

Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá

Carolina Rodríguez-Lizarralde, Mg.^a

Universidad Nacional de Colombia

Stephanie López-Villamil, Ph. D.^b

Universidad Nacional de Colombia

Angie Daniela Barrera-García^c

Universidad Nacional de Colombia

 crodriguezl@unal.edu.co

Resumen (analítico)

El objetivo de este artículo es comprender las dinámicas de inclusión de niñas, niños y adolescentes venezolanos en los flujos migratorios internacionales en la ciudad de Bogotá. A partir de una investigación mixta, se presentan cifras frente a la relación migración y derecho a la educación, complementadas con entrevistas semiestructuradas y grupos focales a representantes de instituciones, organizaciones de la sociedad civil y agencias internacionales, así como resultado de talleres de cartografía social con menores venezolanos. El análisis se realiza desde el enfoque de interseccionalidad en los entornos escolares, más allá de la escuela. Se evidencia que los desarrollos frente a las intersecciones entre edad, género, etnia, discapacidad, clase social, entre otras, son bastante precarios en los estudios de migración en Colombia.

Palabras clave

Colombia; educación; migración venezolana; niñez; pandemia.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Rodríguez-Lizarralde, C., López-Villamil, S., & Barrera-García, A. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-27.

<https://dx.doi.org/10.11600/ricsnj.20.2.5123>

Historial

Recibido: 29.09.2021

Aceptado: 28.03.2022

Publicado: 22.04.2022

Información artículo

Proyecto «Migraciones, niñez y adolescencia: garantía del derecho a la educación de los menores migrantes en Chile y Colombia». Primera fase de investigación julio 2017 a agosto 2018. Segunda fase de investigación febrero 2020 a julio 2021. Financiación del Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, Universidad Nacional de Colombia, código Hermes: 46461. **Área:** ciencias sociales. **Subárea:** ciencias políticas.

Educational inclusion in a pandemic, intersectionality, and the situation of Venezuelan minors in Bogotá

Abstract (analytical)

The objective of this article is to understand the dynamics of inclusion of Venezuelan Children and Adolescents in international migratory flows in the city of Bogotá. Based on a mixed research, figures are presented regarding the relationship between migration and right to education, complemented with semi-structured interviews and focus groups with representatives of institutions, civil society organizations and international agencies, as well as the results of social mapping workshops with Venezuelan minors. The analysis is carried out from the intersectionality approach in school environments, beyond the school, showing that the developments in the intersections between age, gender, ethnicity, disability, social class, among others, are quite precarious in studies of migration in Colombia.

Keywords

Venezuelan migration; education; childhood; pandemic; Colombia.

Inclusão educacional em uma pandemia, interseccionalidade e a situação dos menores venezuelanos em Bogotá


Resumo (analítico)


O objetivo deste artigo é compreender a dinâmica de inclusão de crianças e adolescentes venezuelanos nos fluxos migratórios internacionais na cidade de Bogotá. Com base em pesquisas mistas, são apresentados números sobre a relação entre migração e direito à educação, complementados com entrevistas semiestruturadas e grupos focais com representantes de instituições, organizações da sociedade civil e agências internacionais, bem como os resultados de oficinas de mapeamento social com menores venezuelanos. A análise é realizada a partir da abordagem da interseccionalidade em ambientes escolares, além da escola, mostrando que os desenvolvimentos nas interseções entre idade, gênero, etnia, deficiência, classe social, entre outros, são bastante precários nos estudos de migração na Colômbia.


Palavras-chave

Migração venezuelana; educação; infância; pandemia; Colômbia.

Información autores

[a] Candidata a Doctora en Ciencias Humanas y Sociales y politóloga, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Política Social, Pontificia Universidad Javeriana.  0000-0002-4700-9374. H5: 3. Correo electrónico: crodriguezl@unal.edu.co

[b] Doctora en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales y politóloga, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de Estrasburgo.  0000-0002-6480-9461. H5: 4. Correo electrónico: slopezv@unal.edu.co

[c] Politóloga y estudiante de la Maestría en Gobierno Urbano, Universidad Nacional de Colombia.  0000-0003-0994-5783. H5: 0. Correo electrónico: abarrerag@unal.edu.co

Introducción

No es desconocido para quienes estudian las migraciones internacionales el nuevo contexto sudamericano por el éxodo de la población venezolana: más de 5.6 millones de personas desplazadas como consecuencia de la profundización de la crisis política, económica y social. Según datos de Migración Colombia (2021), 1 729 537 migrantes venezolanos se encuentran en Colombia; la opción migratoria más cercana, accesible y casi obligatoria para quienes huyen buscando mejorar sus condiciones de vida. De esta población, la mayoría se concentra principalmente en regiones de frontera y en Bogotá. La capital del país acoge un 19.52 % del total de la población migrante (337 594 personas) y Cundinamarca es el séptimo departamento con mayor recepción (Sesame Workshop, 2020).

