 84).

El informe concluye que es necesaria una educación capaz de prevenir prejuicios, estereotipos y discriminación, que se configure como un instrumento para caminar hacia la inclusión en las sociedades de acogida de los y las estudiantes migrantes y refugiados. Ello también está en la línea con lo promovido por las Naciones Unidas desde la Agenda 2030 sobre los Objetivos de Desarrollo Sustentable, en cuanto garantizar una educación inclusiva y equitativa. De esta manera, más allá de la configuración multicultural de las sociedades y los derechos de grupo que puedan existir, el desafío resulta en las relaciones cotidianas que se van tejiendo entre las poblaciones procedentes de las migraciones y las autóctonas; y la apuesta por una gestión de la diversidad en términos interculturales donde se fomente el intercambio y el diálogo, cuyo resultado sea la creación de espacios y realidades nuevas con un horizonte de transformación social estructural que actúe contra las jerarquías de poder y las desigualdades sociales (Walsh, 2014; Dietz, 2018).

En el contexto latinoamericano se identifican situaciones de discriminación que pueden ser potenciales causantes de conflictos entre estudiantes no migrantes y migrantes. Binstock y Cerruti (2016), analizan experiencias de discriminación y barreras de integración en adolescentes migrantes en contextos escolares argentinos. Los autores identifican que en la escuela se hace visible la discriminación por medio del acoso y el maltrato psicológico, verbal o físico. Según los resultados del estudio en el caso de los estudiantes extranjeros “el carácter étnico nacional es percibido como el criterio principal de [esa] discriminación” (p. 23). Por su parte, en Ecuador, en un estudio sobre niños, niñas y adolescentes migrantes realizado por Sánchez y Oviedo (2013) se identifica que hay estudiantes que se sienten discriminados por

sus profesores y que hay disputas de poder que generan maltratos. Para el caso chileno, siguiendo para ello la revisión documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno que realizan Jiménez et al. (2017), se evidencia la falta de lineamientos educativos que orienten la incorporación de estudiantes procedentes de las migraciones. Emerge la imagen de migrante como sujeto discriminado, en donde se resaltan los actos discriminatorios y dificultades que sufren. También en Chile, Salas et al. (2017) estudian el prejuicio hacia escolares migrantes, y constatan violencia contra algunos estudiantes por su nacionalidad, “hay un sistema de relaciones articulado por agresiones, donde la condición migrante es un rasgo más de los que puede ser objeto de violencia” (p. 7). En este sentido, un estudiante por su condición de migrante puede verse afectado por exclusión, discriminación y violencia, siendo necesario construir nuevos imaginarios y formas de integración social.

Con respecto al caso que nos ocupa en esta investigación, en Colombia, se vuelve relevante el estudio de la integración de los estudiantes de origen extranjero al sistema educativo, especialmente en estos momentos dado el actual fenómeno de alta inmigración venezolana¹. En ese sentido, los retos en materia de integración educativa son amplios y, aunque se pueda reconocer que existe planificación gubernamental al respecto, “las complejidades que representan los flujos migratorios hacen que se halle una coyuntura en donde la necesidad de un desarrollo social y humano, que potencie el capital educativo de inmigrantes [es] indispensable” (Pinto et al., 2019, p.220). Con el objetivo de garantizar el derecho de la educación a los niños, niñas y adolescentes venezolanos, en Colombia se ha reglamentado el acceso para estudiantes migrantes de Venezuela, sin importar la condición administrativa en que se encuentren ([Circular 16 de 2018 del Ministerio de Educación y Migración Colombia](#) y [el decreto presidencial 1288 de 2018](#)).

Por otro lado, en el documento de política pública del Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES 3950 de 2018, se establece una estrategia para la atención de la migración procedente de Venezuela. Además, dentro de las líneas de acción de este, se establece que el Ministerio de Educación debe generar el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales enfocadas a la prevención de la xenofobia y otras situaciones que afecten la convivencia escolar ante la llegada de migrantes, refugiados y retornados. Este documento registra que en “2018 habría un total de 270.373 niños migrantes venezolanos entre 5 y 16 años” ([Departamento Nacional de Planeación, 2018, p. 50](#)). En noviembre de 2018, se registraban 34.030 estudiantes venezolanos en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT) y el mismo mes de 2019 se registraban 207.259 ([Ministerio de Educación, 2019](#)). Los datos más recientes indican que hay aproximadamente dos millones de personas venezolanas en Colombia, pero que su distribución en el territorio es muy desigual dado que cuatro divisiones administrativas (Departamentos) agrupan el 50% del total de dicha población: Bogotá D.C, Antioquia, Norte de Santander y Atlántico ([Migración Colombia, 2021](#)). Esta concentración y distribución desigual propicia situaciones que complejizan la percepción del fenómeno en cuestión, porque nos encontramos con Departamentos donde las matrículas de estudiantes migrantes son altamente representativas en términos demográficos ([MEN, 2019](#)). Situación que se agrava en las zonas fronterizas porque la movilidad se convierte en un elemento fundamental para poder acceder a la educación, como es el caso de la ciudad de Cúcuta, capital del Departamento de Norte de Santander, donde 18.3% de los niños, niñas y adolescentes migrantes estudian en Colombia, pero viven en Venezuela ([Corporación Opción Legal, 2020](#)).

La realidad de las personas migrantes que viven en estas zonas se vio muy afectada a raíz de la pandemia de la Covid-19 y los consiguientes cierres fronterizos, viéndose reducido el acceso a la educación.

Frente a este panorama, este artículo se pregunta ¿cuál es la forma en que las y los estudiantes venezolanos están experimentando y comprendiendo su integración en centros educativos de Colombia? Para avanzar en esta labor presentaremos un estudio realizado en colegios de las ciudades de Cúcuta y Bogotá. El objeto teórico de este trabajo son los procesos de integración y los imaginarios desplegados alrededor de los mismos, en concreto, por los propios estudiantes venezolanos.

