

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD INTERNACIONAL

Alejandro E. Garrido Gómez

Investigador

IIICAB

agarrido@iiicab.org.bo

Javier O. Paredes Mallea

Investigador

IIICAB

jparedes@iiicab.org.bo

Recepción Artículo: 22 abril 2022

Admisión Evaluación: 22 abril 2022

Informe Evaluador 1: 24 abril 2022

Informe Evaluador 2: 26 abril 2022

Aprobación Publicación: 27 abril 2022

RESUMEN

En los últimos años, Latinoamérica ha sido escenario de un fenómeno migratorio sin precedentes, como consecuencia de ello familias íntegras han tenido que transitar por distintos países en busca de mejores oportunidades. En ese contexto, el derecho a la educación de la población infantil, inmersa en este fenómeno, se ha visto afectado, sobre todo al tener dificultades para incorporarse a los sistemas educativos de los países de tránsito y de destino. El año 2021 el Instituto Internacional de Integración de la Organización del Convenio Andrés Bello, con sede en La Paz - Bolivia, ha desarrollado una investigación destinada a identificar los mecanismos para garantizar el derecho a la educación de niñas y niños en situación de movilidad internacional asentados en Bolivia¹. La investigación ha sido ejecutada a partir de tres componentes. El primero destinado al reconocimiento de los estudios de los niños y niñas mediante el instrumento de la Tabla de Equivalencias del CAB; el segundo, a la implementación de un programa de apoyo educativo para niños y niñas en situación de movilidad y, el tercero a la capacitación docente en torno a la integración educativa en las aulas. De esa manera, bajo el enfoque educativo intercultural, los mecanismos y acciones de diversos actores comprometidos, se ha puesto en marcha el proceso de inclusión educativa de los niños y niñas en situación de movilidad internacional.

Palabras clave: derecho a la educación; integración educativa; movilidad humana; educación intercultural

ABSTRACT

Children's education right in international mobility situation. Last past years Latinoamerica has been a migratory escenary without precedents, as a consequence from that, complete families have been moving

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD INTERNACIONAL

from different countries searching for better opportunities. In this context, the right to education in children population, indeed this context, has been affected, above all having difficulties to be part of educational systems in the transit or destiny countries. In 2021 the International Integration Institute of the Andrés Bello Organization Agreement (Instituto Internacional de Integración de la Organización del Convenio Andrés Bello) in La Paz – Bolivia, has developed an investigation designated to identify the mechanisms to warranty the Childrens' Education Right in International Mobility Situation in Bolivia. The investigation has been implemented starting with three components. The first one assigned to recognize the children study knowledge throught the CAB Equivalence Chart; the second, to the Educational Support Program implementation to children's in mobility situation and, the third, to teachers training based on classroom educative integration. In this way, under intercultural educative approach, the mechanisms and actions of many actors committed, it has been running the process of children's education inclusión in international mobility situation.

Keywords: right to education; educational integration; human mobility; intercultural education

ANTECEDENTES

Contexto y situación educativa de niños y niñas migrantes

En los últimos años, en Latinoamérica se ha incrementado el fenómeno migratorio. Son diversas las causas por las cuales la población ha visto como alternativa dejar sus países. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Población (UNFPA) entre las principales causas que promueven la migración, tanto a nivel internacional como a nivel interno, se encuentran:

- La búsqueda de una vida mejor para uno mismo y su familia.
- Las disparidades de ingreso entre distintas regiones y dentro de una misma región.
- Las políticas laborales y migratorias de los países de origen y de destino.
- Los conflictos políticos (que impulsan la migración transfronteriza, así como los desplazamientos dentro de un mismo país) (UNFPA, en Martínez, 2001).

En ese marco, son los siguientes supuestos que se constituyen como los principales elementos del contexto de la investigación.

Es evidente el desconocimiento, tanto de la población migrante como de algunos funcionarios del Estado, sobre la normativa migratoria, específicamente la que está asociada al ámbito educativo. Por ejemplo, la *Tabla de Equivalencias*, mecanismo internacional por el cual todo estudiante migrante de preescolar, primaria o secundaria puede tramitar el reconocimiento de sus estudios en el país de destino y solicitar su inscripción al grado que le corresponda.