Según Sesame Workshop¹ (2020), la Secretaría de Gobierno de Bogotá y el Super Cade Social, en Bogotá se ha identificado que las familias venezolanas se han asentado en localidades como Santafé, La Candelaria, San Cristóbal y Los Mártires. Allí, mientras los adultos se dedican a las ventas ambulantes, al comercio en la calle y en el transporte público, niñas y niños pueden estar en el terminal de transporte, los albergues, jardines infantiles o en las calles acompañando a sus cuidadores (Sesame Workshop, 2020).

A partir de la declaratoria de emergencia sanitaria generada por la pandemia de la covid-19, la situación se agravó. Dadas las restricciones a la movilidad que imposibilitaron actividades de rebusque y sustento diario de las familias, algunas fueron expulsadas de sus lugares de residencia o confinadas sin posibilidad de alimentarse. Esto impulsó en los barrios populares a sacar banderas rojas como señal de hambre y solicitud de ayuda (Oquendo, 2020); mientras que otras familias tuvieron la necesidad de retornar a Venezuela. Para quienes se quedaron en Bogotá en medio del desespero, la educación de sus hijos no fue una prioridad y se reforzó la tendencia a la desescolarización de los menores migrantes.

¹ Organización que trabaja en brindar aprendizaje temprano y cuidado a niñas y niños afectados por crisis migratorias alrededor del mundo.

De acuerdo con el *Boletín n.º 1* de la Corporación Opción Legal (2020), Bogotá fue la ciudad con la cifra de desescolarización de niñas, niños y adolescentes migrantes más alta del país en el cuatrienio 2015-2019, con un total de 27 852. Entre las principales razones se encuentra el desarraigo constante que experimentan niñas y niños, ya que sus padres y cuidadores deben buscar permanentemente vivienda, trabajo o ingresos, lo que implica más movilizaciones dentro de la ciudad que limitan el acceso a la escuela. Los recorridos cotidianos de las familias son cambiantes y se prioriza la generación de ingresos sobre el derecho a la educación (Sesame Workshop, 2020). Adicionalmente, los menores venezolanos corren mayor riesgo de ser víctimas de trata de personas en casos como la explotación laboral infantil, la explotación sexual e, incluso, el reclutamiento forzado por parte de grupos armados ilegales (Save the Children, 2019).

Por su parte, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019) ha identificado problemáticas relacionadas con el acceso a la educación y dificultades para la inclusión de niñas, niños y adolescentes provenientes de Venezuela, debido a la xenofobia que afecta la convivencia escolar y la permanencia de estudiantes en las instituciones educativas. También existen barreras de acceso, principalmente por desconocimiento de las normas para la documentación, las cuales muestran impedimentos en el acceso por la condición migratoria irregular, la ausencia de afiliación a salud e, incluso, la falta de uniformes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).

Asimismo, el Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos, liderado por la Agencia de la ONU para los Refugiados y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), ha identificado otras barreras que limitan el acceso al sistema educativo, tales como la alimentación, el transporte escolar, los recursos educativos básicos, la violencia basada en género, las capacidades de los rectores y maestros para prevenir y controlar situaciones de xenofobia, así como las necesidades socioemocionales y de aprendizaje de la niñez y la adolescencia migrante (Sesame Workshop, 2020).

A las problemáticas ligadas al acceso a la educación se suman otras situaciones. Primero, las niñas y niños venezolanos entre 7 y 12 años que residen en Bogotá pueden estar presentando sintomatología depresiva (Castiblanco, 2019). Segundo, niñas, niños y adolescentes se enfrentan a dinámicas familiares cambiantes: sus padres están inmersos en desafíos para su crianza y las separaciones resultantes de la migración deterioran las relaciones familiares; muchas veces la ausencia del padre da una carga excesiva a las madres solteras (Ruiz & Rodríguez, 2020). Según la OIM (2020), el 86 % de los menores están

acompañados de sus madres; mientras que la figura paterna puede ser reemplazada por otros miembros de la familia como las abuelas y tías (Ruiz & Rodríguez, 2020).