Perspectiva Teórica

El concepto de integración, lejos de estar perfectamente delimitado y fuera de polémica, supone un lugar común de discusión teórico-política que puede extenderse al terreno de la intervención social aún hoy en día. Gil y Yufra (2018) afirman a este respecto que:

El concepto de integración ha sido y sigue siendo utilizado para denominar ideas y medidas políticas muy heterogéneas: nacionalización, reagrupación familiar, leyes antidiscriminatorias y discriminación positiva; protección legal y social básica, la creación de estructuras asociativas para inmigrantes, la redistribución de fondos para la atención de grupos específicos, asociaciones de inmigrantes y organizaciones religiosas; las políticas de vivienda y las de ley y orden, los servicios de mediación, cursos de idioma o autoestima, educación multi/intercultural, formación profesional, inserción laboral, autoempleo, minicréditos, dispositivos de intervención social específica y un largo etcétera (p. 88).

Este carácter versátil, plurivalente, en disputa (Butler, 2006) si queremos, es el que imprime controversia al acercamiento de su estudio y análisis, amén de los problemas epistémico-metodológicos que pueda conllevar su eventual operacionalización, medida y evaluación (Padilla y Olmos Alcaraz, 2019; Olmos Alcaraz y Lastres, 2022). No obstante, de ello, trabajaremos con unos mínimos anclajes de referencia para poder avanzar en el conocimiento de las situaciones y realidades a las que la integración como concepto trata de describir.

Entendemos la integración social como un proceso en el cual están implicados tanto los grupos minoritarios como el mayoritario (asumiendo este, además, como diverso). Supone interacción, negociación y generación de nuevas realidades a partir “de y entre” todos los grupos (Olmos Alcaraz y Lastres, 2022). Dietz (2007) nos dice que:

(...) el concepto de “integración” se ha venido definiendo en oposición al concepto de “asimilación” o incluso “aculturación”. Mientras que en estos últimos se entiende convencionalmente que un grupo minoritario se “diluye” como tal formando parte del grupo al que se asimila (...) perdiendo con ello sus rasgos culturales característicos y su identidad étnica diferencial, la noción de “integración” en cambio, se aplica cuando en el proceso de integración ambas partes implicadas² (...) interactúan, negocian y generan –de forma bidireccional³, no unidireccional como en el caso de la asimilación– espacios de participación y de identificación mutua que transforman a todos (p. 192).

Siendo así, entendemos la integración como una necesidad frente a la convivencia escolar; una forma de inclusión y un aspecto fundamental para la cohesión social. Siguiendo el

argumento de Solé et al. (2011) afirmamos que: “En la medida que las sociedades son capaces de generar mecanismos que avancen hacia la integración de la población inmigrante en un sistema de igualdad de oportunidades y derechos, mayor es su cohesión social” (p. 25). Para ello es preciso que se respeten y compartan valores y normas, se generen políticas sociales de redistribución, se reconozca e incluya la diversidad cultural y se tomen en consideración las redes y el capital social de los inmigrantes y la sociedad civil.

Respecto a cómo podemos conocer sobre la integración, Solé et al. (2002) indican que la misma se podría analizar en tres niveles: el “estructural (a través de la penetración en la estructura ocupacional de la sociedad receptora de inmigración)” (p. 24); el nivel relativo a la “integración cultural (ejercicio del derecho a la diferencia y aceptación de unos mínimos de convivencia)” (p. 24); y el nivel relacionado con la “integración jurídica como garantía de igualdad ante la justicia” (p. 24). En este artículo abordamos uno de los niveles señalados por Solé et al. (2002), la integración sociocultural, en concreto en el ámbito educativo. Este nivel de la integración hace referencia a un complejo esquema comprensivo entre los individuos, en el cual tanto los migrantes como los habitantes locales generan mecanismos de entendimiento para lograr una convivencia pacífica, ya que se presentan nuevos intercambios en la búsqueda de sentido común y relaciones interculturales (Aliaga, 2020). Esta noción de integración toma como referente una sociedad plural cuya diversidad es gestionada a través de la interculturalidad, la cual sería “una actitud respetuosa hacia la diversidad que exige el conocimiento mutuo y la eliminación de prejuicios” (García et al., 2011, p. 44).

Este nivel del proceso de integración es esencial porque la falta de comprensión y respeto hacia la diversidad puede desencadenar formas de discriminación y xenofobia. Por otro lado, entendemos que es importante la inclusión de los inmigrantes en los procesos sociales, como mecanismo de integración paulatina al nuevo escenario, en donde “la mayor parte del aparataje simbólico presente en la sociedad deberá ser comprendido y significado, para alcanzar la praxis del sentido común” (Aliaga, 2020, p. 235). Es decir, lograr el “saber qué hacer” en la vida cotidiana, lo cual supone una recomposición de las experiencias típicas, de las pautas culturales que permiten sentir seguridad y tranquilidad en un aprendizaje continuo. Un último proceso es la inclusión en sistemas sociales que permitan la sobrevivencia y estándares de vida dignos, es decir el goce efectivo de derechos, desde una disposición [multi]direccional, de los inmigrantes [diversos entre ellos] como de las diferentes organizaciones de la sociedad de llegada.

Finalmente, consideramos que para estudiar los procesos de integración también es necesario conocer los imaginarios que existen sobre y alrededor de los mismos. La búsqueda de imaginarios sobre la integración estará atravesada por formas de significar y otorgarle sentido a estas prácticas de convivencia en relación con escenarios vividos y escenarios posibles. Es aquí donde prima el plano del imaginario, dado que este se constituye como una forma de comprensión de la realidad que va otorgando elementos sobre la configuración de un determinado fenómeno, en un universo de significaciones instituidas e instituyentes (Castoriadis, 1989), formando una manera compartida de representarse mentalmente en el espacio y el tiempo, como un esquema de sentido existencial. El imaginario se configura como una matriz de sentido relacionada con el discurso, al pensamiento o a la acción social (Baeza, 2000). De esta forma, y en concreto en la investigación que presentamos en este artículo, los elementos de la integración social que han ido surgiendo como variables identificadas por los estudiantes, van configurando esta matriz de sentido que puede llegar a establecer una

estructura simbólica de ajuste, como un tipo de orden simbólico de la realidad (Baeza, 2000, 2003, 2015). Es importante considerar que dentro de la configuración del imaginario social tiene un lugar relevante la conexión con las diferentes dimensiones del tiempo: “pasado (historia y memoria social), presente (acción social) y futuro (utopía y proyección social en el tiempo)” (Baeza, 2011, p. 36).