La mayoría de las familias venezolanas no están migrando en condiciones óptimas sino en condiciones difíciles. Para llegar a Bolivia han tenido que atravesar, en algunos casos, hasta tres países (Colombia, Ecuador y Perú). Este escenario nos muestra que muchas niñas y niños no han tenido acceso a educación durante el proceso migratorio. Las consecuencias de este hecho son funestas para su aprendizaje, van desde olvidar conocimientos y habilidades antes adquiridas en la escuela del país de origen, hasta llegar a estar desfasados en la edad para el grado que le corresponda en el país de destino a la hora de intentar incorporarse a los sistemas educativos.

Las condiciones en las que llegan niñas y niños migrantes a Bolivia, visibilizan otro aspecto que se va a considerar en esta investigación: la falta de apoyo educativo y emocional que los ayuden a adquirir las condiciones necesarias para poder acceder al sistema educativo boliviano. Si bien es muy importante desarrollar en los estudiantes las destrezas y conocimientos curriculares propios del grado que le corresponde, así como recibir el apoyo emocional que le permita incluirse en su nueva comunidad educativa, también es fundamental, contar con los materiales educativos básicos que les permita el desarrollo óptimo de sus aprendizajes.

Finalmente, otro factor son las distintas formas de exclusión y discriminación, incluso la xenofobia latente en los espacios educativos donde niñas y niños tendrán que lidiar en las relaciones entre pares. En ese sentido, es necesario reforzar el enfoque de interculturalidad e inclusión en la formación de maestras y maestros, con

estrategias de inclusión y prevención de cualquier forma de discriminación a la población estudiantil migrante del exterior del país.

Educación intercultural como herramienta de integración educativa

Un entramado complejo de relaciones

Para iniciar el abordaje de la educación intercultural es importante, primeramente, establecer una contextualización general que nos ponga en contacto con la realidad compleja, que se constituye como el escenario en el cual los conceptos cobran sentido.

Para Alejandro Grimson (2011), las sociedades contemporáneas son heterogéneas, en tal sentido se puede afirmar que nos encontramos ante “un mundo contemporáneo donde solo con los ojos vendados pueden encontrarse sociedades homogéneas” (p. 117). Bajo esa óptica, nos plantea un concepto útil para comprender dicha heterogeneidad, el concepto de “configuración cultural”, este hace énfasis en la noción de la existencia de un marco compartido por actores enfrentados o distintos, de articulaciones de heterogeneidad social. Esta idea implica “la existencia de una totalidad conformada por partes diferentes que no sólo tienen relación entre sí, sino una específica lógica de interrelación” (Grimson, 2011, p. 176).

Bajo esta propuesta conceptual, una ciudad es una configuración cultural, al igual que un país o un barrio; lo que implica que en cada configuración cultural existe una relación e interrelación específica y distinta entre partes. Por otro lado, toda configuración cultural cuenta con dispositivos que otorgan sentidos determinados a sus partes y manejan una “trama simbólica común, lenguajes verbales, sonoros y visuales en los cuales quienes disputan pueden a la vez entenderse y enfrentarse” (Grimson, 2011, p. 176).

No obstante, es importante tener en cuenta que al interior de cada configuración cultural existen elementos compartidos, no necesariamente relacionados a la clásica definición de cultura, la que es entendida como aquello socialmente compartido por un grupo; sino más bien, entendiendo lo compartido como los elementos constitutivos de la configuración cultural que “se caracteriza por desarrollar las fronteras de lo posible, una lógica de interrelación, una trama simbólica común y otros aspectos culturales ‘compartidos’” (Grimson, 2011, p. 177).

Bajo esa línea, podemos situarnos en un contexto contemporáneo heterogéneo, en el cual conviven diversas configuraciones culturales sin que ello implique que existen diferencias y desigualdades que son procesadas al interior de los marcos de significación de cada configuración cultural. Intentar comprender un estado nacional como una cultura homogénea es un acto meramente político, “Esa pretensión de homogeneidad cultural constituye antes un instrumento de legitimación del poder estatal que una realidad verificable” (Grimson, 2000, p. 27).

Diversidades que enriquecen y empobrecen

Ahora bien, es fundamental tener en cuenta que cada una de estas configuraciones culturales no viven apartadas unas de otras, todas comparten espacios concretos o imaginados, y se relacionan al interior de estos. “El mundo actual, y quizá cualquier sociedad humana, resulta incomprensible sin atender a las relaciones entre grupos, sociedades y culturas. Relación es la palabra clave” (Grimson, 2000, p. 14), y es en esta, en sus múltiples formas (contacto, alianza, sometimiento, conflicto, exterminio), donde germinan las diferencias y se pueden evidenciar las distintas maneras de abordar las diversidades.