La escuela y la familia son escenarios clave para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes mediante procesos de socialización primaria y secundaria (Guillén *et al.*, 2020). Sin embargo, dadas las transformaciones que ocurren en la familia durante la migración, así como las condiciones de pandemia vividas a nivel mundial desde el 2020, la escuela ha perdido el papel predominante en la cotidianidad de los menores migrantes. Es por ello que aquí se propone la categoría de entornos escolares en una doble perspectiva: entornos de protección y entornos de riesgo para niñas, niños y adolescentes venezolanos. De acuerdo con el Instituto de Innovación, Desarrollo e Impacto Social (2021), un entorno protector es un ecosistema caracterizado por el buen trato, el cuidado y la no violencia. Mientras que, retomando los análisis sobre las sociedades del riesgo propuestas por Beck (1997), un entorno de riesgo hace alusión a la existencia o posible presencia de actores, situaciones y vulnerabilidades que llevan a que niñas, niños y adolescentes puedan ser víctimas de violencia u otras graves violaciones a sus derechos. En resumen, los entornos escolares son aquellos espacios donde coexisten niños, niñas, adolescentes y personas adultas, que no se limitan a la escuela, sino que se expanden y conectan la escuela con las familias y las comunidades receptoras en barrios y localidades de la ciudad de Bogotá.

A través de los entornos escolares se hace conciencia frente a los riesgos reales y potenciales desde un enfoque de derechos y se prioriza en este caso el derecho a la educación, desde la diversidad de niñas, niños y adolescentes venezolanos. En este sentido, se habla de inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. Se motiva la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades en las que están inmersos y se reduce la exclusión social que impide el acceso a derechos (Inclusión Educativa, 2021; Pavez & Galaz, 2018). Por ende, se destaca la importancia de la inclusión asociada al derecho a la educación, ya que el pleno ejercicio del derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. De ahí que apostarle a la inclusión educativa contribuye a fortalecer la convivencia escolar, generando procesos migratorios satisfactorios y relaciones escolares adecuadas para toda la niñez, sin importar su nacionalidad (Blanco *et al.*, 2020).

En América Latina, la inclusión educativa de menores migrantes se ha estudiado en países como Chile, donde investigaciones como las de Pavez y Galaz (2018) hacen referencia al vínculo entre la defensa de los derechos de las hijas y los hijos de migrantes, desde una perspectiva de inclusión social. Sin embargo, se evidencia que las brechas de

desigualdad en el ámbito educativo y social han generado exclusión por razones de *diferencia*, a partir de ejes como la procedencia, la clase, el género y la racialización.

Es por ello que se considera el enfoque de interseccionalidad para analizar las dinámicas y lógicas de inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos en Bogotá. Viveros (2016) propone la interseccionalidad situada, que permite pensar en las múltiples formas de experimentar la relación entre migración y educación en las infancias entre 0 y 17 años. De ahí que sea necesario contemplar las intersecciones entre sexo, género, raza, etnia, discapacidad, edades y las situaciones que, además de la migración, se entrecruzan, como la situación de calle, la desescolarización, el trabajo infantil, la mendicidad, la explotación sexual, la trata, entre otras que ponen en riesgo a esta población.

Si bien la educación se erige como un derecho universal de niñas, niños y adolescentes migrantes, y la inclusión educativa es un paso hacia la plena garantía de sus derechos (Sulbarán, 2020), también se tendrá que ir más allá de la inclusión en la escuela. La inclusión social en los entornos escolares permite comprender las dinámicas y las lógicas de inclusión de esta población en otros niveles: familiar, barrial y urbano, en el marco de los flujos migratorios internacionales. En este sentido, la pregunta que orienta este artículo es: ¿cuáles son las dinámicas de inclusión de niñas, niños y adolescentes provenientes de Venezuela a los entornos escolares en la ciudad de Bogotá?

Método

Este artículo es uno de los productos resultado de la investigación del proyecto sobre derecho a la educación, niñez y migración del grupo Migraciones y desplazamientos de la Universidad Nacional de Colombia. El proyecto tuvo una primera fase exploratoria en 2017 y contempló la construcción de un estado del arte, con el cual se identificó la falta de investigación, estudios institucionales, normatividad y atención a la relación infancia, migración y educación en Colombia.

