

DIMENSIÓN CULTURAL Y RELACIONAL DE LA COHESIÓN SOCIAL 1

Dimensión Cultural y Relacional de la Cohesión Social de/con Estudiantes Inmigrantes

Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo del Municipio de Dosquebradas

Autoras:

Yuliana Patiño Gómez, Karen Prada Olivares

Director

Felipe Aliaga Sáez

Universidad Tecnológica De Pereira

Junio 2020

Notas del autor

Proyecto de grado, Facultad De Educación, Maestría en Migraciones Internacionales,

Universidad Tecnológica De Pereira

La correspondencia relacionada con este documento debe ser enviada a

yupatino@utp.edu.co, kprada@utp.edu.co

Resumen

Esta investigación identifica la dimensión cultural y relacional de la cohesión social de/con los estudiantes inmigrantes de la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo del municipio de Dosquebradas- Risaralda, la cual reporta para el año 2020 una muestra representativa de estudiantes provenientes de Venezuela, que corresponde al 23,2% (Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil, SIMAT).

A partir de la cotidianidad y la manera en que transcurre en dicho espacio social, la vida de los estudiantes inmigrantes, sus diferentes niveles de participación y las distintas posibilidades de relación que van determinando o limitando el proceso de integración de/con estudiantes inmigrantes. La propuesta se soporta en el diálogo intercultural y el mapa parlante siendo técnicas metodológicas, desde una perspectiva abierta, lúdica y articuladora, procurando que este encuentro se enmarque en el respeto mutuo y la igualdad de oportunidad de participación.

Palabras clave: *estudiantes inmigrantes, cohesión social, integración, capital social y educación.*

Abstract

This research identifies the cultural and relational dimension of the social cohesion of / with the immigrant students of the Manuel Elkin Patarroyo Educational Institution of the Dosquebradas-Risaralda municipality, which reports for the year 2020 a representative sample of students from Venezuela, which corresponds to 23,2% (Sistema Integrado de Matricula, SIMAT).

Starting from the daily life and the way in which this social space takes place, the life of the immigrant students, their different levels of participation and the different relationship possibilities that determine or limit the integration process of / with immigrant students. The proposal is supported by intercultural dialogue and the talking map, being methodological techniques, from an open, playful and articulating perspective, ensuring that this meeting is framed in mutual respect and equal opportunity for participation.

Keywords: *immigrant students, social cohesion, integration, social capital and education.*

Introducción

Colombia es uno de los principales países receptores en Latinoamérica de la reciente ola migratoria proveniente de Venezuela, por lo cual ha establecido disposiciones normativas para procurar el acceso al sistema educativo, en el marco de la garantía de derechos para los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, si bien las instituciones educativas locales han adoptado las disposiciones, se requiere avanzar en investigaciones o intervenciones académicas y/o sociales que contemplen la educación escenario e institución social en el que emergen, se reproducen o transforman los fenómenos sociales latentes.

Por lo anterior, la investigación *Dimensión Cultural y Relacional de la Cohesión Social de/con Estudiantes Inmigrantes*, aborda el fenómeno migratorio desde las relaciones e interacciones cotidianas en el escenario social, indagando las formas de integración identificadas por los estudiantes y determinando las relaciones de capital social con que cuentan, para caracterizar las formas de integración y el capital social que facilitan la cohesión social.

Las categorías teóricas principales abarcan el concepto *cohesión social*, así, la *dimensión cultural* parte de elementos compartidos entre la diversidad emergente de las sociedades receptoras tras el proceso migratorio, definiendo la variable *integración*; por otra parte, la *dimensión relacional* se define mediante la variable *capital social*, aproximándose a los procesos de relación e interacción que permite a los estudiantes ser parte del proyecto y escenario común. Para identificar las variables, se establecen indicadores teóricos aprehensibles en las opiniones, juicios de valor, expresiones explícitas o implícitas, presentes en la vida escolar.

DIMENSIÓN CULTURAL Y RELACIONAL DE LA COHESIÓN SOCIAL 5

Mediante el enfoque cualitativo se usan técnicas flexibles, interactivas y grupales tales como *grupo focal*, *mapa parlante*, *diálogo intercultural* y *observación participante*. La metodología se implementa en cuatro fases:

La primera fase es la *exploración* de la población de estudiantes inmigrantes en el escenario local y la institución educativa, la segunda, consiste en la *recolección de información* realizada a través de seis grupos focales mediante registro en diarios de campo y mapas parlantes; en la tercera fase se elabora un *sistema de codificación y categorías* que orientan el *análisis de contenido* logrando *inferencias* desde una explicación analítica y detallada de la información alrededor del contexto escolar.

La cuarta fase describe los *resultados* de la investigación en los capítulos *Integración cultural: migración y diversidad en el escenario educativo*, *El capital social: Vínculos e intercambio entre estudiantes inmigrantes y receptores* y *Migración y cohesión social. ¿Qué sucede en el contexto escolar?*, seguidos de conclusiones y recomendaciones, que apuntan a enriquecer y fortalecer el conocimiento sobre migraciones internacionales desde dinámicas locales, incitando a las instituciones y comunidad educativa en general, a reflexionar y actuar intencionadamente para favorecer la cohesión social desde el ejercicio pedagógico, siendo este último parte fundamental de la atención a la población inmigrante.

Contenido

CAPITULO 1	8
1.1 Título de la investigación	8
1.2 Definición del problema	8
1.3 Justificación.....	11
1.4 Antecedentes	15
1.5 Marco normativo.....	18
1.6 Objetivos	23
1.6.1 <i>Objetivo general</i>	23
1.6.2 <i>Objetivos específicos</i>	23
CAPITULO 2	24
2. Marco Teórico	24
2.1 Cohesión social	24
2.1.1 <i>Dimensión cultural/ Integración</i>	26
2.1.2 <i>Dimensión relacional / Capital social</i>	30
CAPITULO 3	34
3. Metodología.....	34
3.1 Grupo focal.....	35
3.2 Mapa Parlante	37
3.3 Diálogo intercultural.....	38
3.4 Observación participativa	40
3.5 Fases de investigación	41
CAPITULO 4	44
4. Información detallada por indicador	44
CAPÍTULO 5	59
5. Integración cultural	59
5.1 Migración y diversidad en el escenario educativo	59
CAPITULO 6	68
6. Capital social	68
6.1 Vínculos e intercambio entre estudiantes inmigrantes y receptores.....	68
CAPITULO 7	72
7. Migración y cohesión social.....	72

DIMENSIÓN CULTURAL Y RELACIONAL DE LA COHESIÓN SOCIAL 7

7.1 ¿Qué sucede en el contexto escolar?.....	72
Conclusiones	77
Recomendaciones	83
Referencias	89

CAPITULO 1

1.1 Título de la investigación

Dimensión cultural y relacional de la cohesión social de/con estudiantes inmigrantes de la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo del municipio de Dosquebradas

1.2 Definición del problema

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

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), define la migración, “un fenómeno por el que algunas personas dejan su lugar de residencia para establecerse en otro país o región”, en este caso Colombia el país receptor, a su vez diferencia entre inmigración y emigración, así, “se llama emigración a la salida de personas de su país de origen e inmigración a la entrada de personas en un país receptor”.

Colombia se ha configurado país de origen y en menor proporción de destino, según lo muestra el Boletín Anual de Estadísticas de Flujos Migratorios donde se observa que la cifra de salida siempre es superior a la de entrada (Unidad Administrativa Especial Migración Colombia [UAEMC], 2019); en la actualidad se evidencia un fenómeno migratorio significativo proveniente del vecino país de Venezuela, en el cual Colombia es uno de los principales países receptores

de población, según el informe sobre la movilidad humana venezolana publicado por CPAL social durante el año 2018, “El mayor porcentaje de venezolanos manifestaron migrar para otros países de América Latina, principalmente Colombia y Perú. Colombia, por la cercanía con Venezuela y por las propias dinámicas transfronterizas” (Bermúdez, Mazuera, Albornoz y Morffe, 2018, p.17); así el 37.5% de los migrantes arriban a Colombia, seguido por un 36.8% que se dirigen hacia Perú. (Bermúdez et al., 2018).

Así mismo lo evidencia el Boletín anual de estadísticas de flujos migratorios en el Ranking de entrada de extranjeros según país de nacionalidad, donde registra 1.359.815 personas de origen venezolano, lo cual corresponde al 33% del flujo migratorio que ingresa a Colombia, respecto a otras nacionalidades, (Unidad Administrativa Especial Migración Colombia [UAEMC], 2019), sin descartar la presencia de otras nacionalidades: “En el periodo de análisis, los extranjeros con nacionalidad venezolana registraron el mayor flujo de entrada con el 33% de participación, seguido de los nacionales de Estados Unidos (16%), Argentina (5%), Brasil (5%), Ecuador (4%), entre otros” (p. 8).

No obstante, la escuela es una institución social relacionada con el fenómeno migratorio, constituyéndose en escenario confluyente de las dinámicas sociales y los actores involucrados, donde se puede someter a revisión y crítica esta misma sociedad y por consiguiente, desarrollar aquellas destrezas imprescindibles para participar y mejorar la comunidad de la que formamos parte (Torres, 2006).

En caso, la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo ubicada en el barrio Cesar Augusto López, comuna 9 del municipio de Dosquebradas, es un escenario de encuentro entre la población de destino y la población migrante, teniendo en cuenta que según información registrada en el Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil (SIMAT), la institución educativa tiene matriculados la mayor cantidad de estudiantes extranjeros provenientes de Venezuela, 143 de los 616 en total que se registran para el municipio, lo cual corresponde al

23,2%, sin descartar la presencia de estudiantes extranjeros provenientes de otros países, para efectos de la investigación y por configurar la población más representativa se abordan los estudiantes que provienen de Venezuela.

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

Si bien, la institución ha sido garante en el acceso al sistema educativo por parte de estudiantes extranjeros, hasta el momento no se ha realizado alguna indagación respecto a las dimensiones y/o formas de cohesión social que suceden al interior de la comunidad educativa, el cual debería “encaminarse a promocionar una idea reflexiva y plural de la cohesión alrededor de unas normas y valores compartidos más que basados en la tradición o historias comunes” (Solé, et al., 2011, p. 13), de tal manera que se promueva la integración a modo de cohesión social que “conduce a la interacción en pie de igualdad entre las partes que conserva sus características diferenciadoras” (Solé, et al., 2011, p. 12).

Por lo anterior, la investigación desde la institución educativa, parte de la cotidianidad y la forma en que transcurre entre dicho escenario social, la vida de los estudiantes inmigrantes, sus diferentes niveles de participación y distintas posibilidades de relación que van determinando sus dimensiones y formas de cohesión social.

Es de allí que surge la pregunta que guiará este proceso: ¿Es posible identificar la dimensión cultural y relacional de la cohesión social de/con estudiantes inmigrantes de la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo del municipio de Dosquebradas?

1.3 Justificación

Teniendo en cuenta la necesidad de pensar y asumir que Colombia actualmente es un país receptor en el fenómeno migratorio que ocurre desde Venezuela, se plantea la investigación desde el escenario local Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo (IEMEP), al estar ubicada en un sector en el que se encuentra afluencia de personas provenientes de dicha migración y en el cual aún no se encuentran intervenciones o investigaciones de tipo académico y/o social relacionados al tema migratorio.

Además, según los datos suministrados por la secretaría de educación del municipio de Dosquebradas y la misma institución, este escenario se configura relevante en la medida que concentra el mayor número de estudiantes de nacionalidad venezolana matriculados; y al mismo tiempo se encuentra localizado en la periferia, presentando en su contexto características de condiciones de vulnerabilidad, consumo de estupefacientes, microtráfico, carencias socio-económicas y disputas por territorio, poder y control del mismo.

Por lo anterior, es necesario tener en cuenta que ser inmigrante implica la llegada a un lugar nuevo, y ese lugar de llegada en términos de Auge (como se citó en Vera, Parra, y Parra, 2008) podría ser lo que el autor define un *no lugar*.

Un espacio que no puede definirse de identidad, relacional, ni histórico al no tener verdadero sentido, experimentando la soledad en exceso o vaciamiento de la individualidad. Sin embargo, en este no lugar, transitan palabras e imágenes que re-encuentran su raíz en

los lugares todavía diversos donde los hombres tratan de transcurrir una parte de su vida cotidiana (p. 51).

No obstante, la migración implica una serie de encuentros y desencuentros, entre la población inmigrante y receptora, los cuales tienen lugar en la cotidianidad y en las relaciones donde emergen actitudes, acciones o juicios que van determinando a su vez elementos compartidos respecto a una realidad social; sin embargo, la educación tiene una responsabilidad implícita en el encuentro de poblaciones de distinta procedencia, la cual debe estar fundamentada en el respeto y la construcción mutua a través de las diferencias, siguiendo a la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1948), en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que en el numeral 2 plantea:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (p.8).

Ahora bien, es claro que desde las disposiciones legales las instituciones han sido garantes del acceso a la educación por parte de estudiantes inmigrantes, sin embargo, es necesario identificar la dimensión cultural y relacional de la cohesión social que se está dando, pues el acceso al sistema no trae implícito un proceso definido de cohesión en la nueva configuración social y cultural de la comunidad educativa.

Dicha propuesta responde a la necesidad de abordar el fenómeno migratorio en el escenario local, y a su vez incitar a las instituciones y comunidad educativa en general, a reflexionar y actuar intencionadamente en la cohesión social desde el ejercicio pedagógico, siendo este último parte fundamental de la atención a la población inmigrante, lo plantea Vera,

(Vera et al., 2008), “el proceso de llegada a destiempo, además de representar un retraso en las labores académicas, también significa una ruptura con la escuela de origen y un reinicio en el proceso de socialización con sus nuevos compañeros”.

Si bien, el municipio de Dosquebradas ha tenido experiencia en recepción de población durante el conflicto armado interno¹, es necesario aportar estudios y experiencias sobre la actual ola migratoria proveniente de Venezuela, para determinar aciertos o posibilidades de mejora en la atención a la población; especialmente, en los nuevos retos que plantea este fenómeno frente a una educación que considere la interculturalidad elemento de integración social.

Cabe resaltar que el municipio cuenta con una política pública de migraciones la cual se encuentra documentada y aprobada a través del acuerdo No.006 del 16 de febrero de 2015, esta política plantea unas líneas de acción y la articulación institucional con el fin de realizar una intervención integral para la adaptación de población migrante (Concejo Municipal de Dosquebradas, 2015)., aun así, esta disposición enfatiza en la población retornada y los migrantes en el exterior, pues para el momento en que fue elaborado y aprobado el acuerdo aún no se presentaba la ola migratoria desde Venezuela y tampoco el municipio se configuraba receptor de inmigrantes extranjeros.

Por consiguiente, la investigación denota la necesidad de actualizar dicha política pública, teniendo en cuenta los cambios en la dinámica migratoria que actualmente se

¹ Según el Registro Único de Víctimas actualizado el 01 de mayo de 2019 por la Unidad Nacional de Víctimas, el municipio de Dosquebradas registra 13.978 personas, quienes en su mayoría provienen de otros lugares del país. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

manifiestan en el municipio, y considerando que en la actualidad hace parte de la sociedad receptora de población venezolana, implicando una gestión interinstitucional, una de las principales, la educación, al ser este un escenario social en el que se realizan los procesos de cohesión social donde emergen los aciertos y desaciertos del mismo.

Por lo anterior, es pertinente la elección del escenario para dar una mirada investigativa a los acontecimientos actuales relacionados con el fenómeno migratorio en el plano local, lo que permite una amplia posibilidad de acceso, al mismo tiempo que contribuye al compromiso y responsabilidad del investigador respecto estudiar y comprender los contextos más próximos.