Método

El enfoque de la investigación fue cualitativo de tipo exploratorio. Para la identificación de la muestra se seleccionaron las ciudades Bogotá y Cúcuta por ser los contextos territoriales que mayor población venezolana reciben en Colombia (Banco Mundial, 2018; Migración Colombia, 2019). Ambas ciudades son relevantes en el contexto migratorio. Cúcuta es la ciudad fronteriza más importante de Colombia en términos de flujo de población migrante, debido a su cercanía con el puente internacional Simón Bolívar, principal vía terrestre de comunicación entre Colombia y Venezuela, además de ser la capital del Departamento de Norte de Santander, el cual concentra el 13,17% de la población venezolana en Colombia; y Bogotá la capital del país con un 22,27% de la población (Migración Colombia, 2019).

Criterio Metodológico

Se aplicó la técnica de grupos de enfoque, siguiendo el parámetro muestral planteado por Hernández et al. (2010) en el cual el tamaño de muestra común en estudios cualitativos con grupos de enfoque es “Siete a 10 casos por grupo, cuatro grupos por cierto tipo de población” (p. 395). Con el objetivo de alcanzar puntos de saturación en la información, se realizaron 8 grupos focales mixtos, en donde participaron 72 estudiantes venezolanos de primaria y secundaria (entre los 8 y los 16 años). Participaron voluntariamente y bajo consentimiento informado, en Bogotá estudiantes del colegio oficial Orlando Higuera Rojas (con 3500 estudiantes, 111 de nacionalidad venezolana) y el colegio oficial San Cayetano (con un total de matriculados de 1843 estudiantes, 39 de nacionalidad venezolana), en donde se realizaron 4 grupos focales, dos por cada colegio; en Cúcuta se contó con el apoyo del colegio privado católico Camilo Daza en su sede central y sede Cristo Rey (con un total de 4.700 estudiantes, 639 son de origen venezolano –el segundo con mayor concentración en Cúcuta–), en este colegio se realizaron cuatro grupos, dos por cada sede. La selección de las instituciones se realizó por medio de acuerdos de colaboración: en Bogotá con la Asociación Distrital de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación (ADE); y en Cúcuta con los Misioneros de San Carlos Scalabrinianos. Dicha selección respondió a la disposición ofrecida por los colegios contactados para aportar al proyecto. El trabajo de campo se llevó a cabo en abril y mayo de 2019.

Se realizó análisis de contenido cualitativo a través codificación y recodificación del discurso por medio del software cualitativo MAXQDA. La codificación se desarrolló por medio de categorías de mayor relevancia significativa en el discurso de los estudiantes, en donde se establecieron los principales campos semánticos por medio de clasificación e interpretación hermenéutica (Schreier, 2014). Proceso que dio como resultado la

identificación de la matriz central de significados que fue perfilando los imaginarios sociales, complementando el análisis con los elementos teóricos de la integración. Se realizó una codificación grupal por el equipo de investigación, con el fin de lograr el consenso interpretativo.

Resultados

Siguiendo la metodología, la realización de los grupos focales logró evidenciar los principales obstáculos que experimentan los estudiantes venezolanos y sus opiniones frente a su integración en la sociedad colombiana desde las instituciones educativas. Con ello logramos aproximarnos al objeto de investigación, es decir, a las características que presentan los procesos de integración en los sujetos considerados y los elementos que van configurando imaginarios sobre dichos procesos. Siendo así, al realizar los análisis se identificaron entre los factores principales tanto situaciones de discriminación como de adaptación e incorporación a nuevos escenarios, disposición a la integración, anhelos y proyecciones.

Discriminación: Burlas, Ofensas y Robos

En primer lugar, en el discurso de todos los estudiantes se identificó con fuerza la discriminación como un aspecto limitante de la integración, esto con mayor énfasis en la ciudad de Bogotá, este hallazgo se entiende desde tres subcategorías o dimensiones de análisis que componen la discriminación, identificadas por los y las estudiantes dentro y fuera de las aulas de clases: burlas, ofensas y robos. Dentro del proceso de integración de los estudiantes venezolanos se evidencian elementos en torno a estas acciones, tales como los distintos roles que se identifican como parte de los escenarios de discriminación:

Cita 1:

Algunos quieren imitar nuestro acento, un profesor lo hizo (Mujer, grupo focal # 7, secundaria Bogotá, 9 de abril de 2019).

Cita 2:

Un profesor de educación física me dice “Caracas” (Mujer, grupo focal # 6, primaria Bogotá, 9 de abril de 2019).

Cita 3:

No me llevo tan bien con los estudiantes porque algunos son malos conmigo. Uno de ellos, cuando yo hablo con él me dice “sapo” (Hombre, grupo focal #11, primaria Bogotá, 15 de mayo de 2019).

Estos son comentarios que entran en la categoría de burlas, los cuales resultan indignantes y reducen la identidad del estudiante a su acento o lugar de origen. Estas frases adquieren una connotación especialmente negativa si quien los emite es un docente u otra figura de autoridad, ya que este se constituye como un actor con mayor capacidad de agencia en el proceso de integración en las aulas, y quien a partir de estas prácticas puede estimular a los estudiantes a expandir –sino legitimar– la discriminación. En cuanto a las ofensas, los estudiantes en Bogotá reconocen que las situaciones ofensivas, más que en el colegio, se presentan mayoritariamente en espacios extraescolares, como en locales comerciales o en el barrio en el que habitan, que

también se comprenden como escenarios gestantes de dinámicas de integración o, en su defecto, de exclusión:

Cita 4:

Yo una vez fui a un mercado a comprar unas cosas y me dijeron que no, que no podía comprar por ser venezolano (Hombre, grupo focal #1, primaria Bogotá, 25 de abril de 2019).

Cita 5:

En las calles se escuchan los comentarios, por ejemplo, en una panadería escuche a una señora decir que los venezolanos vienen acá a robar (Hombre, grupo focal #1, primaria Bogotá, 25 de abril de 2019).

Cita 6:

Hay otro colegio que queda aquí abajito y nos dijeron que no podíamos entrar por ser venezolanos (Hombre, grupo focal #6, primaria Bogotá, 9 de abril de 2019).