Como menciona Guédez (2005) “La diversidad es la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros-distintos-a-mí como partes de una misma identidad colectiva que nos incluye” (p. 211). En ese sentido, la relación denota las diferencias que se constituyen como elementos fundamentales a la hora de reconocer al otro como parte de una identidad colectiva que nos incluye a ambos. “Debemos aceptar que, si no existieran las diferencias, ni siquiera podríamos saber quiénes somos, tampoco podríamos identificar al otro, ni saber por qué yo no soy el otro” (Guédez, 2005, p. 212). La diversidad hasta este punto es neutral; es decir, las diferencias no se constituyen a priori como buenas

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD INTERNACIONAL

o malas, enriquecedoras o empobrecedoras, más bien son el reconocimiento fáctico de las sociedades modernas y del mundo contemporáneo.

En ese marco, la diversidad está inscrita en todos los ámbitos; ya sea en lo biológico, étnico, cultural, intelectual, emocional; es decir, en toda la naturaleza del ser humano. No obstante, la diversidad no es el problema en sí mismo, se convierte en problema cuando surgen distintas actitudes ante ella. "El problema nunca ha sido la diferencia, sino la actitud ante ella, así como la pretensión de la unidad impuesta. Las verdaderas dificultades comienzan cuando se pretende la unidad en función del punto de vista que se asume con poder colectivo" (Guédez, 2005, p. 212). Por tanto, el mal manejo de las diferencias puede desencadenar cierto tipo de conflicto.

En consecuencia, el problema emerge y se potencia cuando, como resultado de las actitudes asumidas ante la diversidad, se consolidan las condiciones de desigualdad.

Vemos cómo hay diversidades que enriquecen y otras que empobrecen, algunas construyen y otras discriminan. El problema está cuando esas diferencias no son siempre enriquecedoras y se tornan en diferencias de tener, en posibilidades de ser, de participar de los bienes sociales. (Gimeno 1999, en: Arroyo, 2013, p. 146)

Es importante asumir que las desigualdades son producto de procesos históricos de configuración social (García Canclini, 2004) y se reproducen socialmente; por tanto, es en la escuela donde estas desigualdades se condensan y recrean, haciendo referencia a Bourdieu y Passeron (2001):

La acción pedagógica dominante, tiende a reproducir, tanto en las clases dominantes como en las clases dominadas, el desconocimiento de la verdad objetiva de la cultura legítima como arbitrariedad cultural dominante, cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones de fuerza (p. 47).

Pues bien, la escuela en ese marco es considerada como reflejo de la sociedad, donde convergen las diversidades y deben ser atendidas a partir de la gestión y administración de los conceptos ya planteados.

Es en ese contexto, en el cual se sitúan los enfoques, modelos educativos y programas de atención a las diversidades; en los que, el punto central es dar respuestas efectivas a la diversidad y a las diferencias; así también, al conocimiento, reconocimiento y la relación entre identidades, grupos culturales, sus rasgos y sus productos culturales; esto para generar espacios educativos armónicos, que promuevan la cohesión social y la coexistencia pacífica (UNESCO, 2006).

Maneras de pensar la educación desde la diversidad

En la escuela, no solamente es visible la diversidad a partir de la llegada de alumnos procedentes de distintas configuraciones culturales, fruto de procesos migratorios; sino también, se la visibiliza a partir del encuentro entre diferentes grupos étnicos y culturales, en general en la relación que se origina entre personas que probablemente comparten un mismo territorio en un determinado momento. Por ende, la educación se encuentra de manera natural con la diversidad entre distintos sujetos provenientes de diferentes lugares.

En consecuencia, existe un conjunto de maneras de pensar la educación desde la diversidad, estas se traducen en modelos, enfoques y/o tendencias en el abordaje y la atención de las diversidades en educación. Algunas de estas formas han sido ejecutadas en momentos específicos por determinados países, otras actualmente se encuentran en ejecución, sentando las bases de programas educativos. Estas maneras de pensar la educación desde la diversidad pueden ser clasificadas a partir de sus finalidades. Por un lado, se encuentra el enfoque que intenta mantener la cultura hegemónica en una sociedad determinada; por otro lado, está el enfoque que reconoce la existencia de una sociedad multicultural, otro enfoque intenta fomentar la solidaridad y reciprocidad entre culturas; también está el enfoque que, denuncia la injusticia provocada por una asimetría cultural y lucha contra ella; finalmente se encuentra el enfoque que busca avanzar hacia un proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación (Sánchez, 2011).