En el marco de la Maestría en Migraciones Internacionales de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP, 2010) la investigación cobra importancia en la medida que este se enmarca en una de las líneas de investigación propuestas: Multiculturalismo, Territorio y Migración, pues al identificar la dimensión cultural y relacional de la de cohesión social se contemplan las transformaciones de las prácticas cotidianas de las poblaciones migrantes y desde el desarrollo metodológico del proyecto haciendo uso del diálogo intercultural, se apunta a la constitución de sociedades multi e interculturales.

Abordar dicha comunidad está ligado al enfoque académico de las investigadoras en la búsqueda de fuentes de información y escenarios pertinentes para generar metodologías que puedan aportar a futuras investigaciones de forma innovadora, con la finalidad de enriquecer y fortalecer el conocimiento sobre migraciones internacionales.

1.4 Antecedentes

Existen múltiples estudios, proyectos y artículos alrededor del interés de investigación, sin embargo, se referencian algunos aportes relacionados con los objetivos, definición del problema, categorías conceptuales y metodología, puesto que vinculan de manera directa las categorías centrales, migración, integración, capital social, cohesión social y educación.

Desde el escenario internacional, Europa tiene una amplia trayectoria migratoria con apuestas por el dialogo intercultural como metodología de intervención e investigación, que destacan la importancia del trabajo local y comunitario en instituciones educativas, para lograr la inclusión social de la población migrante. Tal es el caso del proyecto *Migración entre ciudades del mediterráneo* (Comisión Inclusión Social, Democracia Participativa y Derechos Humanos de CGLU [CISDPDH], 2016), el cual se desarrolló durante el año 2016 en tres fases: conocimiento, diálogo intercultural y acción; la segunda fase, sistematiza estrategias y experiencias que consolidan la cohesión social.

Otros antecedentes, proponen involucrar diversidad de actores a partir del diálogo y la confianza, para lograr información completa de las diferencias, patrones y particularidades de los procesos de integración, asimilación o aculturación; por ejemplo, la *investigación cualitativa en el estudio de la aculturación de la población inmigrante Marroquí en Andalucía* (Luque, Violeta, Herrera, Isabel, 2015, p. 555), en la que participaron líderes comunitarios, religiosos, miembros de diferentes organizaciones sociales, mediadores interculturales y actores políticos; permite la convergencia de diferentes perspectivas que incluyen población migrante y receptora, reafirmando que los procesos culturales suceden de manera bidireccional y por tanto estudiarlos implica reconocer dicha característica.

Por otro lado, el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* en la edición 2019 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO],

2019), aborda el impacto de la migración en la educación y refiere estrategias para el cumplimiento de la Agenda 2030 Desarrollo Sostenible, en el caso de España, la interculturalidad es una estrategia educativa, con la cual las escuelas han implementado clases interculturales que van más allá del apoyo lingüístico y procuran establecer lazos entre familia y escuela, afirmando la pertinencia de la relación entre migración e interculturalidad para favorecer los procesos de integración y las relaciones entre miembros del escenario escolar.

El mismo informe indica que pocos países especifican políticas sobre educación intercultural, con algunas excepciones que tienen resultados exitosos, por ejemplo, Irlanda elabora la Estrategia Educativa Intercultural 2010–2015, encaminada a desarrollar la capacidad de proveer educación para niños inmigrantes; además, señala que en 2015, varios países desarrollados, integran en los planes de estudios la asignatura independiente y/o transversal de educación intercultural, incluyendo en sus libros temáticas sobre migración, lo cual pone en contexto, conocimiento y reflexión la experiencia migratoria como fenómeno social y cultural, enfatizando la atención inclusiva del sistema escolar.

Por lo anterior, es necesario “revisar los contenidos de la enseñanza y el modo en que se imparte, adaptar los planes de estudio y reconsiderar los libros de texto para reflejar la historia y la diversidad actual” (UNESCO, 2019, p.72), de tal manera que en la educación se aborde la temática migratoria, sus causas, efectos y contextos particulares, para contrarrestar a través del conocimiento y la sensibilización los prejuicios respecto a los inmigrantes.

En el escenario suramericano, la Organización Internacional para las Migraciones en Argentina (OIM, 2017), a través del curso “*Desarrollo y fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural*”, implementado en escuelas, hospitales y entidades migratorias, sensibilizando los actores involucrados directa e indirectamente con la temática migratoria, a través de la revisión de sus propias historias de vida, experiencias y percepciones sobre la misma, dicha estrategia indica la pertinencia de involucrar la sociedad receptora a través de la

empatía, posibilitando el encuentro con el otro en la diversidad lo que favorece las relaciones e integración.

Por su parte, Ecuador ha propuesto en el marco de la inmigración colombiana (movilizada por el conflicto armado interno de Colombia) entre otras estrategias, el manual *Comunicación para el diálogo intercultural en contextos de migración, xenofobia y trabajo fronterizo* (Catholic Relief Services y Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica [CRS- ALER], 2013), dirigido a los medios de comunicación frente al diálogo intercultural, de acuerdo a los discursos y contenidos comunicativos sobre la migración, así pues la interculturalidad se concibe como estrategia educativa y social que coadyuva en la prevención contra la xenofobia.

Una de las iniciativas en el contexto nacional respecto la ola migratoria proveniente de Venezuela, es el *Proyecto Migración Venezuela* (Proyecto Migración Venezuela, 2019), que busca desestigmatizar a la población migrante, mitigar la xenofobia y facilitar la interculturalidad e integración, al informar, visibilizar y sensibilizar sobre el fenómeno migratorio latente que se extiende a contextos regionales y locales en la actualidad.

Así mismo, la investigación titulada *Imaginarios en torno a la integración de estudiantes venezolanos en Colombia. Estudio comparativo entre colegios de Bogotá y Cúcuta (2019)*, identifica los imaginarios en torno a la integración en el escenario educativo y de acuerdo a los hallazgos diseña e implementa estrategias pedagógicas para abordar la migración en el contexto escolar de las principales ciudades receptoras.

Desde el ámbito regional, en el marco de la Maestría en Migraciones Internacionales de la Universidad Tecnológica de Pereira, se realizó el proyecto de investigación *La migración de los padres: un desafío en el sector educativo de Santa Rosa de Cabal*, concluyendo que los estudiantes que tienen padre o madre emigrante y que cuentan con menos acompañamiento en los deberes escolares, paradójicamente, dedican más tiempo a las tareas y tienen un mejor

desempeño académico; mientras en el desempeño disciplinario se observan mayores dificultades con estos mismos estudiantes sobre todo en situaciones de “respeto”; dicha investigación sienta un precedente del contexto escolar como escenario de confluencia del fenómeno migratorio e implicaciones, aun cuando sea lugar de origen o por el contrario, de destino.

Así pues, se encuentra una amplia disponibilidad de documentos e investigaciones relacionadas con la integración de inmigrantes en el escenario escolar y la interculturalidad a manera de condición o vinculante para ello; también se amplían iniciativas y estrategias que procuran la lucha contra la xenofobia desde los medios de comunicación hasta las instituciones sociales más representativas.

Algunos de los antecedentes mencionados que relacionan cohesión social y educación, plantean aportes fundamentales en el desarrollo de habilidades y capacidades en las personas, posibilitan mayor igualdad de oportunidades y consideran la educación el escenario para formar valores y actitudes en la diversidad (CEPAL, 2007), por lo tanto, el proyecto de investigación aborda la institución educativa desde la cotidianidad de las relaciones, considerando la presencia de estudiantes inmigrantes y el impacto sobre la dinámica escolar.

1.5 Marco normativo

El marco normativo y las disposiciones legales relacionadas que acogen al estudiante inmigrante en el país receptor, guardan coherencia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos que plantea en el artículo 26°, “la educación tendrá como objeto, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (p. 8)

No obstante, otras declaraciones, convenios, leyes y/o normas quedan inválidas en el momento en que la aplicación viole los derechos fundamentales, subrayando que la falta de documentación que obstaculiza trámites administrativos para la población migrante, no elimina los derechos de la persona, “el hecho de entrar en un país distinto del propio violando sus leyes de inmigración no supone la pérdida de los derechos humanos de los migrantes en situación irregular y tampoco suprime la obligación del Estado receptor de protegerlos.” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos México [CNDH], 2012, p.8)

A continuación algunas resoluciones y disposiciones de Colombia como país receptor respecto la migratoria proveniente de Venezuela, específicamente en el ámbito educativo.

El Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) establecido mediante resolución 166 de 2003, es un mecanismo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003), que permite a las instituciones educativas oficiales públicas y privadas, tener registro de los estudiantes a nivel nacional, facilitando la inscripción de alumnos nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes, por lo tanto, se considera un estudiante oficial del sistema educativo nacional siempre que se encuentre registrado en dicho sistema.

Para el proceso de matrícula de estudiantes inmigrantes de origen venezolano se emite la circular conjunta No.16 del 10 de abril de 2018, estableciendo que si el estudiante cuenta con Permiso Especial de Permanencia -PEP expedido por Migración Colombia, deberá ser registrado con tipo de documento PEP; si el estudiante no cuenta con un documento de identificación válido en Colombia, deberá ser registrado con tipo de documento Número Establecido por la Secretaría- NES que lo genera automáticamente el sistema de matrículas y en caso que el estudiante tenga situación migratoria legalizada deberá registrarse con tipo de Cédula de Extranjería-CE (UAEMC, MEN, 2018). Así, se considera estudiante inmigrante aquel que está registrado en el SIMAT (con tipo de documento PEP, NES o CE) y ha realizado el

proceso de inmigración, en el cual personas provenientes de un país ingresan a otro con el fin de establecerse en él. (Organización internacional para las Migraciones [OIM], 2006).

A continuación, se describen brevemente algunas disposiciones normativas internacionales y nacionales que abordan educación, migración y perspectiva de derechos que compete a Colombia como estado parte o demandante.

Tabla 1. Normatividad

ORGANISMO/ ENTIDAD	DISPOSICIÓN NORMATIVA	DESCRIPCIÓN
Asamblea General de las Naciones Unidas	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Artículo N° 13, numeral 2. "La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente" (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966, p.5)
	Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular	Objetivo N° 16. "Empoderar a los migrantes y las sociedades para lograr la plena inclusión y la cohesión social" (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2018, p.26).
Organización de las Naciones Unidas	Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)	Adoptada por el estado colombiano mediante ley 12 de 1991 que garantiza especial cuidado, asistencia y protección a niños y niñas que se encuentren en el territorio nacional (Congreso de la República de Colombia, 1991)
Organización Internacional del Trabajo	Convenio 182. Sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación	Artículo N°7 Parágrafo 2. "Todo miembro deberá adoptar, teniendo en cuenta la importancia de la educación para la eliminación del trabajo infantil, medidas efectivas y en un plazo determinado" (Organización Internacional del Trabajo, 1999, p.3)
Asamblea Nacional Constituyente de Colombia 1991	Constitución Política de Colombia 1991	Título II. Capítulo 2. Artículo N° 44. "Son derechos fundamentales de los niños: están protegidos por el artículo 44 de la Carta, incluido el derecho a vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, a una identidad, a un nombre y una nacionalidad, a tener una familia y no ser separados de ella, al cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión"

DIMENSIÓN CULTURAL Y RELACIONAL DE LA COHESIÓN SOCIAL 21

		(Constitución Política de Colombia, 1991, p.7)
		Título III, Capítulo 3, Artículo N° 100 “Los extranjeros disfrutarán en Colombia de los mismos derechos civiles que se conceden a los colombianos” (Constitución Política de Colombia, 1991, p.37)
Presidencia de la República de Colombia y Ministerio de Educación Nacional	Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015	Artículo 2.3.3.3.4.1.2.Procedimiento. La validación de estudios por grados para estudiantes inmigrantes mediante evaluaciones o actividades académicas que de haber “realizado estudios en otro país y no haber cursado uno o varios grados anteriores, o los certificados de estudios no se encuentren debidamente legalizados” (Presidencia de la República de Colombia y Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 86), párrafo transitorio mientras se establece la situación migratoria con Venezuela
Congreso de la República de Colombia	Código de la infancia y la adolescencia	Ley 1098 de 2006. Artículo N° 4, incluye a los niños, niñas y los adolescentes extranjeros que se encuentren en el territorio nacional. Artículo N° 42, señala la obligación especial de la institución educativa de respetar y fomentar la expresión y conocimiento de diversas culturas extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares para tal fin (Congreso de la República de Colombia, 2006)

DIMENSIÓN CULTURAL Y RELACIONAL DE LA COHESIÓN SOCIAL 22

<p>Departamento Nacional de Planeación</p>	<p>Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022</p>	<p>Estrategias En el pacto por la legalidad, Colombia en la escena global plantea las estrategias: “Promoveremos la creación e implementación de una plataforma financiera multilateral que respalde los esfuerzos individuales de cada país para atender la crisis migratoria desde Venezuela” y “Formularemos una nueva política integral migratoria, que responda a las nuevas dinámicas migratorias del país” (Departamento Nacional de Planeación, 2017, p. 26)</p>
<p>Departamento Nacional de Planeación</p> <p>Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES)</p>	<p>CONPES 3950 del 23 de Noviembre 2018</p>	<p>Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela.</p> <p>Diagnóstico de la atención en educación.</p> <p>Líneas de acción en la definición de la política.</p> <p>Línea de acción 4. Identificación y movilidad de la oferta educativa</p> <p>Línea de acción 5. Mejora en los procesos de convalidación de grados y títulos</p> <p>Línea de acción 6. Adaptación académica y socioemocional de los estudiantes migrantes (CONPES, 2018)</p>
<p>Ministerio de Educación Nacional</p>	<p>Circular N° 45 del 16 de septiembre de 2015</p>	<p>Atención en el sistema educativo a población en edad escolar movilizada desde la República de Venezuela. (MEN, 2015)</p>
	<p>Circular N° 7 del 2 de febrero de 2016</p>	<p>Orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de la República Bolivariana de Venezuela (MEN, 2016)</p>

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Identificar la dimensión cultural y relacional de la cohesión social de/con los estudiantes inmigrantes, caso de la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo del municipio de Dosquebradas

1.6.2 Objetivos específicos

- Indagar las formas de integración identificadas por los estudiantes
- Determinar las relaciones de capital social con que cuentan los estudiantes
- Caracterizar las formas de integración y el capital social facilitan la cohesión social

CAPITULO 2

2. Marco Teórico

2.1 Cohesión social

Tabla 2. *Cohesión Social*

Cultural	Integración
Relacional	Capital Social

Nota: Cohesión Social identificada desde las dimensiones y variables descritas

El fenómeno migratorio implica el encuentro entre sociedades de origen y sociedades de destino y es allí donde la cohesión social hace hincapié, en el sentido de comunidad ante un escenario de globalización y transformación en el que se produce mayor fragmentación social y cierta pérdida de lazos estables (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2007). Por ello, resulta importante comprender los nuevos matices sociales que se van dando tras el encuentro de diferentes culturas y que implícitamente trae nuevas formas de relación entre los miembros del escenario social, para este caso específico: la escuela.

Ahora bien, partiendo de la palabra en latín *cohaesum* que significa estar unidos (Aznar y Alarcón, 2006), se puede entender la cohesión social “el consenso de los miembros de un grupo social en la percepción de pertenencia a un proyecto común” (Durkheim, 1893), el cual determina la eficacia de los mecanismos propuestos que tienen por objetivo la inclusión social y a su vez los comportamientos y valoraciones que tienen los sujetos que forman parte de la sociedad.

Los mecanismos de inclusión social parten del empleo, la educación, el ejercicio de los derechos y las acciones encaminadas a la equidad, el bienestar y la protección social que disponen las mismas instituciones; mientras, que los comportamientos y valoraciones están

relacionadas con la confianza en las instituciones, el capital social que logran las personas, el sentido de pertenencia y solidaridad, la aceptación de normas de convivencia, y la disposición a participar en proyectos colectivos (CEPAL, 2007).