Para la segunda fase, iniciada en 2020, se realizó un diseño de investigación mixta, que contemplaba el análisis estadístico de cifras de las entidades competentes frente a los temas de educación y migración, así como la complementariedad con entrevistas semi-estructuradas a instituciones y organizaciones de la sociedad civil en el ámbito nacional y distrital, talleres con niñas, niños, adolescentes y docentes de algunas instituciones educativas distritales. No obstante, el trabajo de campo se vio afectado por la covid-19 y

trajo aprendizajes significativos como investigadoras entre marzo de 2020 y julio de 2021. Por tanto, se tuvo que renunciar a la idea inicial de abordar las escuelas físicas, es decir, estar presentes dentro de las infraestructuras de los colegios en Bogotá.

Aún así, la atención estuvo siempre puesta en las categorías generales de investigación: derechos de niñas, niños y adolescentes, el principio de *interés superior del niño*, los entornos de riesgo y de protección, así como la interseccionalidad. El enfoque teórico y metodológico de la interseccionalidad es un esfuerzo por comprender los problemas sociales que afectan a un número de personas, dadas las condiciones de discriminación o desventajas. Toma en cuenta identidades que se traslapan y experiencias que permiten comprender la complejidad de los prejuicios que estas personas enfrentan. En otras palabras, la interseccionalidad asume que existen múltiples orígenes de opresión (raza, etnia, género, sexo, orientación sexual, discapacidad, religión), los cuales crean marcas de identidad que se comunican entre sí y convergen en complejos sistemas de opresión (Viveros, 2016).

A partir de las categorías se definieron subcategorías conceptuales y operacionales, que orientaron la recolección de datos en una matriz de información. En primer lugar, se consolidó una matriz de fuentes bibliográficas con 53 documentos producidos entre 2018 y 2021 en torno a migración y educación, así como la actualización legislativa y jurisprudencial en términos del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes en Colombia. También se obtuvieron datos de migración y educación vía derechos de petición, privilegiándose la información del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital, lo cual se contrastó con los relatos recogidos en entrevistas y grupos focales.

Participantes

En total se realizaron nueve entrevistas y nueve grupos focales que involucraron entre dos y diez personas. En términos de participación por actores: cinco fueron entidades públicas (dos a nivel nacional) y once organizaciones de la sociedad civil (en adelante OSC) y agencias de cooperación internacional. Todos los contactos se realizaron de manera virtual, en forma de encuentros sincrónicos por las plataformas de Google Meet, Microsoft Teams y Zoom. Adicionalmente, se realizaron dos entrevistas a personas expertas en educación y migración, con quienes se discutieron algunos de los hallazgos de las entrevistas y grupos focales. La selección de los participantes se realizó por medio de la búsqueda de páginas web de instituciones públicas y organizaciones privadas con especial atención a población niñez migrante, a las que se enviaron cartas de invitación

formal, junto al modelo de consentimiento informado. En los casos de respuesta positiva, se hicieron nuevos contactos por bola de nieve. En la tabla 1 se presenta la distribución de participantes en grupos focales y entrevistas.

Tabla 1

Número de grupos focales y entrevistas realizadas entre 2020 y 2021

Participante	Nivel territorial o alcance de operación	n.º de entrevistas	n.º de grupos focales	Total
Entidad pública	Distrital	0	3	3
	Nacional	1	1	2
Organización de la sociedad civil	Distrital	2	2	4
	Nacional	4	0	4
Agencia de cooperación Internacional	Nacional	0	3	3
Expertos	Distrital	2	0	2
Total	Nacional y distrital	9	9	18

Nota. La tabla fue construida considerando de manera anonimizada a los participantes de las entrevistas y de los grupos focales realizados entre el 14 de julio de 2020 y el 31 de mayo de 2021. Esto de acuerdo con lo aceptado y firmado digitalmente en el formato de consentimiento informado.

Finalmente, gracias a la información brindada en el proceso de entrevistas y grupos focales, se hicieron tres visitas *in situ* durante el primer semestre del 2021. Dos de estas fueron a una casa refugio de atención a migrantes venezolanos en el centro de Bogotá, y otra a un proceso comunitario desarrollado en la localidad de Suba. Finalmente, se realizaron dos talleres con menores entre 8 y 17 años, con quienes realizamos un ejercicio de cartografía del cuerpo y otro de mapeo de lugares importantes en la ciudad. Cabe advertir que, debido a las restricciones de la pandemia durante la investigación, no fue posible establecer un trabajo de campo representativo para recoger las voces de niñas, niños y adolescentes —como se había planeado al inicio—; pero consideramos de vital importancia darles protagonismo en los resultados y en la discusión, en contraste con los relatos de los demás actores.