En la ciudad de Cúcuta también se identifican los comentarios ofensivos que suelen ser acciones discriminatorias comunes en el entorno escolar del estudiantado venezolano, cuyos impactos tienden a minimizarse a partir de su normalización:

Cita 7:

Por la [calle] 27, hay niños que eran mis amigos, pero me insultaban mucho, me dicen bastantes groserías: “veneco”, “muerto de hambre” ... el resto ya lo sabe (Hombre, grupo focal #11, primaria Cúcuta, 15 de mayo de 2019).

Cita 8:

Dicen “esos venecos son unos brutos” (Mujer, grupo focal #12, secundaria Cúcuta, 15 de mayo de 2019).

Cita 9:

A mi tía siempre le decían “veneca, veneca, veneca” (Mujer, grupo focal #11, primaria Cúcuta, 15 de mayo de 2019).

Cabe mencionar que, con el fin de tener claridad sobre la reiteración en el discurso de los estudiantes del término “veneco”, si consideramos la apreciación de Luciano Suarez (2018), “veneco” significaba “venezolano de Colombia” y era una forma peyorativa para describir al colombiano que simulaba ser venezolano, esto ocurría en la década de 1980. Los venezolanos ricos eran bienvenidos en cualquier lugar de Colombia y los colombianos pobres imitaban a los venezolanos para gozar también de esa “bienvenida”, pero eran descubiertos por sus compatriotas y tildados de “veneco”, un venezolano falso nacido en Colombia. Sin embargo, actualmente sucede que, dependiendo del contexto en el que se utilice, el término “veneco” puede ser utilizado como sinónimo de venezolano, no obstante, en la mayoría de los casos es considerado como un insulto, cuestión que se deja de manifiesto por los estudiantes de ambas ciudades, en algunos casos generando respuestas agresivas, lo cual también se relaciona con la denominación de las y los estudiantes por su nacionalidad como un apelativo despectivo:

Cita 10:

A veces me dicen “veneco”. Yo respondo dando patadas (Hombre, grupo focal #11, primaria Cúcuta, 15 de mayo de 2019).

Cita 11:

Tengo una amiga que también como que me ofende mucho. A veces me dice que soy venezolana, haciendo señas de ofensa con la expresión de su rostro (Mujer, grupo focal #11, primaria Cúcuta, 15 de mayo de 2019).

Cita 12:

Había un niño de 6to grado, y viene el niño, y me dice: “¿qué le pasa veneco? váyase pa’ su país (Hombre, grupo focal #11, secundaria Cúcuta, 15 de mayo del 2019).

Cita 13:

Algunos me tratan bien y la mayoría me trata mal, me dicen “veneco” (Hombre, grupo focal #11, primaria Cúcuta, 15 de mayo de 2019).

De esta forma la palabra “veneco/a” es actualmente utilizada en ambas ciudades como término peyorativo para calificar a los venezolanos. Un elemento para resaltar sobre esta expresión es su mayor carga discriminativa hacia las mujeres, niñas y adolescentes, ya que al llamar a una venezolana “veneca”, usualmente se carga de elementos contextuales que apuntan a su asociación con el imaginario de la mujer venezolana como persona vinculada al trabajo sexual, entendiendo esto como aspecto intrínseco a la nacionalidad, que no sucede en el caso de los hombres:

Cita 14:

Una vez llegaron unos niños ya más o menos grandes y había una amiga, que venía del lado opuesto, y llegaron a decirle cómo “¡eh! ¿Cuánto me cobras?” Ella tiene 10 años (Mujer, grupo focal # 7, secundaria Bogotá, 9 de mayo de 2019).

Cita 15:

Por ser mi mamá venezolana, dicen que se vende (Mujer, grupo focal #2, secundaria Bogotá, 25 de abril de 2019).

Frente al ambiente hostil, cuestión que se repite en la mayoría de los casos analizados, suelen activarse mecanismos de apoyo en la comunidad de estudiantes venezolanos, como una forma de enfrentar esta situación a través de acciones de ayuda mutua:

Cita 16:

En mi salón hay un compañero venezolano que no reconoce mucho los contenidos colombianos. Entre todos lo estamos ayudando. En primer periodo se le quedaron todas las materias. Entonces lo estamos ayudando y va bien. Por lo menos, lo ponemos a que copie porque no sabe tomar dictado (Hombre, grupo focal 11, secundaria Cúcuta, 15 de mayo de 2019).

Cita 17:

Había otros que estaban cogiendo a un chamito a golpes y pues tocó meterme [a defenderlo] (Hombre, grupo focal #12, secundaria Cúcuta, 14 de mayo 2019).

Este comportamiento resulta muy común entre estudiantes de secundaria, quienes expresan una tendencia a la protección y apoyo hacia sus compañeros y compañeras connacionales, buscando evitar situaciones de discriminación. Teniendo esto en cuenta, es importante destacar el papel de estudiantes de secundaria debido a que tienden a abordar situaciones violentas con mayor discernimiento, optando por medidas reflexivas y resolutivas de conflictos.

Otra dimensión de análisis de la discriminación es el robo, que en la mayoría de los casos se trata de hurto de los alimentos que estudiantes venezolanos llevan a la institución educativa, situación que se identificó en mayor medida en Cúcuta⁴:

Cita 18:

A mí me roban la comida, me la quitan (Hombre, grupo focal #16, primaria Cúcuta, 15 de mayo de 2019).

Cita 19:

A mí me agarran mi botella de agua y se la toman (Hombre, grupo focal #16, primaria Cúcuta, 15 de mayo de 2019).

Cita 20:

Como no tenemos plata para comprar cosas nuevas nos toca cuidar todo, hasta en el descanso (mujer, grupo focal #7, secundaria Bogotá, 9 de mayo de 2019).

Se identificó que existe una diferencia en las respuestas a los insultos y situaciones de xenofobia entre los estudiantes de primaria y secundaria. Siendo los segundos más conscientes de la situación de su país, de manera que pueden responder de una forma más prudente y argumentada; adicionalmente tienen la capacidad de defender a los más pequeños, esto gracias a un sentimiento de empatía que lleva a querer proteger a otro individuo de su misma nacionalidad.