Identificar entonces la dimensión cultural y relacional de la cohesión social de/con los estudiantes inmigrantes implica estudiar directamente los comportamientos y valoraciones construidas por los sujetos en la cotidianidad, y que van configurando la posibilidad de pertenecer o no a un proyecto común e ir alcanzando un capital social para desenvolverse en su entorno más próximo.

La definición de cohesión social según la CEPAL (2007) tiene nociones cercanas a otros conceptos, la primera de ellas, el capital social, entendida en la capacidad de las personas o grupos para asumirse en normas colectivas, generar vínculos de confianza y construir bases de reciprocidad en las relaciones. Seguida a esta noción, se plantea la cercanía del concepto con la integración social, donde un sistema compartido de esfuerzos y recompensas proporcionan igualdad en accesos y oportunidades que les permite a las personas gozar de un nivel mínimo de bienestar.

De acuerdo a esto, la posibilidad de integración para la cohesión social resulta pertinente en el escenario educativo, pues es a través de las interacciones entre diferentes personas que es posible generar nuevas comprensiones y acuerdos que van construyendo un marco de normas y valores compartidos, al mismo tiempo que incluyen la diversidad sociocultural (Sabariego, 2002).

Así, para efectos de referencia teórica de este proyecto de investigación, es necesario concebir el concepto de cohesión social desde dos dimensiones fundamentales que dan fuerza a las nociones mencionadas anteriormente, y que coincide con las planteadas por Solé et al. (2011): dimensión cultural y relacional.

2.1.1 Dimensión cultural/ Integración

Tabla 3. Indicadores de la variable integración

Variable	Indicador
Integración	1. Normas (límites, disciplina, convivencia)
	2. Valores compartidos
	3. Costumbres (juegos, música, comida)
	4. Lengua (jerga, términos desconocidos)
	5. Conocimiento de la historia local e institucional
	6. Participación bilateral
	7. Negociación y acuerdos en la resolución de conflictos
	8. Copresencia y uso de espacios públicos o comunes
	9. Reconocimiento de la diferencia
	10. Reconocimiento de derechos mutuos

Nota: La variable de integración se evidencia de forma específica en los indicadores detallados

La dimensión cultural define que la cohesión social resulta al establecer valores, normas y una identidad compartida (Solé, et al., 2011), entre los miembros de una sociedad y se construye en la cotidianidad misma de las relaciones sociales. Ahora bien, estos elementos compartidos se pueden establecer a través de distintas formas, entre ellas, la aculturación, asimilación o integración.

En este caso Esser (1993, p.13, citado en Solé, et al., 2011) define que la *aculturación* resulta de la adopción inequívoca de la cultura receptora por parte de los inmigrantes, la *asimilación* remite a establecer similitudes entre la sociedad receptora y los inmigrantes, la cual tiene una intención de homogeneización cultural y por último, la *integración* comprendiendo la interconexión e interacción de elementos culturales en el la sociedad receptora e inmigrantes puedan conservar sus características diferenciadoras.

Dichas formas, están lejos de manifestarse de manera exclusiva, más bien, se generan distintos elementos que pueden comprender asimilación, aculturación o integración, aun así, los esfuerzos en la configuración de las sociedades receptoras de inmigrantes deben orientarse

hacia normas y valores culturales compartidos, sobrepasando las tradiciones e incluyendo la reflexión desde la diversidad cultural.

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

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

Las normas y límites garantizan la transmisión de valores compartidos, al orientar y reforzar lo aceptado, correcto y deseable en una sociedad. La variable de integración para esta investigación está contenida en la dimensión cultural, por lo tanto, la unidad de análisis es la cultura no los individuos y en esta medida se hace referencia a valores culturales (Schwartz, 1994), así, los valores compartidos- culturales son metas amplias, variables, que guían las actitudes y comportamientos.

Por otro lado, desde la perspectiva sociocultural las costumbres son un indicador de integración, consideradas un fenómeno social que configura la convivencia cotidiana desde la forma de vestir, comer, festejos, celebraciones y música. Así, según Ortega y Gasset (como se citó en Haro, 2010) las costumbres se conceptualizan según los *usos débiles o difusos* puesto que no requieren coacción para su realización al ser valorados y compartidos socialmente, a su vez requieren tiempo para su formación, garantizando que cada miembro nuevo de la sociedad encuentre a su llegada un sistema preestablecido. Al indagar sobre las costumbres se abordan los juegos, la comida, las celebraciones y la música, en cuanto poseen significado, expresan valores y saberes culturales.

Respecto a la lengua, los estudiantes inmigrantes y receptores relacionados en esta investigación, comparten el idioma oficial español, sin embargo, debido a la diversidad de los lugares de origen existen diferencias de jerga que implican términos o palabras desconocidas para unos y otros, lo cual hace necesario abordar el planteamiento de Solé, et al., (2011): “consideramos que la lengua o lenguas —concebidas en su sentido vehicular—, así como la participación en un sistema educativo común actúan como elementos que determinan la interpenetración en un contexto de diversidad cultural” (p.35).

Cachón (2008) indica que según los principios básicos comunes para una política de integración, el conocimiento del idioma es fundamental y añade que, en aras del proceso de integración es necesario que las personas conozcan y se familiaricen con la historia local e institucional de la sociedad receptora, por lo cual es necesario indagar sobre el conocimiento que tienen los estudiantes inmigrantes y receptores respecto al barrio, municipio y la misma institución educativa, es decir, sobre su contexto próximo.

El mismo autor plantea que la relación y participación bilateral son una cuestión que debe resolverse: “si se trata de la integración de los inmigrantes y/o de la integración con los inmigrantes” (Cachón, 2008, p. 210). Así pues, definir si es entendida a modo de proceso

unidireccional que sólo afecta y compete a los estudiantes inmigrantes o bidireccional al incidir también en la comunidad educativa. Por esta razón, se hace uso de los artículos *de/con*, enfatizando en un proceso continuo, dinámico y de doble vía vinculado a la cohesión social e integración de estudiantes inmigrantes.

Por otro lado, la cohesión social no significa una unión en plena armonía, por el contrario, puede estar atravesada por conflictos de distinto tipo, puesto que este es un elemento inherente a las relaciones sociales y según Esser (1993), se puede dar de dos formas, a través de la integración, en la medida que se procura la resolución de conflictos favoreciendo a ambas partes y a través del conflicto mismo, cuando la resolución trae consecuencias en ganancias para unos y pérdidas para otros; por esta razón es necesario abordar la negociación y acuerdos que realizan los estudiantes inmigrantes y receptores, teniendo en cuenta que la integración supone la unión de una sociedad en la diversidad, de tal forma que se resuelvan los antagonismos y las luchas que ponen en riesgo la unión, y así lograr la superación de conflictos y el desarrollo de la solidaridad entre quienes la conforman (Solé et al., 2011).

Además, la integración es una acción colectiva en la que entran en juego no solo las relaciones y conflictos, sino también la cuestión sobre el uso de los espacios compartidos o comunes, en la cual los “actores viejos nacionales y recién llegados, negocian su copresencia en el espacio público” (Herrera, 1994, p.76), así pues, al interior de la institución educativa los estudiantes inmigrantes y receptores se enfrentan a la acción colectiva, siendo un proceso continuo en el que los grupos sociales definen cómo existen y hacen presencia simultáneamente en el espacio.

Asimismo, en el proceso de integración ha de considerarse el reconocimiento y derecho a la diferencia desde lo cultural (Solé et al., 2011), lo cual tiene lugar entre unos y otros grupos sociales al conseguir un co-reconocimiento y auto-reconocimiento, es decir, se trata de un

reconocimiento bilateral que aporte a la construcción de una identidad colectiva compartida en la que se reconozca diferentes identidades culturales en múltiples vías.

La diferencia puede parecer contraria a la igualdad, sin embargo, estos dos conceptos están concatenados a manera de derecho, pues la igualdad se asume cuando existen las mismas condiciones entre distintos grupos sociales para acceder a la justicia, instituciones y espacios públicos. Así, el reconocimiento aplica en la diferencia cultural y simultáneamente en el reconocimiento mutuo, ante lo cual desde la perspectiva de la integración y al ser sujetos de derechos, las instituciones deben garantizar a las personas inmigrantes los recursos necesarios y suficientes para participar de las cuestiones públicas de su sociedad receptora, partiendo del reconocimiento de derechos y distante de “una actitud tolerante y de condescendencia paternalista” (Solé, et al., 2011, p. 26).

De ahí que en la comunidad educativa se permita una apertura de cada cultura y de este modo comprender la realidad del otro, propiciar una buena convivencia, favorecer la comunicación, la construcción de relaciones sociales y sobre todo facilitar el proceso de cohesión social *de/ con* estudiantes inmigrantes.

2.1.2 Dimensión relacional / Capital social

Tabla 4. *Indicadores de la Variable Capital social*

Variable	Indicador
Capital Social	1. Sentido de pertenencia al grupo
	2. Solidaridad mutua
	3. Vínculos o nexos recíprocos
	4. Intercambio de favores
	5. Fuentes de información
	6. Calidad o intensidad de vínculos
	7. Diversidad de vínculos
	8. Red de apoyo
	9. Confianza
	10. Entornos o relaciones que dan protección

Nota: La variable de capital social se evidencia de forma específica en los indicadores detallados

La cohesión social entendida desde la dimensión relacional es identificada a través de la variable capital social, que tiene lugar cuando los actores sociales en los procesos de relación e interacción encuentran similitudes y vínculos, al tiempo que construyen un marco de referencia compartido que les permite actuar y pertenecer al escenario social. Según Bourdieu (2000), “se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo” (p.148), lo cual define los recursos que pueden ser alcanzados por los individuos a través de las relaciones, construyendo elementos compartidos y simultáneamente la pertenencia a un grupo.

El mismo autor plantea que las relaciones sobre las que se construye el capital social “pueden asimismo ser institucionalizadas y garantizadas socialmente, ya sea mediante la adopción de un nombre común, que indique la pertenencia a una familia, una clase, un clan, o incluso a un colegio, un partido, etc.” (Bourdieu, 2000, p.149), siendo así la institución educativa un escenario preponderante para ello.

Así, la institución educativa es uno de los escenarios donde el capital social se reproduce a través de los actos de intercambio, desarrollando el sentido de pertenencia a un grupo, consolidando la identidad colectiva compartida y afianzando el reconocimiento hacia sí mismo y entre pares (CEPAL, 2007). Esta pertenencia al grupo concentra y multiplica el capital social, sin embargo, al establecerse un grupo no necesariamente se está buscando algún objetivo de forma consciente (Bourdieu, 2000), puesto que los beneficios derivados de la pertenencia se reflejan en el intercambio, la identidad y el reconocimiento que son entrelazados por la solidaridad.

La solidaridad aunque surge recurrentemente en situaciones coyunturales, fortalece los nexos y vínculos recíprocos entre grupos e individuos, mediante acciones de servicio, ayuda mutua y generosidad hacia el otro (Orduna, 2012). De acuerdo a lo anterior, la pertenencia al grupo, la construcción de vínculos recíprocos y la solidaridad mutua son

elementos interdependientes, generadores de capital social. Respecto los vínculos y nexos recíprocos existen algunos de tipo familiar y social fundados en el lugar de origen, sin embargo, es necesario indagar aquellos vínculos intergrupales (Godenau, Rincken, Martínez y Moreno ,2015), los cuales trascienden el lugar de origen generando tejidos sociales y relaciones significativas que favorecen la integración de/con estudiantes inmigrantes.

Ahora bien, la existencia de vínculos y nexos recíprocos supone interacción, que según Coleman (como se citó en Vargas, 2002) lleva al “intercambio de favores más o menos formal; el empleo de amigos y conocidos como fuentes de información”, así, el capital social se produce y reproduce a través elementos materiales o simbólicos, a manera de regalos mutuos, visitas, intercambio de favores e información, entre otros, facilitando alcanzar logros o conseguir objetivos. Así mismo, la calidad, intensidad y diversidad de los vínculos favorece el proceso de integración al garantizar el acceso a bienes y recursos más o menos tangibles, además de promover una red de apoyo más amplia (Godenau, et al., 2015) conformada por estudiantes de diferentes lugares de procedencia.

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

Por otro lado, la red de apoyo se configura en dos indicadores relevantes: fuente de confianza y entorno de protección para sus miembros. El primer indicador es definido por algunas formas de confianza, entre ellas, la institucionalizada que está condicionada por la cultura y las normas del contexto próximo (Vargas, 2002), y la confianza personal que acoge las relaciones familiares, de amigos y parejas, ambas formas de confianza facilitan la cooperación. El segundo indicador “no solo se trata de un valor ético, sino también de un valor práctico, en la medida en que los individuos consideran que se benefician más cuánto más

adhieren a un 'nosotros' ” (CEPAL, 2007, p.15) y les permite reducir la vulnerabilidad y protegerse en situaciones de crisis o conflicto.

CAPITULO 3

3. Metodología

La investigación es guiada mediante el *enfoque cualitativo* que permite observar la interacción entre los estudiantes en el escenario educativo, la exploración de los pre-conceptos, culturas y las formas de interacción entre la comunidad receptora e inmigrante, todo esto en su contexto cotidiano.

Siguiendo a Pérez (2007) la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables e incorpora las experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, textualmente expresadas por los participantes, al tiempo que se reconoce y da cuenta de otros aspectos que no son simplemente observables, aspectos que requieren ahondar más en la experiencia y las ideas de los individuos.

Este tipo de investigación tiene un enfoque que pretende acercarse al mundo de "ahí fuera", entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales "desde el interior" de varias maneras: analizando las experiencias de los individuos o de los grupos alrededor de historias de vida o prácticas (cotidianas o profesionales); y/o analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen, basado en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación (Angrosino, 2012).

Así mismo, el enfoque cualitativo permite el uso de técnicas flexibles, interactivas y grupales, enmarcadas en la cotidianidad de escolar de los estudiantes, entre ellas, *grupo focal*, *mapa parlante*, *diálogo intercultural* y *observación participante*, descritas a continuación.

3.1 Grupo focal

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

Para conformar el grupo focal se tiene en cuenta, primero, el escenario educativo del municipio de Dosquebradas que para inicio del año 2020, registró en el SIMAT mayor número de matrículas de estudiantes extranjeros inmigrantes provenientes de Venezuela, siendo la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo con un total de 143 estudiantes.

Segundo, el tamaño de muestras seleccionadas que en investigaciones con grupos de enfoque es aproximadamente de “siete a diez casos por grupo, cuatro grupos por cierto tipo de población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.395), definido con 60 estudiantes organizados de la siguiente manera, 30 estudiantes inmigrantes que conforman los grupos focales #1, #3, #4, # y 30 estudiantes receptores que conforman los grupos focales #2, #3, #5, #6, (ver tabla 5), incluir estudiantes inmigrantes y receptores en la muestra seleccionada responde al argumento teórico de/con estudiantes inmigrantes explícito anteriormente en preliminares del presente documento

Los 6 grupos focales abarcan estudiantes desde grado 5° hasta grado 11°, elegidos por el docente encargado, teniendo en cuenta los criterios establecidos metodológicamente para abarcar las diferentes características de la población (Gómez, 2012): 1) Número de participantes 10 por grupo focal, 2) Participantes del mismo grado y la vez de grupos distintos,

3) Estudiante inmigrante o receptor según el grupo focal a conformar, 4) Diversidad de características personales y comportamentales para evitar una selección sesgada por los estudiantes destacados académicamente.

Tabla 5. *Grupos Focales*

GRUPO FOCAL	CICLO	ESTUDIANTE	GRADO	N° ESTUDIANTES INMIGRANTES	N° ESTUDIANTES RECEPTORES	TÉCNICA RECOLECCIÓN
1	Primaria	Inmigrante	5°	10	0	Mapa parlante
2	Primaria	Receptor	5°	0	10	Mapa parlante
3	Bachiller	Mixto	6°/ 7°	5	5	Diálogo intercultural
4	Bachiller	Inmigrante	8°/ 9°	10	0	Mapa parlante
5	Bachiller	Receptor	8°/ 9°	0	10	Mapa parlante
6	Bachiller	Mixto	10° /11°	5	5	Diálogo intercultural

3.2 Mapa Parlante

El mapa parlante como técnica de investigación consiste en una representación gráfica acompañada de narrativas propias, donde los participantes manifiestan los marcos de referencia y esquemas de interpretación de las actitudes y comportamientos (Canales, 2006), a medida que permite a los estudiantes resignificar sus experiencias y las formas en que han apropiado el contexto escolar, familiar y social.