Educación intercultural

El enfoque de educación intercultural, en el marco del proyecto, a diferencia de otros enfoques de abordaje de las diferencias, no fue orientado al trabajo de atención específica hacia el grupo de niños y niñas migrantes, sino más bien fue planteado como un modelo educativo con pretensiones de impacto en la totalidad del sistema educativo ya que, en las aulas de apoyo pedagógico se incorporaron niños y niñas de diferentes nacionalidades.

En ese sentido, el modelo de educación intercultural no fue considerado como una modalidad educativa, sino más bien, se partió de la aproximación que realiza Tubino (s.f.) al concepto de interculturalidad como una propuesta ética, una actitud, una manera de comportarse y convivir, un modelo de educación, una forma de hacer escuela.

Es así que el sentido del modelo de educación intercultural, pretende ir aún más allá de los abordajes tradicionales de atención a la diferencia, este modelo supera la concepción de tolerancia, en donde cada grupo cultural se reconoce y se respeta. "No se intenta erradicar la diferencia, sino más bien se valoriza el pluralismo cultural como algo sustancial de nuestras sociedades, se trata de convertir la diferencia en una ventaja y recurso pedagógico para el desarrollo educativo". (Saruri y Garrido, 2020)

En este contexto planteamos los objetivos de nuestra investigación:

OBJETIVOS

Diseñar una metodología educativa coherente con las necesidades emocionales, cognitivas y culturales de la población migrante infantil venezolana.

Capacitar a docentes en estrategias para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad internacional.

Implementar una estrategia que incida en el Estado boliviano y otros actores para que estos apliquen el reconocimiento de estudios de la población infantil migrante.

PARTICIPANTES

Los participantes del proyecto fueron los siguientes:

Actores directos: Niños, niñas y adolescentes venezolanos de entre 5 y 13 años de edad, en situación de movilidad en el municipio de La Paz. Padres, madres o responsables de estos niños.

Actores indirectos: Docentes del Sistema Educativo boliviano, niños, niñas y adolescentes bolivianos.

Aliados clave: Embajada de Venezuela en Bolivia, Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Fundación Munasim Kullaquita, Fundación Scalabrini. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB).

METODOLOGÍA

Análisis de las condiciones de las niñas y niños migrantes venezolanos

Los datos para analizar esta fase inicial fueron obtenidos de una encuesta aplicada a los padres y madres venezolanos. Se aplicó la encuesta a 167 familias, el sujeto encuestado fue el tutor principal o responsable de familia. Se entrevistó a toda familia que tenía niños y niñas entre 0 y 16 años de edad; sin embargo, la información principal analizada se focalizó en personas entre 5 y 13 años. La encuesta se aplicó en el municipio de La Paz y El Alto la última semana de octubre y la primera semana de noviembre de 2021. Los datos para el componente revelaron la existencia de:

- a) Niñas y niños entre 10 a 13 años que no habían ido a la escuela por dos o tres años.
- b) Niñas y niños de 8 a 12 años que no sabían leer ni escribir.
- c) Niñas y niños de diferentes edades inmersos en diferentes actividades económicas informales.
- d) Desarraigo e inestabilidad por no establecerse en un solo lugar.
- e) Vulnerabilidad social y riesgo.

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD INTERNACIONAL

f) Falta de trabajo e ingresos irregulares de los padres y madres de familia.

g) Percepción de ciertas formas de discriminación.

En cuanto a los aspectos socioemocionales, se pudo identificar los siguientes aspectos:

a) Inestabilidad emocional.

b) Ruptura de relaciones de amistad y familiares.

c) Pérdida del apoyo de la red familiar y escolar.

d) Deseo de regresar a su núcleo familiar y su país.

Los mencionados aspectos generaron un marco de acción que no solamente este centrado en elementos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional, sino también desarrollar habilidades y fortalecer el ámbito socioemocional mediante la aplicación de estrategias y metodologías que conduzcan a consolidar un espacio educativo intercultural.

“En la escuela estoy mejor” Proyecto de educación para niñas y niños migrantes en el municipio de La Paz – Bolivia

Enfoque metodológico: La codocencia intercultural

Se diseñó un espacio de atención educativa no formal para un grupo de 63 niñas y niños de entre 5 y 13 años. El objetivo de contar con este espacio fue el de realizar un proceso de nivelación en habilidades básicas como lenguaje, matemática y habilidades socioemocionales.