Persistencia Frente a la Integración

A pesar de las situaciones de discriminación identificadas en el discurso de las y los estudiantes como situaciones negativas que dificultan la integración, se encuentra la adaptación como un elemento fundamental, ya que los estudiantes venezolanos mantienen una disposición persistente de integración, en la cual aceptan, no sólo el comportamiento de estudiantes colombianos, sino las diferencias entre el sistema educativo de su país de origen y el de Colombia. De esta forma, se expresa una adaptación en dos dimensiones principalmente: hacia las expresiones idiomáticas, entendidas como palabras dentro del dialecto venezolano desconocidas para el colombiano y viceversa; y hacia el sistema educativo en sí mismo, por ejemplo, en cuanto a la cantidad de asignaturas establecidas en cada curso:

Cita 21:

Cuando uno está con los amigos y quiere “recochar” y pues uno hace chistes, pero ellos no entienden, entonces toca explicarles (Hombre, grupo focal # 6, primaria Bogotá, 9 de abril de 2019).

Cita 22:

Uno tiene que hablar a veces muy lento porque no le entienden (Mujer, grupo focal #7, secundaria Bogotá, 9 de abril de 2019).

Cita 23:

A mí me ponen problemas porque tengo la letra cursiva, y me dijeron que la tenía que cambiar porque no la entendían (mujer, grupo focal #7, secundaria Bogotá, 9 de mayo de 2019).

Es importante tener en cuenta que además de estas problemáticas, los estudiantes se enfrentan a procesos de integración que van más allá de congeniar con otros estudiantes y profesores. Dentro del sistema educativo colombiano, las instituciones suelen agrupar más de siete asignaturas, dentro de estas existen temas desconocidos para el estudiantado venezolano, complejizando su adaptación y formación:

Cita 24:

Acá se ve inglés desde primero, allá no (Hombre, grupo focal #1, primaria Bogotá, 25 de abril de 2019).

Cita 25:

A veces me pierdo mucho porque allá no daban eso, y yo pensaba que acá daban las mismas materias que allá. Entonces quedé sorprendida (Mujer, grupo focal #7, secundaria Bogotá, 9 de abril del 2019).

Cita 26:

Allá no tomamos dictado. O no dictaban tan rápido (Hombre, grupo focal #6, primaria Bogotá, 9 de abril de 2019).

Cita 27:

Hay muchas materias: física, geometría, inglés, todo eso es nuevo para nosotros. Lo que pasa es que física y química lo dan desde noveno en Venezuela y aquí lo dan desde sexto (niño, grupo focal #7, secundaria Bogotá, 9 de abril de 2019).

Estas opiniones reflejan algunas dificultades de incorporación al sistema educativo colombiano. Asignaturas como inglés resultan complejas debido a los contenidos y la no evaluación o nivelación previa de estudiantes. Sin embargo, se afirma que algunos profesores muestran actitudes positivas hacia las y los estudiantes nuevos al brindarles otros espacios de aprendizaje para nivelarlos o reforzar los contenidos.

A pesar de esto, los estudiantes llegan con algunas capacidades que los hacen destacar dentro del aula en ciertos espacios académicos. Además, materias como informática y sistemas son parte del pensum obligatorio en algunos colegios de Venezuela. Estos elementos hacen que los niños, niñas y adolescentes desarrollen cierto interés y habilidades por asignaturas relacionadas a la ofimática y al llegar a Colombia demuestran estas competencias:

Cita 28:

Yo en mi salón, cuando vamos a la sala de informática, algunos escriben muy lento y algunos me dicen que, “si puedo escribir, por lo que yo tengo más trucos para escribir con teclas” (Hombre, grupo focal # 12, secundaria Cúcuta, 14 de mayo de 2019).

Un elemento a destacar sobre este aspecto son las crecientes dificultades encontradas en niños, niñas y adolescentes venezolanos relacionadas a las amplias brechas de nivelación escolar, que actualmente se encuentran aún más pronunciadas debido a los niveles de desescolarización e intermitencia que ha ocasionado la pandemia, los cierres fronterizos, y los largos periodos de movilidad humana, en ocasiones por segundas y terceras veces, que imposibilitan la constancia dentro de una misma escuela y del mismo sistema educativo.

Compromiso Académico

La disposición al estudio es un factor relevante identificado en los discursos, un código que representa la voluntad por parte de los estudiantes venezolanos para integrarse más en la institución, no sólo por medio del compromiso académico, también al querer organizar actividades didácticas e incluyentes que tengan como fin unir la cultura venezolana y colombiana en un mismo espacio de diálogo y participación.

Es común encontrar en los relatos de los estudiantes comentarios sobre su arduo esfuerzo por mantener una buena reputación académica, como forma de agradecimiento por tener la oportunidad de estudiar, hecho que se dificulta en Venezuela debido a la crisis que afecta al país. También expresan que existen otros elementos que los motivan al estudio y aumentan el valor que estos le otorgan a la posibilidad de estudiar, como la exigencia del sistema educativo y la oportunidad de participación para amenizar el ambiente del colegio:

Cita 29:

Yo me quería meter a estudiar, y gracias a Dios encontré el colegio, y comencé a estudiar y hasta el sol de hoy estoy estudiando (Mujer, grupo focal #1, primaria Bogotá, 25 de abril de 2019).

Cita 30:

Mi nota más bajita fue en el primer periodo y fue dos siete. Y entonces cuando me dieron las notas, me dije “tengo que ponerme las pilas porque aquí no es el estudio como en Venezuela, aquí sí lo dejan repitiendo a uno, allá lo pasaban, así no supiera” (Hombre, grupo focal #2, secundaria Bogotá, 25 de abril de 2019).

Cita 31:

Nosotros tenemos una iniciativa de un evento colombo venezolano, lo estamos organizando todos. La idea es como hacer lo que se hace allá, las tradiciones, un intercambio de culturas, para que conozcan nuestras cosas (Hombre, grupo focal # 2, secundaria Bogotá, 25 de abril de 2019).