Figura 1.

Elaboración de Mapas Parlantes

Nota: Estudiantes inmigrantes en las imágenes superiores y receptores en las inferiores realizando mapas parlantes.

El instrumento de recolección de información se construye a partir de la planeación del mapa parlante (ver Anexo 1. Planeación mapa parlante), teniendo en cuenta que dicha técnica permite desarrollar estrategias interactivas y colaborativas, donde se facilitan las representaciones gráficas y visiones que la comunidad educativa tiene sobre su entorno y

desenvolvimiento (Suárez, 2015), para la comprensión de las dinámicas de uso, apropiación y relaciones entre estudiantes que tiene lugar en los espacios en la institución educativa.

En la elaboración de mapas parlantes -uno por grupo focal- participan estudiantes de los grados 5°, 8° y 9°, los grupos #1 y #4 conformados por estudiantes inmigrantes, #2 y #5 por estudiantes receptores, la duración de la jornada es de aproximadamente 3 horas, en las que se contempla: presentación individual de los participantes, presentación del objetivo y encuadre de la planeación, actividad rompehielo, elaboración y guía de preguntas para la elaboración del mapa parlante, por último, socialización y cierre.

Las preguntas orientadoras para la realización del mapa parlante parten de los indicadores teóricos *normas, copresencia y uso de espacios públicos o comunes, vínculos o nexos recíprocos, calidad o intensidad de vínculos, diversidad de vínculos, red de apoyo y entornos relaciones que dan protección*, los cuales permiten indagar alrededor de las relaciones, la manera en que se vivencian, se construyen entre actores parte del escenario y definen el uso de espacios de la institución (ver anexo 3. Sistema de codificación).

3.3 Diálogo intercultural

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

Desde la perspectiva pedagógica, el diálogo en la educación intercultural es una actividad que abierta, lúdica y articuladora de mundos de vida diferentes que construye conocimiento en conjunto (Sabariego, 2002). Por otra parte, es una condición elemental para el encuentro de la diversidad “basados en la mutua comprensión y respeto y en la igual dignidad de las culturas, son la condición sine qua non para la construcción de la cohesión social” (UNESCO, 2017), teniendo en cuenta ambas perspectivas se plantea un ámbito de encuentro dinámico e interactivo, con nuevas formas de construir conocimiento en dos mundos de vida diferentes como lo son estudiantes inmigrantes y receptores.

En la actividad de diálogo intercultural participan estudiantes de grados 6°, 7°, 10° y 11°, conformando los grupos focales mixtos #3 y #6, es decir, que se encuentran simultáneamente 5 estudiantes inmigrantes y 5 estudiantes receptores en el mismo grupo. La planeación contempla aproximadamente 3 horas entre, presentación individual de los participantes, presentación del objetivo y encuadre de la planeación, activación del grupo focal, preguntas guía para el diálogo intercultural y cierre (ver Anexo 2. Planeación dialogo intercultural).

En el diseño del instrumento para la recolección de información se incluyen apartes de la cartilla “Seamos Panarceros”, aplicado como estímulo visual que permite lograr distensión, concentración y comprensión sobre la temática abordada aproximándose a las ideas u opiniones de los participantes, producir la discusión y coadyuvar a despersonalizar los juicios por tratarse de personajes y situaciones hipotéticas (Gómez, 2012) estimulando la participación en el diálogo intercultural.

Las preguntas activadoras para la participación en el diálogo intercultural parte de los siguientes indicadores teóricos, la mayoría dan cuenta del proceso de integración desde la dimensión cultural: *valores compartidos, costumbres, lengua, conocimiento de la historia local e institucional, participación bilateral, negociación y acuerdos en la resolución de conflictos, reconocimiento de la diferencia, reconocimiento de derechos mutuos, sentido de pertenencia a*

grupo, solidaridad mutua, intercambio de favores, fuentes de información y confianza (ver anexo 3. Sistema de codificación).

Al hacer uso del diálogo intercultural se pretende poner en intercambio saberes, opiniones y expresiones a los estudiantes inmigrantes y la comunidad educativa receptora, procurando que el encuentro se enmarque en el respeto mutuo y la igualdad de oportunidad de participación, así Galino y Escribano (1990), consideran la interculturalidad un diálogo, desde la reciprocidad e interdependencia expresando más bien un deseo, un método de intervención para que la interacción entre las diferentes culturas sea una fuente de enriquecimiento mutuo.

3.4 Observación participativa

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

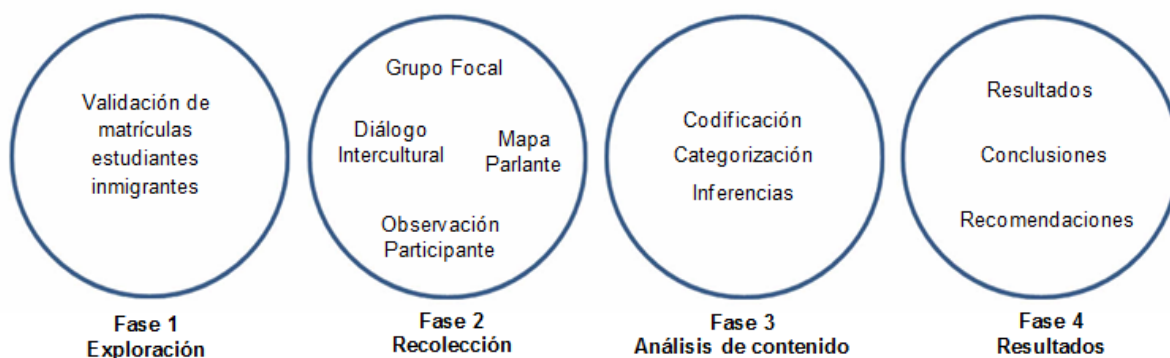
El diario de campo es el instrumento que hace posible registrar la observación de forma completa, precisa y detallada, se toman notas metodológicas que describen el desarrollo de las actividades y la interacción entre los participantes y notas descriptivas que informan de exhaustivamente la situación observada (Monistrol, 2007), por esta razón, se define complementar las técnicas mencionadas anteriormente con el diario de campo, facilitando la obtención del registro de la información (ver anexos 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Diarios de campo), simultáneo al desarrollo de las actividades.

3.5 Fases de investigación

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

Figura 2.

Fases de Investigación



Para la *Fase 1. Exploración*, se consulta a través de la Secretaría de Educación del municipio de Dosquebradas el registro en el SIMAT de estudiantes inmigrantes matriculados, lo cual indica que la Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo concentra la mayor parte de dicha población con 143 estudiantes que corresponde al 23,2% de los 616 en total del municipio, a su vez se indaga sobre el número total de estudiantes de la institución y estudiantes inmigrantes, desagregado por las cuatro sedes que la componen (Ver tabla 6. Total estudiantes receptores e inmigrantes), se socializa la propuesta a los directivos encargados, quienes evalúan y autorizan la realización de actividades propias de la investigación.

Tabla 6. *Total estudiantes receptores e inmigrantes*

Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo	Estudiantes receptores	Estudiantes Inmigrantes Venezuela
Sede Principal Manuel Elkin Patarroyo	1098	46
Sede Guillermo León Valencia	346	23
Sede Camilo Torres	297	43
Sede Jorge Eliecer Gaitán	274	31
Total general	2015	143
Fuente detallado de alumnos 12/03/2020 SIMAT		

Previo diseño de instrumentos, se realiza la *Fase 2. Recolección* de información a través de 6 grupos focales, aplicando la técnica de mapa parlante en 4 grupos y diálogo intercultural en 2 grupos, mientras queda registrada la información en la elaboración de los mapas parlantes y los diarios de campo.

La *Fase 3. Análisis* se desarrolla a partir del análisis de contenido, una técnica que permite leer e interpretar textos, profundizando en el contenido para conocer el sentido latente enmarcado en el contexto social en el que se desarrollan fenómenos de la vida social (Andréu, 2002), así, mediante lo expresado de forma verbal, escrita o gráfica, los estudiantes manifiestan intenciones, actitudes, conocimientos y juicios de valor alrededor de la temática propuesta.

El diseño del análisis contempla la definición del esquema teórico, sistema de codificación, sistema de categorías e inferencias (Andréu, 2002). El marco teórico se elabora

de acuerdo a los objetivos de la investigación, a partir de éste se definen las variables e indicadores a estudiar, a continuación, se establece el sistema de codificación asignando referencias alfanuméricas a cada indicador, lo que permite identificar emergencias y hallazgos en los textos (ver anexos 5, 6, 7, 8, 9 y 10 Diarios de campo) y dibujos analizados (ver Figura 1. Elaboración de mapas parlantes).

Siguiendo el proceso de análisis, se establece el sistema de categorías, primero realizando inventario de la información obtenida y luego, clasificando de acuerdo “al mecanismo de subsumir o subordinar dentro de casos o características más generales, los casos o detalles particulares” (Sandoval, 1996, p.152), según características en común que permiten agrupar los datos (ver anexo 4. Sistema de categorización).

Por último, se hacen las inferencias que buscan concluir, extraer e interpretar información contenida explícita o implícitamente en el material analizado (Andréu, 2002), para ello se acude a las *variables de inferencia* cultural/relacional y la información detallada del *material analizado*, logrando la *explicación analítica* del contenido que relaciona marco teórico, contexto escolar y los hallazgos de las forma de integración y capital social que favorecen la cohesión social de/con estudiantes inmigrantes.

La *Fase 4. Resultados*, describe el análisis realizado en los capítulos 6,7 y 8 que corresponden respectivamente a cada objetivo específico de la investigación, finalizando con conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO 4

4. Información detallada por indicador

Tabla 7. CI1. Normas (límites, disciplina, convivencia)

Indicador:	Normas (límites, disciplina, convivencia)		
Codificación:	CI1	Dimensiones	Variables
		Cultural	Integración
		:	:
Pregunta:	Ubica en el dibujo las normas que existen y responde las siguientes preguntas. ¿Cumple estas normas?, ¿Es fácil o difícil acatarlas?, ¿Cuáles?, ¿Por qué?, ¿Ha tenido dificultades con el cumplimiento de estas?, ¿Qué situaciones se han presentado?		
Grupo Focal:	#1, grado 5°. Estudiantes inmigrantes		Técnica Usada:
	#2, grado 5°. Estudiantes receptores		Mapa Parlante
	#4, grados 8° y 9°. Estudiantes inmigrantes		
	#5, grado 8° y 9°. Estudiantes receptores		

Las normas a las cuales hacen mayor referencia los estudiantes de grado 5° involucran el comportamiento, las restricciones de uso de algunos espacios y juegos. Para los estudiantes receptores hay dificultad en acatar la norma de “no pelear” y manifiestan que han tenido situaciones problema por ello, además de afectar su calificación en disciplina, mientras que los estudiantes inmigrantes manifiestan que no han tenido peleas en la institución y únicamente relatan esas dificultades en su país de origen.

La norma que presenta mayor dificultad en el cumplimiento para los grados 8° y 9° es la del uso del uniforme, y otros aspectos relacionados con la presentación personal, el uso de accesorios, maquillaje y demás. Sin embargo, para los estudiantes receptores la dificultad para cumplir algunas normas corresponde al deseo, los gustos o la elección, por el contrario, para los estudiantes inmigrantes tiene que ver con el proceso de pensar y actuar de forma premeditada de acuerdo a las dificultades que podría acarrear la situación.

Tabla 8. CI2. Valores compartidos

Indicador:	Valores compartidos		
Codificación:	CI2	Dimensione	Variables
		s: Cultural	Integración
		:	:

Pregunta:	¿Qué valores consideran importantes en la relación con otras personas? ¿Creen que se aplican en el colegio?	
Grupo Focal:	#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Técnica Usada:
	#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Diálogo Intercultural

Los estudiantes de grados 5°, 6° y 7° aluden los siguientes valores: honestidad, autoestima, compromiso, tolerancia, bondad, compartir, amor, lealtad, confianza, paz (referida a la relación con sus compañeros), respeto y responsabilidad (parte de la autonomía), siendo los dos últimos los que más mencionan y se cumplen en la vida escolar. La confianza es un valor importante que les permite comunicarse con otros y la autoestima un valor hacia sí mismo.

Para los estudiantes de 10° y 11 ° los valores compartidos más importantes son la solidaridad, tolerancia y respeto, sin embargo, consideran que aunque los dos primeros son muy importantes no se aplican en la vida cotidiana del colegio. Respecto a la tolerancia señalan que es lo que más se hace pero no por respeto sino por “aguantar” y “evitar problemas”

Entre los estudiantes inmigrantes se identifica un valor compartido por la bandera de su país al ser símbolo patrio que los convoca en cualquier lugar del mundo, por esta razón aparece en el dibujo del mapa parlante que realizó el grupo focal #1.

Tabla 9. CI3. Costumbres (Juegos, música, comida)

Indicador:	Costumbres (Juegos, música, comida)		
Codificación:	CI3	Dimensiones:	Cultural
		Variables:	Integración
Pregunta:	Comparta un juego, comida, danza, baile, celebración, fiesta típica o canción que consideren de sus lugares de origen. ¿Todos lo conocemos? ¿Han escuchado sobre ello? ¿Qué les parece?		
Grupo Focal:	#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Técnica Usada:	
	#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Diálogo Intercultural	

Los estudiantes receptores e inmigrantes de grados 5°, 6° y 7° mencionan algunas comidas, entre ellas, la bandeja paisa, el pabellón criollo, el bollo y establecen similitudes o diferencias entre los platos. Los juegos hacen una activación importante en la participación del

grupo focal, en los que identifican los mismos juegos con nombres distintos, otros con variaciones en las reglas y otros que no tienen comparación, incluso estudiantes inmigrantes explican la elaboración de los juguetes tradicionales “zaranda” o el “gurruffo”, además, respecto a las fiestas o celebraciones, mencionan el Carnaval de Febrero mientras los estudiantes receptores cuentan sobre las Ferias de Cali, de Manizales o el Carnaval de Barranquilla.

Para los estudiantes de grados 10° y 11° se propuso la actividad rompehielo con el juego “tingo, tingo, tango”, sin embargo, al momento de iniciar, los estudiantes inmigrantes cuentan que ellos juegan similar “la papa se quema”, por lo cual se pide que uno de ellos dirija el juego, en ese momento se percibe resistencia al cambio frente a la forma del juego por parte de los estudiantes receptores, aunque la finalidad sea la misma. También aparece el juego KiKimball, en el cual encuentran similitudes al béisbol. Respecto a fiestas y celebraciones establecen parecido entre El diablo danzante (Venezuela) y el Carnaval de Riosucio (Colombia), mientras en el festejo de 15 años tiene una variación de la canción “Ay qué noche tan preciosa”. También mencionan la arepa que es básica en la alimentación diaria, aun con las variaciones entre Venezuela y Colombia.

Tabla 10. CI4. Lengua (jerga, términos desconocido)

Indicador:	Lengua (jerga, términos desconocidos)		
Codificación	CI4	Dimensiones:	Cultural
:			Variables Integración
Pregunta:	Mencione una palabra extraña que haya escuchado de otro compañero ¿Qué significa?		
Grupo	#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores		Técnica Usada:
Focal:	#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores		Diálogo Intercultural

Para ambos grupos focales existen palabras polisémicas, es decir, que tienen diversos significados de acuerdo al contexto y al lugar de origen de los estudiantes, tal es el caso de las palabras “banana” o “cuca”, además, entre las palabras polisémicas puede que algunas tengan significados soeces o de groserías, mientras para otros son inexistentes “mamahuevo” o

“pirobo”, la primera se considera una ofensa para los estudiantes inmigrantes y la segunda para los estudiantes receptores, sin embargo, no existen ni tienen significado alguno para el grupo contrario de estudiantes.