El proceso de análisis de la información se llevó a cabo en tres momentos: 1) construcción de la situación de las infancias migrantes, a partir de la revisión de fuentes bibliográficas; 2) análisis de cifras entregadas por entidades nacionales y distritales y su distribución en mapas; 3) transcripción de los relatos de las entrevistas, los grupos focales y los talleres, ubicándolos en una matriz, de acuerdo con las categorías y subcategorías de investigación.

Resultados

Para la presentación de los resultados, en primer lugar, se hará énfasis en las cifras de matrículas en Bogotá y su distribución en las instituciones educativas. En un segundo momento, se trazarán cruces entre la bibliografía y los relatos de las entrevistas, grupos focales y talleres, con el fin de dar cuenta de las dinámicas y las lógicas de inclusión de niñas, niños y adolescentes provenientes de Venezuela en Colombia a los entornos escolares en Bogotá, desde tres puntos: 1) las experiencias en las escuelas y su transformación por el impacto de la pandemia; 2) las características de los entornos escolares (la familia, el barrio y la ciudad) de esta población; y 3) el enfoque interseccional en los entornos escolares.

Esta organización de los resultados permite responder a la pregunta orientadora: da cuenta de las dinámicas de inclusión de niñas, niños y adolescentes venezolanos a los entornos escolares durante la pandemia en la ciudad de Bogotá. Aquí se recuerda que la inclusión educativa va más allá de la escuela, e incluye la familia, el barrio, la comunidad y lo urbano.

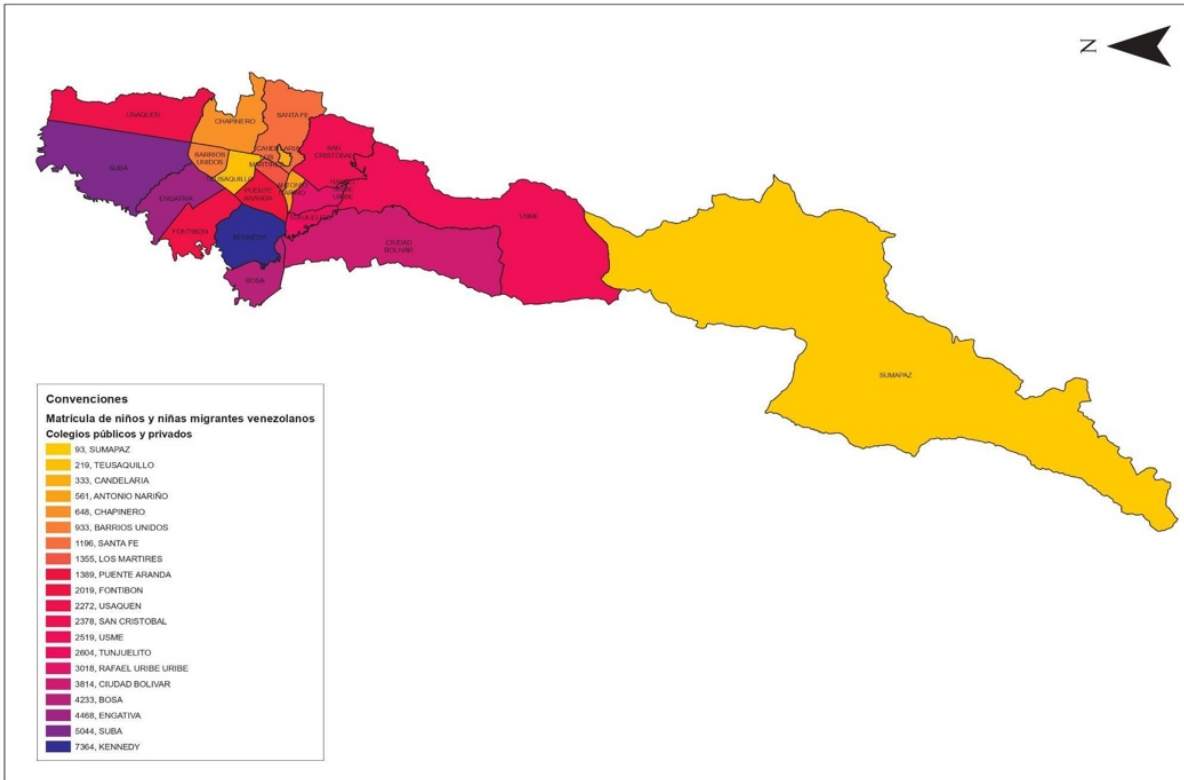
Cifras de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos en Bogotá