Al momento de planificar, se analizó las características de la población infantil con la que se trabajaría, se plantearon las siguientes interrogantes que guiaron el diseño del proyecto educativo ¿Qué se podía enseñar a estos niños en un periodo de cinco semanas? ¿Cuál sería la mejor metodología para lograr hacerlo? ¿Cómo aprende más y mejor un niño en condición de migración difícil y de alta vulnerabilidad?

El currículo fue desarrollado en cinco semanas, para ello fue acotado, no se centró en la enseñanza de contenidos, sino que se concentró en el desarrollo de habilidades. Así, en este currículo se definió desarrollar las cuatro competencias lingüísticas fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir; en matemática: las cuatro operaciones básicas y una introducción de álgebra –si alcanzaba el tiempo- para los niños más grandes. En habilidades socioemocionales, se trabajó: confianza en uno mismo, empatía, automotivación, determinación, comunicación, asertividad, resolución de problemas, resiliencia, colaboración, identidad e iniciativa entre otras.

A pesar de que la formación docente y el currículo hayan dado notables avances en el tratamiento de la interculturalidad, puede existir el riesgo de una prevalencia del currículo oculto, es decir, que el docente reproduzca en el aula la cultura de más prestigio del contexto o inconscientemente reproduzca la cultura a la cual él pertenece.

Para evitar el monólogo cultural y lingüístico, se pensó ¿Por qué no tener en las aulas de niños venezolanos, dos docentes, una maestra boliviana y otra venezolana? Ambas trabajando de forma coordinada y simultánea. No con la idea de que una fuera a desarrollar las actividades principales y la otra una actividad de apoyo, sino ambas realizando un trabajo de equipo con las mismas responsabilidades. Así se procedió. Se identificó a dos maestras venezolanas de la comunidad migrante. De esta manera surgió –en la práctica- la codocencia intercultural.

Se podría definir la codocencia intercultural como *la actividad de enseñanza coordinada entre dos o más docentes de diferente raíz cultural, con el objetivo de lograr procesos de aprendizaje en un espacio propicio para el diálogo intercultural*. Se entiende que, uno de los docentes vaya a tener la misma raíz cultural de los estudiantes.

La otra pregunta vinculada a la metodología fue ¿Cómo aprende más y mejor un niño en condición de migración difícil y de alta vulnerabilidad?

Para poder desarrollar procesos de aprendizaje y lograr en los estudiantes las habilidades deseadas fue imprescindible romper las barreras emocionales que los efectos negativos de la migración habían construido en ellos. Las niñas y niños que llegaron a las aulas del proyecto sufrieron un proceso migratorio no en las mejores condiciones, afirmación sustentada en sus propios testimonios y los de sus familias. Esto provocó que se forme un “escudo” protector emocional; para lograr que ellos escucharan la voz de sus maestras fue necesario romper el mismo.

La codocencia interdisciplinar

La herramienta que permitió la desinhibición de los estudiantes fue un conjunto de disciplinas artísticas, tales como: música, danza, expresión corporal, yoga, narrativa oral, teatro, artes plásticas entre otras. Para articular las artes al aprendizaje de la matemática y el lenguaje se decidió que todas las sesiones de clase tenían que comenzar con una actividad artística desarrollando una temática, la misma que sería retomada y concretada unos minutos después por las maestras en el abordaje de matemática o lenguaje. De esa manera, se hizo un proceso de planificación basado en la triangulación, donde intervenían: la maestra venezolana, la maestra boliviana y el o la educadora artística. Este proceso de planificación derivaba en lo que se denomina en este proyecto como *codocencia interdisciplinar*.

Se puede definir la codocencia interdisciplinar como la *actividad de enseñanza coordinada entre dos o más docentes de diferente disciplina con el objetivo de lograr procesos de aprendizajes en diálogo interdisciplinar*. En este caso, esta confluencia se dio entre las denominadas ciencias duras (matemática), blandas (ciencias del lenguaje) y las artes (música, danza, expresión corporal, narrativa oral, teatro, artes plásticas).

Proceso de capacitación docente. Estrategias para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad internacional

Para prevenir que en las escuelas existan las condiciones de surgimiento de xenofobia hacia niños migrantes venezolanos se impartió un proceso de capacitación virtual dirigido a docentes y directores de escuelas con los siguientes objetivos:

- Desarrollar un conjunto de estrategias para la inclusión educativa de niñas y niños migrantes.
- Prevenir entre los estudiantes conductas xenófobas y discriminatorias.
- Promover y ejercitar valores y actitudes de relacionamiento intercultural.
- Generar en el aula un clima de confianza, colaboración e integración de culturas.

El curso tuvo 175 maestros inscritos de los niveles inicial, primario y secundario.