Se identifican palabras sinónimas “pana” y “parcero”, y en los juegos algunas otras “potesito” y “yeimy”, “papagayo” y “comenta”, “canicas” y “pichas”, que hacen referencia a los mismos juegos entre sí. Desde la comunicación oral con los docentes, algunos estudiantes inmigrantes manifiestan confusiones en instrucciones cotidianas, que se ven interferidas por la polisemia o sinonimia de las palabras, así un estudiante al que le piden escribir la letra V (uve), escribe las letras U y B.

Tabla 11. *CI5. Conocimiento de la historia local e institucional*

Indicador:	Conocimiento de la historia local e institucional		
Codificación:	CI5	Dimensione S:	Variables :
Pregunta:	¿Que saben de la historia de la ciudad, del barrio, del colegio donde habitan actualmente?		
Grupo Focal:	#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Técnica Usada:	
	#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Diálogo Intercultural	

Respecto al *conocimiento de la historia local e institucional*, los estudiantes inmigrantes y receptores logran a través del diálogo intercultural algunos intercambios de información relacionados con las fronteras, el conflicto armado de Colombia, los barrios aledaños a la institución, preguntarse quién era “Manuel Elkin Patarroyo” puesto que es el nombre de la institución, entre otros.

Se identifica que algunos espacios académicos, por ejemplo, la Cátedra de Paz, están aportando a fortalecer este indicador, pues los estudiantes inmigrantes tienen acceso a la historia y el contexto actual de Colombia, sin embargo, en un contexto local y regional hay desconocimiento de la historia de los barrios y la misma ciudad, además, de forma recurrente

refieren el conocimiento sobre sus lugares de origen, que desencadena en evocación y añoranza.

Los estudiantes receptores tienen mayor cercanía con el conocimiento del contexto nacional y local, por ejemplo, al mencionar el proceso de paz realizado en año 2016, o recordar los nombres de planetas que tienen varios barrios del municipio de Dosquebradas o reconocer las condiciones de seguridad o problemáticas sociales de barrios aledaños a la institución, también están familiarizados con el nombre del colegio, no obstante, estudiantes inmigrantes y receptores manifiestan desconocimiento sobre la historia del municipio donde residen.

Tabla 12. *CI6. Participación bilateral/ RCS1. Sentido de pertenencia al grupo*

Indicador:	Participación bilateral/ Sentido de pertenencia al grupo			
Codificación:	CI6/ RCS1	Dimensiones:	Cultural/ Relacional	Variables: Integración/ Capital Social
Pregunta:	* ¿Participan igual que otros en clase o en diferentes actividades, se sienten bien cuando exponen sus puntos de vista? * ¿Se sienten parte del grupo, del colegio? ¿Pertenece a algún grupo extraclases?			
Grupo Focal:	#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores			Técnica Usada: Diálogo Intercultural
	#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores			

Para efectos del análisis, se toman simultáneamente los indicadores *participación bilateral* y *sentido de pertenencia al grupo*, puesto que la participación de doble vía en espacios académicos o actividades extraescolares, tiene relación directa sobre ser o sentirse parte de un grupo o lugar.

Los estudiantes manifiestan que participan en clase, aunque en ocasiones les da pena o sientan temor de equivocarse por exponerse a la burla, por lo tanto, no se advierte ninguna afectación específica para la participación de estudiantes inmigrantes, por el contrario, coinciden en sentirse parte del grupo al que pertenecen y de la institución educativa. Además, se presenta un sentido de pertenencia particular en el grupo focal #1 conformado por

estudiantes inmigrantes, debido a la característica de connacional entre ellos, lo cual manifiestan explícitamente a través de la bandera.

Respecto la participación en actividades o grupos extraescolares, estudiantes inmigrantes y receptores cuentan que hacen parte de un grupo de música, otros del grupo de artes plásticas, los cuales funcionan en la institución y fuera de ella, participan de grupos deportivos o escuelas de fútbol.

Tabla 13. *CI7. Negociación y acuerdos en la resolución de conflictos*

Indicador:	Negociación y acuerdos en la resolución de conflictos		
Codificación:	CI7	Dimensiones:	Cultural Variables: Integración
Pregunta:	Piensen en algún conflicto entre compañeros. ¿Cómo han solucionado los conflictos con sus compañeros? ¿Han hecho negociaciones o acuerdos a partir de los conflictos?		
Grupo Focal:	#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Técnica Usada:	Diálogo Intercultural
	#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores		

En el indicador *Negociación y acuerdos en la resolución de conflictos*, los estudiantes en general, asocian la palabra conflicto a situaciones problema, para ellos “peleas” que desencadenan en agresiones físicas y verbales entre pares.

Sin embargo, de manera particular, los estudiantes receptores son quienes dicen tener “peleas” en el colegio, mientras los estudiantes inmigrantes referencian todas sus situaciones problema en las instituciones de su lugar de origen o fuera de la institución actual, por ejemplo, en la cancha del barrio se han encontrado con comentarios xenófobos (“veneco muerto de hambre”); todo lo contrario sucede dentro de la institución, donde no se reciben este tipo de comentarios, se evitan para abstenerse de incurrir en “peleas” porque comprenden que implica una violación a las normas institucionales.

Los estudiantes receptores indican que los motivos de las “peleas” son los “chismes” (comentarios falsos), ser altaneros (groseros) o la falta de tolerancia entre ellos, otros

mencionan inconvenientes con docentes debido a su rol de autoridad y la forma en que los tratan; conciben el bullying una práctica “normal” y recurrente en la que se hacen bromas entre compañeros, y que además ellos mismos consideran parte de la relación entre pares, no obstante, reconocen que los estudiantes inmigrantes se pueden sentir agredidos con dicha práctica.

Tabla 14. *CI8. Copresencia y Uso de Espacios Públicos o Comunes*

Indicador:	Copresencia y Uso de Espacios Públicos o Comunes		
Codificación:	CI8	Dimensión: Cultural	Variable: Integración
Pregunta:	De acuerdo a los espacios dibujados, responde: a) ¿Qué espacios del colegio usa y cuáles no? c) ¿Porque? c) ¿Qué actividades realiza allí?		
Grupo Focal:	#1, grado 5°. Estudiantes inmigrantes	Técnica Usada:	
	#2, grado 5°. Estudiantes receptores	Mapa Parlante	
	#4, grados 8° y 9°. Estudiantes inmigrantes		
	#5, grado 8° y 9°. Estudiantes receptores		

Encontramos que para los estudiantes inmigrantes del grado quinto (5°) los espacios más usados en orden de importancia de mayor a menor son: el salón, la zona verde asignada por la institución para estos grados y los baños; mientras que para los estudiantes receptores las zonas más usadas son la misma zona verde, cafetería y el salón. A partir de esto se observa que tanto para inmigrantes y receptores los salones se usan para actividades académicas y las zonas verdes para actividades de juego y recreación, por lo que existe *copresencia y uso del espacio público o común*.

Sin embargo, existe diferencia en el uso de la cafetería por parte de estudiantes receptores, lo cual está relacionado con el poder adquisitivo de unos u otros, así lo justifica un estudiante inmigrante en una de las respuestas: “no hay plata” y un estudiante receptor sitúa la actividad “comprar” en este mismo lugar.

Los estudiantes inmigrantes y receptores identifican entre sí diferencias geográficas, históricas y de costumbres, incluso dentro de sus mismos lugares de origen, sin embargo, parte de este ejercicio está relacionado con el contenido de la cartilla “Seamos Panarceros” el cual fue usado para activar el grupo focal a partir de la planeación previa del diálogo intercultural.

Por otra parte, los estudiantes establecen diferencias individuales, que abarcan las diversas formas de pensar, gustos y personalidad, lo cual consideran que no debe afectar la relación con el otro, sin embargo, se identifican algunas situaciones espontáneas en las que el reconocimiento a la diferencia se hace de manera desfavorable, tal es el momento en el que se convocan los estudiantes inmigrantes para la conformación del grupo focal mientras que los demás compañeros creen que se debe a una situación problema, ó en el caso de una estudiante receptora que reflexiona sobre cómo “no debemos sentir odio hacia ellos, porque nosotros pensamos cosas malas a veces entonces empezamos a tratar mal a la gente” refiriéndose a personas inmigrantes.

Al mismo tiempo, los estudiantes en general, establecen la similitud entre especie humana que da lugar a los derechos sobre igualdad y respeto.

Los estudiantes inmigrantes manifiestan que les enseñaron a escribir con caligrafía cursiva y por tanto hacen uso de ella en sus actividades escolares, mientras que los estudiantes receptores manejan caligrafía tipo imprenta, abordar esta diferencia resulta necesario entre pares, docentes y para la institución en general, pues la legibilidad y los tiempos de escritura pueden generar barreras para una integración favorable.

Tabla 16. *C10. Reconocimiento de derechos mutuos*

Indicador:	Reconocimiento de derechos mutuos		
Codificación:	C10	Dimensiones:	Cultural
		Variables	Integración
		:	

Pregunta:	¿Creen que todos los compañeros tienen los mismos derechos en un mismo país, independiente del lugar de origen?	
Grupo Focal:	#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Técnica Usada:
	#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Diálogo Intercultural

Los estudiantes citan algunos derechos fundamentales, a la vida, la educación y la salud, sin embargo, manifiestan situaciones en las que se vulneran por falta de protección por parte de las mismas familias, conciben los derechos parte del cuidado y responsabilidad; en otros casos, asocian dicha vulneración a la condición de “ser de otro país”. Los estudiantes de grado 10° y 11° asocian la tenencia y función de la cédula de ciudadanía en ambos países a un título de derechos y conversan sobre los diferentes alcances que tiene el documento de acuerdo a la edad de la persona.

Si bien estudiantes inmigrantes y receptores reconocen que todos tienen los mismos derechos, manifiestan que hay mayor vulneración para las personas de acuerdo a su condición de migrante regular o no y que aunque los derechos deben ser iguales, la nacionalidad limita el acceso y garantía de los mismos. Algunos estudiantes receptores además refieren que debido a las deficiencias del sistema de salud colombiano, se vulnera este derecho incluso a las personas nacionales, y en consecuencia, se abre mayor brecha hacia las personas inmigrantes.

Tabla 17. RCS2. *Solidaridad mutua*

Indicador:	Solidaridad mutua		
Codificación:	RCS2	Dimensiones:	Relacional
			Variables: Capital Social
Pregunta:	¿Han recibido o dado muestras de solidaridad o ayuda con algún compañero? ¿Con quién? ¿En qué situación?		
Grupo Focal:	#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Técnica Usada:	
	#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Diálogo Intercultural	

Los estudiantes identifican la *solidaridad mutua*, al ser generosos y ayudar a otros, sin embargo, está condicionada por la reciprocidad, la confianza y los vínculos establecidos, aunque la consideran importante para la vida escolar no se da en la cotidianidad.

Los estudiantes receptores tienen actitud de empatía hacia los estudiantes migrantes, la cual está determinada por diferentes razones, entre ellas, tener alguna familiaridad con experiencias migratorias, ser reflexivos frente a la dificultad de no tener “papeles” o la obtención de estos, la explotación laboral o la discriminación a la que deben enfrentarse las personas que salen de su país de origen.

Tabla 18.RCS3.Vínculos o nexos recíprocos/ RCS6. Calidad o intensidad de vínculos/
RCS7. Diversidad de vínculos

Indicador:	Vínculos o nexos recíprocos/ Calidad o intensidad de vínculos /Diversidad de vínculos		
Codificación:	RCS3/ RCS6/ RCS7	Dimensiones	Relacional Variables: Capital Social
Pregunta:	*¿Con quienes comparte la mayor parte del tiempo en el colegio?, ¿Por qué?, ¿En qué lugares comparte o pasa tiempo con sus compañeros o amigos? ¿Qué actividades realiza con ellos? *¿De qué lugares vienen las personas con las que comparte?, ¿De qué grupos o grados?, ¿Pertenece a algún grupo o actividad extraescolar? *¿Con qué compañeros tiene buenas relaciones y con cuales tiene conflictos?, ¿Por qué ?, ¿Qué tan importantes son esas relaciones con sus compañeros en la vida cotidiana en el colegio.		
Grupo Focal:	#1, grado 5°. Estudiantes inmigrantes #2, grado 5°. Estudiantes receptores #4, grados 8° y 9°. Estudiantes inmigrantes #5, grado 8° y 9°. Estudiantes receptores	Técnica Usada: Mapa Parlante	

Se agrupan para el análisis teniendo en cuenta que estos indicadores están relacionados con los vínculos en reciprocidad, diversidad, calidad o intensidad de los mismos, teniendo en cuenta que hacen parte de la misma dimensión y variable a analizar.

Para los grupos focales conformados por estudiantes de grado 5°, 8° y 9°, se establece que existen *vínculos o nexos recíprocos* con amigos y compañeros, definidos por los afectos y

afinidad para las actividades de uso del tiempo libre, juego y esparcimiento, sin embargo, se observa que para los estudiantes inmigrantes de grado 5°, hay una condición de protección y seguridad a través de vínculos de amistad o familiares que se encuentran en la misma institución.

Se identifica *diversidad de vínculos* puesto que estudiantes inmigrantes y receptores se relacionan entre sí, encontrando diferencia en que los estudiantes inmigrantes de grado 5° tienen mayor relación con sus connacionales pero no de forma exclusiva. La actividad extraescolar más vinculante es el fútbol para todos los grupos focales.

En general, la *calidad de vínculos* entre estudiantes es favorable, pues en su mayoría dicen tener buenas relaciones y pocos o ningún conflicto, estas relaciones son importantes para la vida cotidiana en el colegio. Sin embargo, para los estudiantes receptores e inmigrantes de 8° y 9° resulta que la calidad de vínculos con algunos directivos o docentes de la institución, se ve afectada porque consideran recibir un trato irrespetuoso e inadecuado por parte de estos.

En la elaboración del mapa parlante, el grupo focal conformado por estudiantes inmigrantes de grado 5° destina un amplio espacio para dibujar la bandera de Venezuela, ubicando allí las respuestas a las preguntas relacionadas con el indicador *calidad o intensidad de vínculos*.

Tabla 19. RCS4. Intercambio de favores/ RCS5. Fuentes de información /RCS8. Red de apoyo

Indicador:	Intercambio de favores/ Fuentes de Información/ Red de apoyo		
Codificación:	RCS4/ RCS5/ RCS8	Dimensiones:	Relacional Variables Capital Social
Pregunta:	*¿Hacen y reciben favores de compañeros?, ¿De qué depende hacer o recibir un favor? *¿Cuándo necesitan alguna información, a quien le preguntan de los compañeros? *¿A qué lugares o personas acude cuando necesita pedir ayuda o un favor?, ¿A quiénes ayuda o hace favores? ¿Porque?		
Grupo Focal:	#1, grado 5°. Estudiantes inmigrantes		Técnica Usada:
	#2, grado 5°. Estudiantes receptores		Diálogo Intercultural y Mapa

#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Parlante.
#4, grados 8° y 9°. Estudiantes inmigrantes	
#5, grado 8° y 9°. Estudiantes receptores	
#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores.	

El análisis de estos indicadores se hace de manera conjunta teniendo en cuenta que la red de apoyo se indaga en términos de favores y/o búsqueda de ayuda en doble vía, lo cual implica también la búsqueda de fuentes de información entre pares.