Anhelos y Proyecciones: Condicionantes del Estudiante

La apropiación temporal en la constitución del imaginario social en torno a la integración en Colombia separa los anhelos de los estudiantes venezolanos en dos tiempos: por un lado, los relacionados a relatos del pasado, familiares y objetos que han dejado atrás y que se añoran; desde otro punto, son las proyecciones a futuro, en cuanto a la formación de sus planes de vida y su posible retorno; también es posible identificar incertidumbres relacionadas al presente que se componen de elementos de otras temporalidades. Estos factores están permeados por la migración y por la incertidumbre frente a la situación de Venezuela:

Cita 32:

Yo tenía mis abuelitos, de parte de papá, y como dos años después, me avisaron que mi abuelito se murió, y pues yo me puse triste porque no estuve ahí para él; él era mis ojos, y se me murió, y ahora me queda mi abuelita allá en Venezuela, por eso me gustaría volver (Mujer, grupo focal #6, primaria Bogotá, 9 de mayo de 2019).

Cita 33:

Mis papás están diciendo que van a hacer los trámites para sacar papeles colombianos, porque mi papá es colombiano, entonces pues sería bueno para entrar a una buena universidad. Pero sí me gustaría volver a Venezuela, yo no me quería ir (Hombre, grupo focal #7, secundaria Bogotá, 9 de mayo de 2019).

Cita 34:

Yo quiero irme a Estados Unidos, pero claro debo empezar más cerca para trabajar, como Ecuador (Hombre, grupo focal #1, primaria Bogotá, 25 de abril del 2019).

Cita 35:

Extrañamos donde nosotros vivíamos, nuestro ambiente. Aquí el ambiente es diferente porque no sabemos ni para dónde ir, no tenemos ni familia aquí. Las malas juntas, las drogas (Mujer, grupo focal #2, secundaria Bogotá, 25 de abril de 2019).

Como podemos observar en los fragmentos anteriores los estudiantes se sienten conectados con Venezuela –en la mayoría de los casos– a causa de sus lazos familiares y recuerdos, hecho que condiciona su cotidianidad tanto desde lo individual como en lo social a partir de emociones de desaliento, desánimo, añoranza y esperanza. Cuando los jóvenes y adultos venezolanos huyen de Venezuela, no solo dejan toda una vida construida detrás, también se apartan de amigos y familiares, quedando con la expectativa de volver a compartir con sus seres queridos. Sin embargo, este factor de incertidumbre no afecta su esfuerzo y disposición

por avanzar y cumplir con los requerimientos del sistema educativo en el cual se encuentran insertos, lo cual la mayoría de los entrevistados agradecen.

Actores Influyentes

Este aspecto es importante porque se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes venezolanos. Dentro de las dificultades, los y las estudiantes demuestran que para lograr una integración y sentirse cómodos en el aula es necesario el compañerismo y el apoyo. Estos actores influyentes representan aquellas personas, que, por su intrínseca capacidad de agencia, han facilitado el proceso de integración, entre los cuales se encuentran los familiares, principalmente hermanos o primos, que llegaron con anterioridad a la institución educativa y pueden acompañarlos en el proceso, también se identifican amigos y los docentes de los establecimientos:

Cita 36:

Yo gracias a ella [prima], porque ella ya tiene acá 3 años, entonces me ayudó a integrarme (Mujer, grupo focal #7, secundaria Bogotá, 9 de mayo de 2019).

Cita 37:

El profesor Camilo es muy amigable, nos ayuda mucho (Mujer, grupo focal #7, secundaria Bogotá, 9 de mayo de 2019).

La presencia de otros estudiantes venezolanos es significativamente importante, puesto que en ocasiones se presentan dificultades al momento de expresarse verbalmente, sin embargo, teniendo otros compañeros, incluso procedentes de los mismos Estados de Venezuela, resulta ventajoso para su comunicación e integración, ya que permite tener un mejor ambiente de confianza. Por otro lado, los profesores al notar algún tipo de obstáculo organizan diferentes espacios para discutir sobre diversos aspectos entre Colombia y Venezuela, de manera que exista un intercambio en el cual ellos puedan representar manifestaciones culturales de su país.

Discusión y Conclusiones

A lo largo del análisis fue posible identificar varios puntos importantes con respecto a los procesos de integración narrados por las y los estudiantes; y, asimismo, diversos elementos de relevancia con relación a los imaginarios que dan sentido y significan dichas experiencias del alumnado.

En primer lugar, se encontraron más casos de discriminación en Cúcuta que en Bogotá. Los procesos de integración de las niñas y niños en la frontera presentan retos más frecuentes en cuanto a lo descrito dentro de la categoría sobre discriminación, como un proceso que dificultaría la cohesión social (Solé et al., 2011) y, por ende, la integración social de los y las estudiantes. Dicha realidad repercute en una eventual limitación de la convivencia pacífica, en cuanto esquema comprensivo (Aliaga, 2020), así como en las relaciones interculturales entre los estudiantes colombianos y venezolanos.

Asimismo, se encontró que fueron mayores las experiencias de discriminación y xenofobia hacia las estudiantes mujeres por motivo de género. Dichas experiencias de rechazo, por la frecuente asociación con el trabajo sexual, con consecuencias a un nivel social y relacional

(Padilla, 2007), suponen un tipo de violencia hacia la mujer que refleja la situación al respecto, a nivel estructural en la sociedad en su conjunto. Esta cuestión deja de manifiesto cómo las representaciones colectivas de las mujeres venezolanas presentes en la sociedad de acogida y/o recepción configuran un imaginario hacia la integración como un proceso difícil, plagado de peligros y amenazas –especialmente duras– para las niñas y adolescentes.

Derivado de lo anterior podemos afirmar que en el imaginario que se va instituyendo (Castoriadis, 1989) en torno a la integración identificado por los estudiantes, la discriminación –en especial para las mujeres, por motivos de género– es un aspecto limitante. En otras palabras, los niños y niñas entienden que las fronteras encontradas en los procesos de integración tienen su explicación en las experiencias de discriminación protagonizadas; y con ello están significando y dando sentido a lo vivido frente a lo posible; por lo que se evidencia cómo el imaginario logra articular sus discursos, pensamientos y acciones (Baeza, 2000).

Siendo así, es fundamental que las instituciones educativas construyan espacios de reflexión y diálogo con estudiantes, docentes, familiares o acudientes sobre estrategias de prevención de riesgos, convivencia y socialización con todos los actores que conforman la comunidad educativa. El objetivo sería ir más allá del establecimiento educacional, conectando con el barrio y los distintos actores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede abrir camino a la conformación de Comunidades de Aprendizaje “para dar respuesta a los nuevos retos sociales, ofreciendo una respuesta educativa igualitaria y trabajando por la cohesión social” (Morlà, 2015, p.139). Esta cuestión resulta especialmente necesaria en un país que ya cuenta con una gran diversidad cultural debido a los diferentes grupos étnicos que lo componen, y en donde la población migrante viene a enriquecer aún más esta diversidad.