Estrategia de capacitación a funcionarios del Ministerio de Educación y miembros de instituciones aliadas

Una de las mayores dificultades y obstáculos que tenían los padres de familia (PPFF) venezolanos para inscribir a sus hijos en escuelas bolivianas se dio en el ámbito administrativo, se les exigía que la legalización de sus documentos sea realizada en su país de origen. Por las condiciones económicas que atraviesan estas familias este requisito era muy difícil de conseguir. Por esta razón, el Instituto Internacional de Integración de la Organización del Convenio Andrés Bello (IICAB) comenzó inicialmente a informar y capacitar sobre la Tabla de Equivalencias (mecanismo internacional de reconocimientos de estudios y títulos) a autoridades del Ministerio de Educación y otras instituciones. En segundo lugar, puso sobre la mesa de discusiones interinstitucional la necesidad de que las familias puedan legalizar sus documentos escolares en Bolivia, en la Embajada o Consulado de su país.

RESULTADOS ALCANZADOS

La modalidad de enseñanza con enfoque de codocencia intercultural resultó un éxito, los niños venezolanos al ver entre sus maestras a personas de su misma cultura, se sentían más cómodos y predispuestos a aprender porque su maestra comprendía sus giros lingüísticos, entendía los referentes que mencionaba, compartían los mismos códigos culturales. Por otro lado, se estableció un diálogo primero comunicativo y luego cultural entre docentes y, también entre docentes y estudiantes.

En relación a los resultados obtenidos con la implementación de la codocencia interdisciplinar, lo que se puede destacar es el hecho de haber recuperado la confianza de los niños en las personas y su capacidad de interacción entre pares. El comenzar las clases con las artes para luego pasar a trabajar lenguaje o matemática garantizó el desarrollo emocional, afectivo e identitario que se esperaba.

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD INTERNACIONAL

Por otro lado, con el curso de estrategias para la inclusión educativa se logró sensibilizar a los docentes en el tema de prevención de las distintas formas de discriminación en las aulas. Por otro lado, al interior del proceso de capacitación surgieron iniciativas por parte de los directores de unidades educativas para abrir las puertas de sus instituciones a los niños migrantes, lo cual se considera una muestra de empatía.

Finalmente, las diferentes acciones emprendidas por el IICAB en el marco del proyecto dieron como resultado que el Ministerio de Educación disponga en su normativa (Resolución Ministerial N° 001/2022 – de cumplimiento obligatorio en todas las escuelas-) que, para la inscripción de estudiantes migrantes del extranjero, estos puedan legalizar su documentación escolar en Bolivia mediante los consulados de su país de origen y de esa manera acceder al reconocimiento de estudios e inscripción en una escuela boliviana.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existen distintos modelos y programas que intentan realizar el abordaje de la diversidad al interior de las escuelas a partir de diferentes enfoques de acción que matizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos se intenta incluir al *otro* despojándolo de sus particularidades, en otros casos se lo asimila mimetizando sus diferencias tendiendo a la homogeneización.

En el caso del proyecto mediante la codocencia intercultural y la codocencia interdisciplinar, bajo el enfoque de la educación intercultural, no solamente se desarrolló un proceso de nivelación en aspectos estrictamente curriculares, sino también se consolidó un espacio alternativo en el cual las niñas y niños migrantes pudieron desarrollar sus habilidades socioemocionales, las mismas que habían sido afectadas en el proceso migratorio.

Por otro lado, el reconocimiento de los estudios mediante la Tabla de Equivalencias CAB y la flexibilización administrativa por parte del Estado boliviano, para la incorporación de niñas y niños en situación de movilidad internacional, permitió reestablecer el derecho a la educación, que por distintas situaciones ajenas a su voluntad, se vio afectado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. J. (2013) La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. 6 (2), 144-159.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. En Arellano, A. (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 205-234). Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martínez, J. (2001). Demografía en La Economía de Mercado, virtudes e inconvenientes. En: <http://www.eumed.net/cursecon/2/dem.htm> edición del 04 de junio de 2010.
- Sánchez, I. (2011). Enfoques y Modelos de Educación Intercultural. *Revista Praxis*. 7, 30-41.
- Sarzuri-Lima M., & Garrido Gómez A. (2020). Sensibilidades y ciudadanía interculturales. Retos para la educación. *PUBLICACIONES*, 50(4), 75-86. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17782>
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: UNESCO

NOTAS

¹Proyecto desarrollado en alianza con UNICEF-Bolivia.