En general, los estudiantes manifiestan que el intercambio de favores, las fuentes de información y la red de apoyo se establecen en correspondencia de doble vía con profesores, amigos, compañeros y en algunos casos miembros de la familia; exceptuando el los estudiantes inmigrantes de grado 5°, que manifiestan menor disposición para el intercambio de favores en la medida que no se haya generado un vínculo mediado por la confianza, lo cual define en gran medida para estos estudiantes donde, a quien acuden y qué tipo de aporte puedan realizarles.

Para los estudiantes receptores en general, el intercambio depende de las cualidades del otro y de la condición (juicio de valor) sobre si el favor es “bueno o malo”.

Se identifica que el espacio institucional de *Psicología* no es apropiado por los estudiantes como parte de la red de apoyo, pues no tienen claridad sobre la confidencialidad y efectividad de este espacio.

Tabla 20. RCS9. Confianza

.	Confianza		
Codificación:	RCS9	Dimensiones:	Relacional Variables Capital Social
Pregunta:	¿Los compañeros generan confianza? ¿Quiénes sí, quienes no? ¿Porque?		
Grupo Focal:	#3, grado 5°, 6° y 7°. Estudiantes inmigrantes y receptores	Técnica Usada:	
	#6, grados 10° y 11°. Estudiantes inmigrantes y receptores		Diálogo Intercultural

Para los estudiantes la confianza es un elemento importante en la medida que les permite la comunicación y relación con el otro, la cual está definida por los vínculos establecidos y la afinidad respecto la escala de valores que considera determinado comportamiento “bueno” o “malo”, por otra parte, algunos directivos y el área de psicología no generan confianza, contrario a lo que sucede con algunos docentes.

También se evidencia que para los estudiantes inmigrantes en los grupos focales #1 y #4 sentían más confianza, respeto y apoyo en la participación por encontrarse en un espacio entre compañeros connacionales. Sin embargo, la confianza no está condicionada por ser un estudiante inmigrante o receptor, lo explica una de las participantes: “la confianza tiene que ver con ser desconocido, no con quien sea”, se construye mutuamente entre pares y en términos generales se sienten tranquilos y confiados en la institución.

Tabla 21. RCS10. Entornos o relaciones que dan protección

Indicador:	Entornos o relaciones que dan protección		
Codificación:	RCS10	Dimensiones:	Relacional Variables Capital Social
Pregunta:	¿En qué lugares del colegio se siente seguro y en cuáles no?, ¿Por qué?, ¿Con qué personas se siente seguro y con quienes no?		
Grupo Focal:	#1, grado 5°. Estudiantes inmigrantes	Técnica Usada:	
	#2, grado 5°. Estudiantes receptores	Mapa Parlante	
	#4, grados 8° y 9°. Estudiantes inmigrantes		
	#5, grado 8° y 9°. Estudiantes receptores		

Para los grados 5°, 8° y 9° en general, existe coincidencia en que el salón es el lugar más seguro por encontrarse bajo supervisión del docente, seguido por el grupo de amigos con quienes existen vínculos y los cuales se fortalecen en la medida que proveen protección y seguridad. También coinciden en que el lugar menos seguro son los baños, porque les abren la puerta, los dejan allí encerrados o es un lugar de consumo de sustancias psicoactivas, con

excepción de los estudiantes receptores de 8° y 9° para quienes pasa a ser la coordinación y rectoría el menos seguro porque los regañan o castigan.

CAPÍTULO 5

5. Integración cultural

5.1 Migración y diversidad en el escenario educativo

La integración cultural de/con estudiantes inmigrantes se indaga a partir de los indicadores mencionados en el marco teórico (ver Tabla 3. Indicadores de la variable integración), los cuales permiten observar algunos elementos que dan cuenta sobre la construcción, avances o dificultades en el proceso de cohesión social desde la dimensión cultural.

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

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

Sin embargo, en las situaciones que generan dificultad para acatar algunas normas que transgreden límites, afectan la disciplina o la convivencia, los estudiantes inmigrantes refieren un previo proceso de reflexión sobre posibles consecuencias antes de actuar entre ellas, baja de calificaciones, llamados de atención o sanciones disciplinarias por parte de autoridades de

la institución educativa, “no agredir porque te puede poner en una situación de enfado, soy calmado y siempre pienso en la situación” (estudiante inmigrante, grupo focal #4, 06 marzo 2020), respondiendo así adecuadamente a la inhibición o estímulo de determinados comportamientos (Varela, et al., 2011) que les serán reconocidos y valorados socialmente al tiempo que les generan beneficios individuales y colectivos en el proyecto educativo.

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

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

Además, entre los estudiantes inmigrantes en torno a la bandera de su país de origen, emerge un valor colectivo de tipo “tradición” que implica un compromiso con ideas o características culturales (Gutiérrez y Urzúa, 2019). Así, respecto al indicador de *valores*

compartidos se dan puntos de encuentro entre estudiantes inmigrantes y receptores que favorecen la integración, la convivencia escolar, el bienestar y la obtención de logros individuales y colectivos, mientras la institución educativa se consolida escenario reproductor de estos valores.

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

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

El contexto escolar a modo de escenario para la *participación bilateral* y el *sentido de pertenencia al grupo* ofrece actividades académicas, extraescolares y recreativas con amplia participación de estudiantes inmigrantes quienes coinciden en sentirse parte del grupo escolar y de la institución educativa; así se identifica el sentido bidireccional posibilitando el proceso de integración y cohesión social entre estudiantes inmigrantes y receptores, convirtiéndose en un

espacio continuo, dinámico y de doble vía (Cachón, 2008) que permite la reproducción del capital social a la vez que consolida el *sentido de pertenencia al grupo* a través de situaciones que favorecen la confianza, identidad colectiva compartida y el reconocimiento hacia sí mismo y entre pares (CEPAL, 2007).

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

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

Según Cachón (2008) entre los principios básicos del proceso de integración se encuentra el *conocimiento de la historia local e institucional* de la sociedad receptora, este último se observa favorable en cuanto los estudiantes inmigrantes tienen conocimiento sobre la institución educativa y la dinámica, lo contrario sucede respecto al contexto nacional, regional y

local incluso para los estudiantes receptores quienes fundamentan su conocimiento en percepciones de pares y vecinos del contexto inmediato, aun cuando algunos sucesos históricos han sido abordados a través de espacios académicos.

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

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

El conflicto es un elemento inherente a las relaciones sociales, que aporta a la integración cuando la negociación y resolución favorecen a ambas partes, los estudiantes inmigrantes manifiestan situaciones de agresión que sucedieron en la institución educativa del lugar de origen, mientras en el contexto actual, dichas situaciones suceden fuera de la institución, “uno se va para la cancha relajado y llegan esos fastidiosos empiezan a montarsela a uno, a botarle el balón a uno, está jugando normal y dicen que la cancha les pertenece a ellos” (estudiante inmigrante, grupo focal # 4, 06 marzo 2020) sin logro en las negociaciones y acuerdos, en cambio se han presentado episodios xenófobos que dejan la situación a favor de la sociedad receptora generando pérdida para la población inmigrante (Esser, 1993), a partir de esto la institución educativa receptora funciona según el espacio social regulador de

situaciones problema, que prohíbe y evita cualquier tipo de agresión de/con estudiantes inmigrantes a partir del uso de normas y sanciones establecidas en el manual de convivencia que configuran límites en la relación con el otro, favoreciendo la asimilación de las reglas de juego consolidando un entorno de protección en la institución educativa.

La negociación y los acuerdos se interrelacionan con la *Copresencia y uso de espacios públicos o comunes* puesto que son espacios y acciones sociales que los estudiantes inmigrantes y receptores definen respecto el uso de áreas públicas o comunes (Herrera, 1994).

Los estudiantes en etapa de niñez coinciden en el disfrute de lugares específicos dentro de la institución educativa para actividades académicas y de esparcimiento, excepto el lugar de la cafetería, poco usada por estudiantes inmigrantes al depender del poder adquisitivo y no de un acuerdo o negociación. Los estudiantes receptores adolescentes tienen mayor disfrute de los lugares de esparcimiento, deciden no usar otros espacios de acuerdo a sus preferencias o gustos, por su parte, los estudiantes inmigrantes evitan el uso de algunos lugares acatando las restricciones institucionales, al tiempo que tienen menor disfrute de los lugares de esparcimiento afectando en mayor o menor medida la coexistencia, acceso y presencia simultánea de/con estudiantes inmigrantes, especialmente en grados de secundaria.

En relación con el indicador *reconocimiento de derechos mutuos*, los estudiantes establecen la similitudes entre especie humana que los hace sujetos de derechos, aludiendo a la igualdad para garantizar el acceso a trabajo, salud y educación, “debemos respetar a todos por igual, vengan del país de donde vengan” (estudiante receptor, grupo focal # 2, 03 marzo 2020). Además, consideran que la institución educativa es el escenario garante del derecho a la educación, pero fuera de ella las instituciones a cargo del Estado carecen de condiciones necesarias para el acceso a servicios públicos (Solé, et al., 2011), violentado el acceso a

trabajo y salud de algunos integrantes de la sociedad receptora y en mayor medida de las personas inmigrantes en situación irregular ampliando las condiciones de vulnerabilidad.

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

Así pues, en la cotidianidad de la vida escolar se presentan de manera espontánea algunas *costumbres o usos débiles* (Haro, 2010) representados en *juegos, comidas, celebraciones o fiestas* que tienen previa construcción cargada de significados, valores y saberes culturales, “profe nosotros jugamos a la papa se quema” (estudiante inmigrante, grupo focal #1, 02 marzo 2020), por otro lado las costumbres preestablecidas a la llegada de los estudiantes inmigrantes, “- me gusta más el tingo tango, -¿Cierto? ” (Estudiantes receptores, grupo focal # 6, 04 marzo 2020).

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

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

la *asimilación* e incluso en un contexto más próximo e intencionado puede aproximarse al proceso de *integración*.

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

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

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

Esto deja al margen el reconocimiento de las características diferenciadoras desde la dimensión cultural; indicando la necesidad de estrategias intencionadas que lleven al co-reconocimiento y auto-reconocimiento cultural entre pares, es el caso del diálogo intercultural, una dinámica que promueve el intercambio y reconocimiento (Godenzzi, 2005) de situaciones cotidianas en las que los estudiantes se interesan por conocer las opiniones, creencias y criterios sobre determinada situación. Por su parte la institución educativa conforme escenario social debe encaminarse hacia el reconocimiento de la diversidad cultural (Galioto, 2007) con el

ánimo de promover procesos académicos que favorezcan el desempeño escolar y la integración de/con estudiantes inmigrantes.

CAPITULO 6

6. Capital social

6.1 Vínculos e intercambio entre estudiantes inmigrantes y receptores

Para identificar la dimensión relacional de la cohesión social, se determinan las relaciones de capital social de/con estudiantes inmigrantes en la institución educativa estudiando los indicadores *sentido de pertenencia al grupo, vínculos o nexos recíprocos, diversidad de vínculos, intercambio de favores, fuentes de información y confianza* (ver Tabla 4. Indicadores de la variable capital social) que favorecen la construcción, reproducción y mantenimiento del capital social.

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

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

Dichas relaciones entre estudiantes trascienden los vínculos familiares y sociales que se establecen por la coincidencia del lugar de origen, consolidando relaciones intergrupales

(Godenau, 2015), que contribuyen a la *diversidad de vínculos* entre estudiantes inmigrantes y receptores, a través de actividades de aprendizaje o esparcimiento, involucrando diferentes jornadas académicas, grados escolares y en algunos casos otras instituciones educativas.

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

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

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

La *solidaridad mutua* es definida por la disposición de servicio y generosidad hacia el otro a través de la ayuda mutua, la solidaridad intragrupo es movilizadora por vínculos personales basados en afinidad y afectos, aunque es poco recurrente en sus relaciones, “soy solidario con algunos compañeros, depende de la confianza y que sean amigos, a veces han sido buenos conmigo” (estudiante receptor, grupo focal # 3, 04 marzo 2020), por otro lado, la solidaridad entre diferentes grupos que componen la institución educativa, es decir, intergrupo, “es más difusa, más costosa y más frágil, y cuesta más de perpetuar en el tiempo” (Orduna, 2012, p.52) sin embargo, los estudiantes generan empatía a partir de la experiencia migratoria de familiares cercanos, “por ejemplo mi mamá vive en Chile y ella se fue pero no porque ella quiso si no por la situación económica y cosas así” (estudiante receptor, grupo focal # 6, 04 marzo 2020), puesto que reconocen algunos riesgos que enfrenta la población inmigrante, tales como explotación laboral y discriminación.

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

La *red de apoyo* con la que cuentan los estudiantes involucra lugares, personas e intercambios materiales o simbólicos desde lo formal e informal (Bourdieu, 2000). Es decir, la red informal se configura a partir de la confianza entre amigos, compañeros, algunos docentes y miembros de la familia, permitiendo tejer redes útiles y duraderas; la red formal, constituida por actores específicos de la institución educativa carece de confianza entre los estudiantes,

para quienes el área de psicología no hace parte de dicha red por falta de confidencialidad y efectividad, “uno acude a este lugar porque se quiere desahogar o pedir un consejo pero lo que hacen es llamar a la coordinación, a los padres, le ponen a uno más problemas encima” (estudiante inmigrante, grupo focal # 5, 03 marzo 2020).

A partir de la confianza, la institución educativa da lugar a *entornos o relaciones que dan protección*, donde los estudiantes fortalecen vínculos que les proveen seguridad (amigos, compañeros y docentes) y los protegen en situaciones de crisis o conflicto generando beneficios que reducen condiciones de vulnerabilidad.

El espacio es regulado por los docentes desde el rol de autoridad y supervisión, convirtiéndose en una relación que brinda protección, pero fuera de la institución educativa, las actitudes xenófobas no pueden ser contrarrestadas con el respaldo y cuidado de las figuras de autoridad, generando inseguridad en los estudiantes inmigrantes.

CAPITULO 7

7. Migración y cohesión social

7.1 ¿Qué sucede en el contexto escolar?

La *cohesión social* se considera un consenso entre los diferentes actores sociales que hacen parte de un proyecto común (Durkheim, 1893), la cual se facilita a través de formas de *integración* en unos casos o *asimilación* en otros, que brindan elementos culturales compartidos permitiendo a los estudiantes actuar y ser parte del escenario social; y a partir de vínculos consolidados por la reciprocidad y confianza que apuntan a la construcción de *capital social* que genera beneficios individuales y colectivos en el proyecto educativo.

A través de la dimensión cultural y relacional se logra capitalizar y reproducir *valores mixtos, individuales o colectivos*, recursos sociales que benefician a los estudiantes de forma personal en la capacidad de asumir límites, alcanzar logros, obtener protección y resolver situaciones cotidianas; mientras los beneficios colectivos preservan el bienestar del grupo, favorecen la convivencia y afianzan ideas validadas socialmente.

Se identifica que la institución educativa a partir del desarrollo de actividades académicas, extraescolares y recreativas, entre otras responsabilidades propias, da lugar a la *participación continua, dinámica y en doble vía de/con estudiantes inmigrantes*, desempeñando el rol de institución social encargada de reproducir el capital social y transmitir los valores y normas aceptadas culturalmente por la sociedad receptora.

Así, la proximidad de los estudiantes (al margen de su diversidad) al sistema educativo propone la *participación en actividades de aprendizaje y uso del tiempo libre*, dando lugar a relaciones e intercambios que constituyen el capital social y desarrollan el sentido de pertenencia. Los estudiantes inmigrantes han logrado amplia participación realizando “doble

esfuerzo”, el primero dirigido a la obtención de logros académicos asumidos desde la aculturación y el segundo, apropiando la experiencia migratoria a partir de la asimilación para alcanzar logros sociales; lo anterior, evita la exclusión de espacios institucionales, afianza el sentido de pertenencia a la sociedad receptora y permite avances hacia el proceso de cohesión social.