En segundo lugar, se descubrió que existe disposición hacia la integración, mayormente evidenciada en los y las estudiantes de secundaria, quienes además tienden a proteger a los de primaria. Asimismo, se observó que los estudiantes de grados superiores construyen iniciativas para dialogar sobre la diversidad cultural, es decir, para iniciar procesos con vocación intercultural (Dietz, 2007, 2018), de manera que se puedan intercambiar conocimientos entre países y se logre una integración cultural satisfactoria.

Estos hallazgos nos muestran que hay un segundo elemento que configura el imaginario sobre la integración de los estudiantes venezolanos: aquel que valora los procesos de integración como positivos y deseables, pese a las dificultades y retos que presenta. Los significados que otorgan a dichas dificultades tienen que ver con la complejidad de sus experiencias en el día a día, con la complejidad inherente a los procesos multiculturales en general; pero para ellos y ellas el imaginario de la integración sigue teniendo sentido, porque se desprende de aquello que conciben como lo adecuado para estar en Colombia. Es por eso que persisten frente a las dificultades, lo cual demuestra que tienen disposición a la transformación y al cambio (con vocación intercultural), a pesar de que también sienten añoranza por su vida en Venezuela y deseos por seguir otros destinos.

Con todo, podemos concluir que el imaginario social en torno a la integración de los estudiantes venezolanos en Colombia es una matriz de sentido (Baeza, 2000) que evidencia y pone en diálogo sus discursos, quienes por medio de esta investigación han dado a conocer una parte de sus vivencias y formas de entender el proceso educativo. En dicho proceso adquieren relevancia la necesidad de contrarrestar la discriminación y su voluntad de seguir en el proceso de formación en Colombia, como dos dimensiones sobre las cuales se deben realizar análisis

constantes para poder fortalecer el proceso de integración y caminar hacia una educación intercultural. Este modelo educativo ha de tener en cuenta a los estudiantes migrantes y a los locales, reconociendo la interacción y el diálogo en las diferencias de los distintos grupos (Villalta, 2016); ampliando el entendimiento de las migraciones dentro de la educación intercultural, cuestión que en Latinoamérica no ha tenido suficiente cabida (Villalta, 2016).

Lo anterior requerirá recoger y cruzar diagnósticos contextualizados por regiones y localidades, en sus diferentes configuraciones sociales, culturales y económicas, dado que el escenario colombiano, así como incluye una enorme diversidad y procesos de interculturalidad entre diferentes grupos culturales y étnicos, incluso previos a la propia inmigración venezolana, también enfrenta problemáticas y permanentes vacíos y factores de conflicto social. Por eso es una prioridad dar seguimiento y acompañamiento al aseguramiento de los derechos y políticas educativas nacionales e internacionales, así como a planes de integración y acogida de los estudiantes migrantes en el país.

Finalizamos con algunas reflexiones de carácter propositivo, a las que hemos podido llegar tras las indagaciones realizadas en esta investigación. Las niñas y niños migrantes no sólo tienen derecho a la educación, también tienen derecho a estar protegidos de la discriminación en la sociedad de acogida, a opinar libremente y relacionarse pacíficamente. Es por esto que, las instituciones deben construir planes de acogida y acompañamiento en conjunto con los y las estudiantes, sus familias y diversos actores de las comunidades locales, de manera que estos sean capaces de sobrepasar los obstáculos y aprovechar su disposición en el proceso de integración social. Es perentorio poner sobre la mesa que, pese a que “los ‘fallos’ en la integración son a menudo definidos como el producto de atributos personales, principalmente relacionados con la diferencia cultural que se adjudica a los inmigrantes” (Gil y Yufra, 2018, p. 89), la realidad es otra: los condicionantes externos a los propios migrantes tienen mucho más peso explicativo que el que habitualmente se les otorga.

Siendo así, en el caso que nos ocupa, las instituciones educativas contienen alto potencial para que los estudiantes venezolanos tengan la posibilidad de crear vínculos sociales, nutriendo sus habilidades para relacionarse, así como la posibilidad de acceder a formación educativa que promueva la vida digna y los derechos humanos dentro de la institución y en la comunidad educativa. Ello significaría que se está en el camino de construir una educación intercultural (Dietz, 2018; Padilla y Olmos Alcaraz, 2019) que ponga las bases para la creación de una realidad nueva fruto de la transformación sistémica de la sociedad, en términos de desaparición de las jerarquías y desigualdades sociales (Walsh, 2014). Y todo ello para poder generar y fortalecer Actuaciones Educativas de Éxito, como por ejemplo “grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la Comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado” (Morlà, 2015, p.159), las cuales contribuyen a cimentar comunidades de aprendizaje que generen transformación social y cultural. En este camino es fundamental el respeto de la diversidad y las diferencias por medio de un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural y de diálogo que permita conocer los acervos e historicidades de todas las partes, así como la eliminación de los diferentes prejuicios (García, et al., 2011) que limiten las relaciones pacíficas entre estudiantes.

Agradecimientos

A los colegios, estudiantes y autoridades por su gran disposición para aportar en este estudio. A la Universidad Santo Tomás Colombia por medio de las diferentes instancias que apoyaron la investigación: Vicerrectoría Académica General; Unidad Nacional de Investigación; Facultad de Sociología; Grupo de Investigación Conflictos Sociales, Género y Territorios; y Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad (GEMIV). A la Universidad de Granada y el Instituto de Migraciones por la cooperación interuniversitaria y los convenios alcanzados. Especiales agradecimientos al Padre Francesco Bortignon y Franklin Díaz Medina de la Misión Scalabriniana en Cúcuta; a Yesid Rodríguez Perdomo de la Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación en Bogotá.

Financiamiento: Fondo de Investigación FODEIN 2019 Universidad Santo Tomás Colombia, proyecto: “Imaginario en torno a la integración de estudiantes venezolanos en Colombia. Estudio comparativo entre colegios de Bogotá y Cúcuta” (Código 1812504)

Notas

¹ En el año de realización de esta investigación la cifra de inmigrantes venezolanos alcanzaba un total de 1.771.237 (Migración Colombia, diciembre de 2019).