De esta modo, el contexto escolar se configura entorno de protección que genera *confianza institucionalizada* una vez que garantiza comportamientos o actitudes deseadas a través de las normas requeridas, las cuales resultan familiares y de fácil cumplimiento para los estudiantes inmigrantes, quienes tienen claridad y reflexionan sobre las posibles consecuencias al transgredir los límites establecidos haciendo efectiva la inhibición y estímulo de comportamientos. Contrario al entorno de protección que constituye la institución educativa, fuera de ella existen riesgos asociados con discursos y actitudes xenófobas reproducidas en las familias de los estudiantes receptores y los contextos locales, “afuera del colegio siempre hay muchas diferencias, no hay autoridad” (estudiante inmigrante, grupo focal # 4, 06 marzo 2020), alrededor de condiciones de seguridad alterada por la delincuencia común, la oferta/demanda del mercado laboral y el uso de espacios recreativos públicos, que precisan la necesidad de superar y resolver conflictos que ponen en riesgo la cohesión social (Solé et al., 2011).

A través de la escuela se observa el contexto externo que involucra la familia y el barrio, “en mi casa me dicen que hay que respetar a la gente pero mi mamá es muy grosera con los Venezolanos y nosotros tenemos un primo que vive en Venezuela y mi mamá hace si no tratarlo mal cuando viene a Colombia. (Estudiante receptor, grupo focal # 2, 03 marzo 2020), en el cual emergen rasgos xenófobos movilizados por prejuicios e ideas sin fundamento, especialmente sobre la condición social y económica que convierte en “sospechosos” a la población migrante generando rechazo y discriminación (Cisneros, 2001), a su vez el rechazo

aumenta de forma recíproca al desencadenar emociones y reacciones en las personas inmigrantes lo cual tensiona aún más la relación (Cotofleac, 2003).

Parte de la sociedad receptora experimenta xenofobia a partir del temor o posterior odio, considerando al inmigrante un extraño que causa daño en tiempo presente o futuro, sin embargo, “la migración venezolana ha llegado a develar carencias y precariedades preexistentes” (Oxfam, 2019) relacionadas con situaciones de desempleo, delincuencia común, precariedad en los servicios de salud u otras deficiencias propias del estado colombiano que afectan la dinámica regional,” nosotros ya habíamos tenido problemas de desempleo antes de que llegaran los venezolanos” (estudiante receptor, grupo focal # 6, 04 marzo 2020).

Cabe señalar que los estudiantes conciben la población migrante sujetos de derechos fundamentales, reconociendo el derecho a la educación, trabajo, seguridad social, vivienda y salud; adicional, manifiestan la dificultad que genera la irregularidad migratoria para acceder o exigir la protección y garantía de los derechos, razón por la cual se incrementan los factores de vulnerabilidad acentuados por la condición de no-ciudadano. Luego, la xenofobia fundada en el lugar de origen se incrementa con la condición social desfavorable (Rosa, 2017), así lo expresa un estudiante inmigrante cuando un compañero receptor le reprocha el poder adquisitivo para comprar ropa: “dicen que ustedes vienen de allá pobres, se quejan por pagar arriendo y se visten mejor, compran zapatos”, (estudiante inmigrante, grupo focal # 4, 06 marzo 2020) lo cual indica que la dificultad en los accesos, oportunidades e insatisfacción de necesidades, refuerza los prejuicios de la sociedad receptora que vinculan migración con privaciones básicas, reafirmado por otro estudiante migrante: “dicen que uno es pobre y que uno se tiene que vestir feo porque es venezolano, una cosa es ser pobre y otra cosa es ser mal arreglado y mal aseado” (estudiante inmigrante, grupo focal # 4, 06 marzo 2020).

Por su parte, la cotidianidad de la vida escolar desde un contexto de diversidad facilita las relaciones intergrupales (estudiantes inmigrantes y receptores) a través de la *interacción e*

intercambio recíproco y bidireccional de elementos materiales y/o simbólicos que aportan a la construcción de actitudes y comportamientos que dan forma a la identidad colectiva compartida, para lo cual es indispensable la *confianza personal* (Vargas, 2002) en la medida que favorece la comunicación y las relaciones orientadas por afinidad y afectos entre pares, que afirma los vínculos y posteriormente la red de apoyo; además, se considera a los docentes fuentes de información asequibles y seguras dependiendo de la confianza personal que perciben los estudiantes.

Paralelamente, se establecen *vínculos* entre estudiantes que trascienden el contexto familiar y el lugar de origen aun con las características diferenciadoras propias de la *diversidad cultural*, estableciendo semejanzas entre países vecinos que suscitan la *asimilación cultural* con miras a la integración. Particularmente, del encuentro entre estudiantes inmigrantes surge la remembranza sobre vivencias en sus lugares de origen, las cuales desencadenan un sentimiento compartido de añoranza que los vincula a través de las semejanzas y por tanto consolidan valores colectivos a partir de tradiciones y/o símbolos patrios, “yo fui a San Juan de los Morros con mi abuela, ella ya falleció, la plaza es muy bonita” (estudiante inmigrante, grupo focal # 1, 02 marzo 2020).

La coexistencia en el espacio institucional da lugar al *reconocimiento en múltiples vías*, es decir, el reconocimiento sobre sí mismo, hacia el otro y entre pares, a partir de las cualidades, juicios de valor sobre actitudes o comportamientos que determinan la cercanía y conocimiento del otro, si bien las características individuales entre estudiantes se distinguen a partir de las *relaciones* cotidianas, no sucede lo mismo en términos de diversidad *cultural* a la cual se incorporan nuevos matices a través del fenómeno migratorio. El reconocimiento de la diferencia compete a todos los actores institucionales incluyendo los docentes, quienes desde su rol y relación cotidiana deben contemplar la experiencia migratoria de los estudiantes y las necesidades académicas y sociales que se desprenden de ella.

En definitiva, la interacción e intercambio recíproco y bidireccional de elementos materiales y/o simbólicos construyen el capital social en la institución educativa, al tiempo que se consolidan vínculos establecidos a través de la diversidad y/o asimilación cultural, no obstante, la confianza personal e institucionalizada es una condición indispensable y permanente en las relaciones entre estudiantes; lo cual permite la interacción cultural a través de la participación en actividades de aprendizaje y uso del tiempo libre siendo continua, dinámica y en doble vía de/con estudiantes inmigrantes, además condicionada por valores mixtos, individuales o colectivos que facilitan la cohesión social, siempre que se promueva el reconocimiento en múltiples vías fomentando y fortaleciendo la integración y el capital social.

Conclusiones

La actual ola migratoria proveniente de Venezuela hacia Colombia debe ser abordada como fenómeno social que tiene impactos en la realidad económica, política, cultural y educativa, siendo esta última la institución social del escenario local, en la que tienen lugar las interacciones cotidianas que reproducen las dinámicas sociales, así, se identifica que existe cohesión social entre estudiantes inmigrantes y receptores a través de elementos culturales compartidos y la construcción de relaciones y vínculos entre pares, lo cual es favorecido por el acceso al sistema educativo como mecanismo de inclusión social.

Así, el desarrollo de la temática migratoria en la institución educativa inicialmente sigue requerimientos administrativos de instancias gubernamentales encargadas (registros, cifras y decretos), conforme la obligación en el cumplimiento de resoluciones establecidas que definen el acceso a la educación, aproximándose así a la atención a estudiantes inmigrantes, sin embargo, se requieren esfuerzos a través de estrategias conjuntas para promover el pleno disfrute del proyecto educativo, llamado a afianzar la cohesión social, desde la integración y construcción de capital social de/con estudiantes inmigrantes; por esta razón las investigaciones que involucren el fenómeno migratorio y contexto escolar permite acercarse a niños, niñas y jóvenes como sujetos involucrados en procesos de movilidad aun cuando no son quienes deciden el proyecto migratorio, sin embargo, asumen los impactos sociales y culturales en el entorno de la sociedad receptora.

Para empezar las disposiciones realizadas por Ministerio de Educación Nacional y Migración Colombia garantizan el derecho de acceso al sistema educativo al margen de la condición migratoria del estudiante (regular o irregular), lo cual se considera mecanismo de inclusión social, no obstante, se da menor garantía de derechos relacionados con trabajo y

salud al contexto familiar, pues depende de la condición migratoria, lo cual tiene repercusiones desfavorables sobre la calidad de vida de los estudiantes.

Avanzando hacia el contexto específico de la investigación, las formas de integración identificadas por los estudiantes se aplican a las normas y valores compartidos que les permiten asumir límites, al tiempo que obtienen logros individuales y colectivos, en el caso de los estudiantes inmigrantes, se acogen con facilidad a partir de la asimilación de las normas establecidas en la institución educativa, al encontrar un entorno de protección que establece y hace cumplir límites en la relación con el otro, lo que garantiza el bienestar de la comunidad educativa, propiciando una adecuada convivencia escolar que guarda coherencia con los valores individuales, colectivos y mixtos compartidos socialmente.

Además, entre los estudiantes inmigrantes emerge un proceso de aculturación en la adopción inequívoca de orientaciones, parámetros y exigencias académicas, a modo de requisito para un efectivo desempeño, por ejemplo, algunos docentes piden a los estudiantes cambiar la caligrafía cursiva por imprenta, argumentando que les permite mejor comprensión al momento de revisar actividades y tareas; las actividades relacionadas con la historia local, regional o nacional, aunque son válidas para lograr integración cultural, no se están considerando en doble vía e intercambio a partir de la diferencia, lo cual dista del aprendizaje significativo que requiere articular la historia y contexto del lugar de origen, para que los planes de estudio cobren sentido e identidad.

Los estudiantes que presentan dificultad en el proceso de aculturación, tienden a un bajo desempeño académico que incrementa el riesgo de deserción y/o exclusión del sistema escolar, además de enfrentar juicios desfavorables y recriminatorios por no alcanzar los logros esperados educativa y socialmente; lo anterior expone la falta de reconocimiento de la diferencia desde las características culturales e individuales que atañen a los estudiantes

inmigrantes, dejando expuesta una barrera para el desarrollo de alternativas y disfrute del proyecto escolar.

Por otro lado, las costumbres se orientan por la aculturación y asimilación de pautas culturales de la sociedad receptora, los estudiantes inmigrantes adoptan o establecen similitudes entre juegos, comidas y celebraciones, en el caso del juego y las actividades extraescolares las aceptan de manera espontánea, aun siendo una acción colectiva y de interacción en la vida escolar que permite el intercambio material o simbólico, por esta razón, es un elemento que al ser considerado en la construcción del proyecto educativo resulta potencial para promover la *integración* a través de la diversidad de costumbres presentes en la institución educativa.

Así mismo, los estudiantes a través de la lengua hacen intercambios y puestas en común a partir de la sinonimia y polisemia de las palabras, sin afectar las relaciones entre sí, por el contrario es considerado parte de la dinámica cotidiana de/con estudiantes inmigrantes, dicho intercambio resulta gracias a la participación bilateral en actividades académicas, recreativas y extraescolares que a su vez refuerzan el sentido de pertenencia al proyecto social y educativo, facilitando entre pares establecer relaciones, vínculos y nexos recíprocos que promueven el capital social, siendo relaciones diversas de acuerdo a lugares de origen, vínculos familiares o características personales. A pesar de esto, no se logra reconocimiento a la diferencia como sujetos culturales y sociales entre estudiantes, pues se reconocen entre sí a partir de características individuales y afinidades personales.

La confianza es indispensable para establecer vínculos recíprocos y diversos en las relaciones entre estudiantes, generadoras de capital social y sentido de pertenencia al grupo e institución educativa, al tiempo que existe el intercambio de favores y acceso a fuentes de información beneficiando el desenvolvimiento en la vida escolar.

Se identifica la confianza personal e institucionalizada. La primera, funciona en la medida que los estudiantes establecen vínculos haciendo posible la participación bilateral y el reconocimiento de costumbres, tales como lengua, juegos y valores compartidos, además, entre estudiantes connacionales la confianza personal se acentúa al compartir el país de origen y la experiencia migratoria; por su parte la confianza institucionalizada, permite que los estudiantes consideren la institución educativa un entorno de protección y seguridad que integra la red de apoyo.

Si bien, la institución educativa cumple la transmisión de valores y normas aceptadas socialmente y genera confianza en los estudiantes al regular e inhibir prácticas, prejuicios y actitudes xenófobas, durante el desarrollo de la investigación se identifica que fuera de ella existe riesgo para el proceso de cohesión social, debido a prejuicios relacionados con la población migrante que desencadenan en situaciones de discriminación y exclusión ligadas al lugar de origen, también reforzados por medios de comunicación, lo cual anula la alternativa de negociación y acuerdos ante la resolución de conflictos en los escenarios barriales y espacios públicos compartidos, en los que también están inmersos los estudiantes.

Luego, el diálogo intercultural conforme metodología de investigación, propone el encuentro de/con estudiantes inmigrantes que permite la interacción e intercambio cultural recíproco dando lugar al reconocimiento en la diversidad (a sí mismo, al otro y entre pares), mientras se manifiestan concepciones previas, se logra sensibilizar frente a la experiencia migratoria desde la perspectiva de inmigrante y emigrante, generando empatía y solidaridad entre pares.

Dichos espacios de encuentro entre estudiantes abren la posibilidad de identificar, debatir prejuicios sociales, así mismo prevenir prácticas xenófobas, e incluso idear iniciativas desde los mismos estudiantes que fortalezcan la integración y el capital social, por ejemplo, los

estudiantes se preguntan acerca de las formas de nombrarse (“pana”, “chamo”, “veneco”) para comprender los significados e implicaciones para el otro, pues aunque las palabras se reproducen, en ocasiones se desconoce el contenido ofensivo de estas.

Los mapas parlantes y grupos focales además de técnicas de recolección de información permiten que los estudiantes manifiesten de forma verbal, escrita o gráfica, sus perspectivas y realidades alrededor de la forma en la que apropian, participan y conviven en el contexto escolar, haciendo visible las voces de niños, niñas y jóvenes que experimentan impactos del fenómeno migratorio desde la perspectiva de migrante y/o receptor.

De igual manera, plantear investigaciones en las instituciones educativas relacionadas con la actual dinámica migratoria, pone sobre la mesa preguntas alrededor de la atención a dicha población, invitando a la reflexión y posteriormente la generación de estrategias que aborden esta realidad latente, además, se considera un punto de partida para los docentes investigadores que se enfrentan a nuevos retos del escenario educativo social y culturalmente diverso, siendo pertinente generar estrategias que orienten el quehacer pedagógico de la sociedad receptora.

Finalmente, la Maestría en Migraciones Internacionales adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, brinda los elementos académicos y los espacios de discusión necesarios para aproximarse al conocimiento en cuestión e incentiva los estudios en escenarios educativos que aportan a la configuración de nuevas realidades, guardando coherencia con los ámbitos centrales de estudio: migración y educación, al tiempo que se enlaza con la línea de investigación *Multiculturalismo, Territorio y Migración*, para identificar la dimensión cultural y relacional de la cohesión social contemplando las transformaciones de las prácticas cotidianas de las poblaciones migrantes y receptoras,

además, proponiendo el diálogo intercultural como alternativa a la constitución de sociedades multi e interculturales.

Recomendaciones

Es necesario que el sistema de educación nacional y las instituciones educativas aborden el fenómeno migratorio desde la perspectiva cultural, social y pedagógica, identificando potencialidades o necesidades de los estudiantes inmigrantes que garanticen además del acceso, el pleno disfrute del proyecto educativo, a manera de mecanismo de inclusión que promueva la cohesión social consolidando el capital social y la integración.

Desde el Ministerio de Educación Nacional se deben diseñar estrategias y políticas para mejorar y promover la integración y relaciones interculturales de los estudiantes inmigrantes en las comunidades educativas, comunicando directrices específicas desde la perspectiva cultural a docentes y/o profesionales de apoyo, movilizando al docente investigador a conocer los aprendizajes previos desde el contexto de origen, que comprende diferencias en el proceso académico y competencias desarrolladas (tal es el caso de la caligrafía cursiva aprendida en el proceso de lecto-escritura), con el fin de comprender y realizar los ajustes curriculares necesarios para promover un buen desempeño académico.

Además, se recomienda que los docentes incluyan en sus planeaciones elementos metodológicos tales como grupos focales, mesas de diálogo intercultural, registros de observación o diarios de campo que incentiven la participación bilateral, el acercamiento entre pares, el intercambio y reconocimiento mutuo de la diferencia, a partir de situaciones cotidianas de la vida escolar, con una puesta en común de las diferencias y semejanzas culturales e individuales, aproximándose y comprendiendo el sentido que el otro da a las palabras, actitudes o comportamientos para optimizar las relaciones y convivencia.

Los estudiantes establecen semejanzas entre juegos, comidas y celebraciones, lo cual puede fomentar la diversidad vinculada a espacios institucionales, por ejemplo, la semana de la ciencia, de la interculturalidad, servicio social, actividades del área de ciencias sociales,

deportes y recreación, dando paso también al encuentro entre estudiantes inmigrantes para su propio fortalecimiento y reconocimiento cultural, al tiempo que realizan intercambios y vínculos con estudiantes receptores activando el reconocimiento mutuo.

Estas iniciativas de/con estudiantes inmigrantes a través de la interacción e interconexión, deben ser intencionadas a procesos de participación activa, constante y duradera para la construcción de aprendizajes significativos, que logren comprender y sensibilizar frente la experiencia migratoria, sirviendo como punto de partida hacia una educación intercultural en contextos de diversidad, enriquecidos por las dinámicas migratorias.

Es importante considerar la calidad de vínculos entre directivos y estudiantes, puesto que los primeros son actores institucionales que a su vez funcionan como figuras y referentes de autoridad, así mismo, desde el área de psicología aunque la absoluta confidencialidad no puede ser garantizada en determinadas situaciones una vez que existe la corresponsabilidad de protección a los estudiantes, es necesario diseñar estrategias y parámetros que aumenten el vínculo recíproco y la confianza.

La participación de la población inmigrante en las cuestiones públicas de la sociedad receptora garantiza también el proceso de integración. Desde el alcance y comprensión de la investigación, la educación es una competencia pública que debe superar el acceso y trascender a la participación en la construcción del proyecto común, poniendo sobre la mesa nacional, regional y local, necesidades educativas, requerimientos de adecuaciones curriculares, elementos culturales, saberes previos y orientaciones pedagógicas en general, que deben ser integradas para el disfrute del proyecto educativo al tiempo que fortalezca la cohesión social.

Se recomienda ampliar y fortalecer redes interinstitucionales desde el perfil de Magister en Migraciones Internacionales, con otras instituciones de formación y desarrollo,

organizaciones locales, programas de jornadas complementarias u otros, que amplíen y faciliten los escenarios para la inclusión social, al margen de la condición migratoria de los estudiantes. Al mismo tiempo es importante plantear iniciativas del fenómeno social migratorio con proyección comunitaria y familiar, que aporten a la transformación de prejuicios sociales y prácticas xenófobas, en acciones inclusivas que viabilicen la cohesión social.

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Normatividad</i>	20
Tabla 2. <i>Cohesión Social</i>	24
Tabla 3. <i>Indicadores de la variable integración</i>	26
Tabla 4. <i>Indicadores de la Variable Capital social</i>	30
Tabla 5. <i>Grupos Focales</i>	36
Tabla 6. <i>Total estudiantes receptores e inmigrantes</i>	42
Tabla 7. <i>CI1. Normas (límites, disciplina, convivencia)</i>	44
Tabla 8. <i>CI2. Valores compartidos</i>	44
Tabla 9. <i>CI3. Costumbres (Juegos, música, comida)</i>	45
Tabla 10. <i>CI4. Lengua (jerga, términos desconocido)</i>	46
Tabla 11. <i>CI5. Conocimiento de la historia local e institucional</i>	47
Tabla 12. <i>CI6. Participación bilateral/ RCS1. Sentido de pertenencia al grupo</i>	48
Tabla 13. <i>CI7. Negociación y acuerdos en la resolución de conflictos</i>	49
Tabla 14. <i>CI8. Copresencia y Uso de Espacios Públicos o Comunes</i>	50
Tabla 15. <i>CI9. Reconocimiento de la diferencia</i>	51
Tabla 16. <i>CI10. Reconocimiento de derechos mutuos</i>	52
Tabla 17. <i>RCS2. Solidaridad mutua</i>	53
Tabla 18. <i>RCS3. Vínculos o nexos recíprocos/ RCS6. Calidad o intensidad de vínculos/ RCS7. Diversidad de vínculos</i>	54
Tabla 19. <i>RCS4. Intercambio de favores/ RCS5. Fuentes de información /RCS8. Red de apoyo</i>	55
Tabla 20. <i>RCS9. Confianza</i>	56
Tabla 21. <i>RCS10. Entornos o relaciones que dan protección</i>	57

Índice de figuras

Figura 1. <i>Elaboración de Mapas Parlantes</i>	37
Figura 2. <i>Fases de Investigación</i>	41

Documentos Anexos

Anexo 1. Planeación Mapa Parlante

Anexo 2. Planeación Diálogo Intercultural

Anexo 3. Codificación Indicadores

Anexo 4. Sistema Categorización Mapa Parlante

Anexo 5. Diario de Campo, Mapa Parlante Codificado - Grupo Focal N° 1

Anexo 6. Diario de Campo, Mapa Parlante Codificado - Grupo Focal N° 2

Anexo 7. Diario de Campo, Diálogo Intercultural Codificado - Grupo N° 3

Anexo 8. Diario de Campo, Mapa Parlante Codificado –Grupo Focal N° 4

Anexo 9. Diario de Campo, Mapa Parlante Codificado - Grupo Focal N° 5

Anexo 10. Diario de Campo, Diálogo Intercultural Codificado -Grupo Focal N° 6

Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). La declaración universal de los derechos humanos. Recuperado de:

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2018). *Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/CONF.231/3>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa.*, España, Madrid: Ediciones Morata.

Andre, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, 1–34. <https://doi.org/10.2307/334486>

Aznar, J. I. y Alarcón, T. (2006). *Etimologías grecolatinas. Orígenes del español.* Naucalpan, México: Pearson Educación

Bermúdez, Y., Mazuera, R., Albornoz, N., y Morffe, M. (2018). *Informe sobre la movilidad humana venezolana*. Recuperado de <http://cpalsocial.org/documentos/570.pdf>

Bourdieu, P., (2000). Las formas del capital social. Capital económico, capital cultural y capital social. En A. García. (Ed.), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). España: Desclée de Brouwer

Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y Sociedad*, 45(1), 205-235

Catholic Relief Services y Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica. (2013). *Comunicación para el diálogo intercultural en contextos de migración, xenofobia y trabajo fronterizo. Manual para periodistas, comunicadores y comunicadoras*. Recuperado de: <http://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Manual-para-periodistas.pdf>

Cisneros, I. (2001). Intolerancia cultural: racismo, nacionalismo, xenofobia. *Perfiles Latinoamericanos: Revista de La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. 18, 177–189.

Comisión de inclusión social, democracia participativa y derechos humanos de CGLU (Ciudades y gobiernos locales unidos). (2016). *Cohesión social y diálogo intercultural e interreligioso el rol de los gobiernos locales en las políticas públicas de inclusión social de los migrantes*. Recuperado de https://www.uclg.org/sites/default/files/20_social_cohesion_and_dialogue_lisboa_june2016_esp.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2812-cohesion-social-inclusion-sentido-pertenencia-america-latina-caribe>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos México. (2012). *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, y su Mecanismo de Vigilancia*. Recuperado de https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/13_Cartilla_Trabajadores_Migratorios.pdf

Concejo Municipal de Dosquebradas. (2015). *Acuerdo No.006 del 16 de febrero de 2015*. Recuperado de https://www.concejodosquebradas.gov.co/sitio/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=244&view=viewcategory&catid=13&limitstart=10

Departamento Nacional de Planeación. (2018). CONPES 3950 del 23 de Noviembre 2018. *Consejo Nacional de Política Económica y Social*. Recuperado de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3950.pdf>

Contreras, J., y Gracia, M. (2014). Alimentación y cultura. *Perspectivas antropológicas. Investigaciones Sociales*. 11(19), 387–392. Recuperado de

<https://doi.org/10.15381/is.v11i19.8073>

Cotofleac, V. (2003). Autoctonía y xenofobia. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*. 30.

Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2017). *International migrant stock*. Recuperado de <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates17.asp>

Departamento Nacional de Planeación. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>

Durkheim, É., (1893). *La división del trabajo social*. París, Francia: Alcan.

Echeverri, P. L. y Hernández, R.N. (2015). *La migración de los padres: un desafío en el sector educativo de Santa Rosa de Cabal* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). Glosario sobre migración, asilo y refugio. Recuperado de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/unicef-educa-GLOSARIO-migracion-asilo-refugio.pdf>

Galino, A., y Escribano, A. (2009). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. España: Narcea.

Galioto, C. (2007). Ciudadanía intercultural y educación intercultural. *El papel del aula escolar*. En A. Ibarrola (Ed.) *Migraciones en un contexto global*. (pp. 193-215). Bilbao, España: Deusto publicaciones.

Godenau, D., Rinken, S., Martínez, A., & Moreno., G. (2015). La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional. *Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración*. 30.

Godenzi, J.C. (2005). Diversidad histórica y diálogo intercultural. *Perspectiva latinoamericana. Tinkuy*. 1, 7-14.

Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA*, (24), 45-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124737003>

Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad (2019). *Imaginario en torno a la integración de estudiantes venezolanos en Colombia. Estudio comparativo entre colegios de Bogotá y Cúcuta*. Recuperado de https://gemiv.wordpress.com/inmigracion_venezolana/integracion-estudiantes-venezolanos/

Gutiérrez, A. y Urzúa, A. (2019). ¿Los valores culturales afectan el bienestar humano? Evidencia de informes de investigación. *Universitas Psychologica*, 18 (1), 1-12. doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.vcab

Hamui, S. y Varela, R. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, Universidad Nacional Autónoma de México. 2(5), 55–60. [doi:10.1016/s2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72683-8).

Haro, A. (2010). Antropología de los usos sociales como constitutivos de la 'gente'. Un estudio desde Ortega. *Gazeta de antropología*, 26(1), 1-9.

Herrera, E. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. *Revista Papers*, 43, 71-76.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. *Journal of Chemical Information and Modeling*. 53 (5), 1–589. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Kawulich, B (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2)

Luque, V. y Herrera, M. (2015). Investigación Cualitativa en el estudio de la Aculturación De La Población Inmigrante Marroquí En Andalucía. *La aplicación de la Teoría Fundamentada*. Revista de Antropología Experimental, N° 15, 2015. Texto 30: 553-565. Pág. 555.

Martínez, V. y Pérez, O. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295–318. doi.org/10.5209/RCED.17762

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 166 del 4 de Febrero del 2003. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85975.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Circular 45 del 16 de septiembre de 2015*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353789_Circular_41_MEN_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Circular N° 7 del 2 de febrero de 2016*. Recuperado de http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/files/circular%2007_2feb_2016.pdf

Monistrol, R. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 29 (1)

Nieto, M.S y Rodríguez, C. (2010). *Investigación y Evaluación Educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: España. Ediciones Universidad de Salamanca.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Diálogo intercultural*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Recuperado de: <https://www.acnur.org/5bf4858d4.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1989).

Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de:

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización Internacional del Trabajo. (1999). *Convenio 182. Sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación*. Recuperado de:

https://www.oitinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/oit_2.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Convención internacional sobre los derechos de los niños*. Recuperado de

<https://www.ramajudicial.gov.co/documents/573203/887553/Ley+12+de+1991+%28Ratifica+Convencio%CC%81n+sobre+derechos%29.pdf/d8642517-7fac-486b-a5b4-a5b70600dd3e>

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Código de la infancia y la adolescencia*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Orduna, M. (2012). Identidad e identidades: Potencialidades para la cohesión social y territorial. *Colección de Estudios Sobre Políticas Públicas Locales y Regionales de Cohesión Social*, 5.

Organización internacional para las Migraciones. (2006). *Glosario sobre migración (7)*. Recuperado de

https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf

Organización internacional para las Migraciones. (2017). *Migraciones e interculturalidad. Guía para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural*. Recuperado de <https://publications.iom.int/books/migraciones-e-interculturalidad-guia-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-habilidades-en>

OXFAM. (2019). Sí, pero no aquí. Percepciones de xenofobia y discriminación hacia inmigrantes de Venezuela en Colombia, Ecuador y Perú. Doi: 10.21201/2019.5242

Panqueba, J. (2015). Patrimonios Corporales Ancestrales Del Pueblo Indígena Zenú. El Cargamento E' Casa Como Escenario Del Montucuy Entre Bailes, Juegos, Pito Atravesao Y Gaitas. *Lúdica Pedagógica*, 2(22), 21-31. doi:10.17227/01214128.3800

Pérez, G. (2007). Desafíos de La Investigación Cualitativa. Conferencia sobre las perspectivas de la investigación cualitativa, sus implicaciones en la educación, nuevos retos y enfoques en la investigación cualitativa. *Centro de Formación de Profesores*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.researchgate.net>

Peris, R. y Agut, S. (2007). Evolución conceptual de la Identidad social. *El retorno de los procesos emocionales*. *REME*, 10 (26), 1.

Presidencia de la República de Colombia y Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015*. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Proyecto Migración Venezuela. (2019). Nosotros. Colombia. Recuperado de: <https://migravenezuela.com/nosotros>.

Rosa, R. (2017). Xenofobia. In *Dicionário crítico de migrações internacionais* (pp. 733–735). Editora UnB. <https://doi.org/10.7476/9788523013400.0021>

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer

Sandoval, C. (1996). Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo 4. ICFES. Santafé de Bogotá: 1997. (p. 312). <https://doi.org/958-9329-18-7>

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa: Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Modulo Investigación Cualitativa (p. 312).

Schwartz, S. H. (1994). Are there universals aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

Secretaría de educación Dosquebradas. (2020). *Informe matrícula alumnos extranjeros*.

Recuperado de <https://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app>

Solé, P. C., Sordé, M. T., Serradell, P. O., Alcalde, R., Fernández, S.A., Pettroff, A.,...Garzón, L. (2011). Cohesión social e inmigración. *Revista internacional de sociología (RIS)*, 69(1), 9-32. Doi: 10.3989/ris.2009.09.14

Suárez, D. (2015). *Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 627-643.

Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, España: Ediciones Morata

Unidad Administrativa Especial Migración Colombia. (2019). *Boletín anual de estadísticas de flujos migratorios*. Recuperado de http://migracioncolombia.gov.co/phocadownload/Bolet%C3%ADn%20Estad%C3%ADstico%20Flujos%20Migratorios%202018_032019.pdf

Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2018). Circular conjunta No.16 10 de abril de 2018. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-368675.html>

Universidad Santo Tomás, GIZ, Laboratorio de Antropología Abierta, Asociación Distrital de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación, y RIIR. 2020, *Seamos Panarceros- Caminamos para la convivencia pacífica entre estudiantes Colombianos y Venezolanos*, primera edición.

Universidad Tecnológica de Pereira. (2010). Maestría en migraciones internacionales, líneas de investigación. Recuperado de <https://educacion.utp.edu.co/maestrias/migraciones-internacionales/lineas-de-investigacion.html>

Varela, R., Martínez, B., Moreno, D., y Musito, G. (2011). El contexto educativo: alumnado, profesorado y familia. En M. Terrón. (Ed.), *Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional* (pp. 10-57). Sevilla, España: Edición Digital @3.

Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*. 4(6), 71–108.

Vera, M.A., Parra, S.F., y Parra, S.R. (2008). *Los estudiantes invisibles*. Ibagué, Colombia: León gráficas.