² Habría que considerar a más de dos partes, porque las minorías no son homogéneas ni unitarias; tampoco lo es “la mayoría”.

³ “Multidireccional” si entendemos que la puesta en relación es entre más de dos partes o grupos (mayoritario-minoritario).

⁴ Cabe aclarar que estas situaciones pueden no ser exclusivas hacia los venezolanos, la razón por la que se resaltan en este análisis es por la percepción que tienen las y los estudiantes venezolanos sobre estas actitudes discriminatorias, considerando que les suceden por el hecho de su nacionalidad, por lo que adquieren un carácter xenófobo.

Referencias

- Aliaga, F. (2020). Aproximación teórica a la integración de los inmigrantes en tres niveles: comprensión, adaptación e inclusión. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 6(11), 224-245. <http://revpoliticas.uanl.mx/index.php/RPGyC/article/view/134>
- Baeza, M. (2000). *Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de Sociología Profunda sobre Imaginarios Sociales*. RIL Editores.
- Baeza, M. (2003). *Imaginarios Sociales. Apuntes para la Discusión Teórica y Metodológica*. Sello Editorial Universidad de Concepción.
- Baeza, M. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. Coca, J. Valero, F. Randazzo, y J. Pintos (Coord.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp. 31-42). CEASGA.
- Baeza, M. (2015). *Hacer Mundo. Significaciones Imaginario-Sociales para Constituir Sociedad*. RIL Editores.
- Banco Mundial (2018). *Migración desde Venezuela a Colombia. Impactos y Estrategias de Respuesta en el Corto y Mediano Plazo*. Banco Mundial.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2016). *Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: Experiencias de discriminación y barreras para la integración*. *Desarrollo Económico*, 55, 387-410.
- Butler, J. (2006). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castoriadis, C. (1989). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Tusquets.
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. UNICEF.
- Corporación Opción Legal. (2020). *Educación y Migración. Panorama en 9 ciudades*. Área de Educación. https://opcionlegal.org/sites/default/files/col_boletin_1_educacion_y_migracion.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2018). *Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela. Documento CONPES 3950*. Departamento Nacional de Planeación.
- Dietz, G. (2007). Integración. En A. Barañano et al. (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización* (pp. 192-196). Editorial Complutense.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. En H. Callan (Ed.), *The international encyclopaedia of anthropology* (pp. 1-19). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>
- García, F., Olmos, A., Contini, P., y Rubio, M. (2011). Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural. En Gualda, E. (Ed.). *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad* (pp. 31-66). Universidad Internacional de Andalucía. <https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3366/978-84-7993-221-3.pdf>
- Gil, S. y Yufra, L. (2018). *La integración en el campo de las migraciones*. Notas sobre el contexto europeo. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 10, 86-93. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/97724/CONICET_Digital_Nro.65ade368-fb16-4c30-8379-98e0a08e9ba3_b.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana.

- Jiménez, F., Aguilera, M. Valdés, R. y Hernández, M. (2017). *Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(1), 105-116.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019). *Acciones realizadas frente a la atención de niños, niñas y adolescentes migrantes en Colombia*. Bogotá, Colombia. MEN.
- Migración Colombia (2019). *Radiografía de la migración venezolana a diciembre de 2019*. Cancillería.
- Migración Colombia (2021). *Distribución de Venezolanos en Colombia 2021*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-de-venezolanos-en-colombia-corte-31-de-agosto-de-2021>
- Ministerio de Educación y Migración Colombia (2018). *Circular Conjunta N°16 de 2018. Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-368675.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Colombia (2018). *Decreto 1288 de agosto 02 de 2018. Por el cual se adoptan 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 Colombia*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381693.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Colombia (2019). *Memoria justificativa. Proyecto de Decreto “Por el cual se adiciona la Sección 10 al Capítulo 3 del Título 3 de la Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en lo relacionado con la creación de un Permiso Especial de Permanencia para el sector educación (PEPE)”*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-393214_recurso_2.pdf
- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/article/view/1459>
- Olmos Alcaraz, A. y Lastres, N. (2022). Analyzing educational integration: Policies to attend migrant pupils in Spain based on two case studies (ATAL and EBE). *Social and Education History*, 11(3), 201-227. <https://doi.org/10.17583/hse.10272>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros*. Paris, Francia: UNESCO.
- Organización Internacional de las Migraciones (OIM) (2019). *Resumen del Informe sobre las Migraciones en el Mundo*. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>
- Padilla, B. (2007). A imigrante brasileira em Portugal: Considerando o gênero na análise. En J. Malheiros (Ed.), *Imigração brasileira em Portugal* (pp. 113-134). ACIDI.
- Padilla, B. y Olmos Alcaraz, A. (2019). ‘Lived and taught interculturality’: Reflections on conviviality relations and integration in educational environments in Spain (Granada) and Portugal (Lisbon). *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 109-128. https://doi.org/10.1386/pjss.18.1.109_1
- Pinto, L., Baracaldo, V. y Aliaga, F. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio abierto. Cuaderno venezolano de*

- sociología, 28(1), 199-223.
<https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29717>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15.
- Sánchez, C. y Oviedo, S. (2013). *Los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Ecuador: avances y deudas en el cumplimiento de sus derechos*. CLACSO.
- Schreirer, M. (2014). Qualitative content analysis. En Flick, Uwe (Org.). *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (170-183). Sage.
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K. y Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones*, 12, 9-41.
- Solé, C., Sordé, T., Serradell, O., Alcalde, R., Fernández, A., Pettroff, A., Cavalcanti, L., Parella, S., Pávez, I., Santamaría, E. y Garzón, L. (2011). Cohesión social e inmigración. Aportaciones científicas y discursos políticos. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 69(1), 9-32.
- Suarez, L. (2018). ¿Qué significa “veneco” y cuál es su verdadero significado? Medium. <https://medium.com/@lucianosuarez/que-significa-veneco-y-cual-es-su-verdadero-origen-4bc314658fb7>
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 15(1), 118-131.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/605>
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista nuestraAmérica*, 2(4), 17-30. <https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956254003.pdf>