En 2018 el Ministerio de Educación reportó en Bogotá a 3717 niñas, niños y adolescentes venezolanos matriculados en instituciones educativas distritales, cifra que aumentó a 26 099 matriculados en 2019 para la matrícula oficial, según derecho de petición solicitado a la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del Ministerio de Educación Nacional. A corte del 31 de marzo de 2020, de acuerdo con el Sistema Integrado de Matrícula, en el sector oficial se encontraban registrados 44 300 estudiantes de 0 a 17 años, cuyo país de origen es Venezuela. Por otra parte, 2140 estaban matriculados en el sector no oficial a 30 de septiembre de 2020. De manera que se estima un total integrado de 46 440 estudiantes provenientes de Venezuela y matriculados en los colegios de Bogotá para el 2020 (Sistema Integrado de Matrícula [Simat], 2021). La distribución de los estudiantes migrantes en matrícula oficial y no oficial en la ciudad corresponde espacialmente a su ubicación en las 20 localidades, de acuerdo con la figura 1. En esta se observa una alta concentración de menores venezolanos en matrícula oficial y no oficial en las localidades del occidente de la ciudad (Kennedy, Suba, Engativá, Fontibón y Bosa), seguidas por localidades del oriente (Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, Tunjuelito, Usme y San Cristóbal), con

participación también en instituciones educativas del centro y del norte. Por su parte, se refleja baja participación en la localidad rural de Sumapaz. Esto muestra también que los contextos de inserción escolar de venezolanos se ubican, principalmente, en las áreas urbanas.

Figura 1

Mapa de distribución de matrícula oficial y no oficial de NNA migrantes venezolanos en Bogotá



Nota. Elaborado con datos del Simat (2021).

Las experiencias en las escuelas y su transformación por el impacto de la pandemia

El panorama de cifras y vinculación al sistema educativo de estudiantes de nacionalidad venezolana pone de presente las categorías de acceso y cobertura a la educación como factores para la inclusión y la garantía de derechos sociales (Pavez & Galaz, 2018). En este sentido, se debe aclarar que el acceso al proceso de matrícula está garantizado, pues no se requiere de un documento de identidad para vincular a un menor al sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2018). No obstante, los resultados que se presentan hacen hincapié en las dinámicas y lógicas de inclusión a la escuela —o lo que

se entiende por esta— durante la pandemia, en tensión con las garantías de permanencia antes y durante los confinamientos obligatorios.

Hasta marzo del 2020, cuando la presencialidad en las instituciones educativas era la *normalidad*, una de las maneras de garantizar la permanencia de niñas, niños y adolescentes venezolanos en la escuela era el apoyo brindado por la administración local o el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a las familias, esto en caso de que los adultos no tuvieran una fuente de ingresos estable. Por tanto, los servicios de los jardines infantiles, los Centros de Desarrollo Infantil, el Programa de Alimentación Escolar, la iniciativa Al colegio en bici y los subsidios de transporte fueron fundamentales antes de la pandemia (funcionario/a del nivel nacional). Asimismo, funcionarios del Distrito señalaron que, en materia de cobertura, hay un programa de búsqueda activa, que permite hacer un rastreo de menores desescolarizados a fin de incrementar el número de matrículas (funcionarios/as del Distrito).

Ahora bien, si después de la búsqueda activa, por asuntos de *extraedad*² el menor no podía postularse a un grado escolar, debía cursar un programa de aceleración. Sin embargo, los cupos en estos cursos pueden ser escasos y en jornadas o lugares de difícil acceso para la población venezolana (grupo focal a funcionarios/as del Distrito). Además, muchas veces los exámenes clasifican al estudiante venezolano en un grado menor al que cursaba en Venezuela.³ Sírvase de ejemplo, un relato que indica como «el niño, aunque tiene 12 años, debe estar en bachillerato, pero realmente, cognitivamente y académicamente, está para tercero de primaria» (funcionario/a del Distrito).

Por otra parte, incluso con un cupo asegurado en una institución educativa, la permanencia de los estudiantes migrantes se pone en riesgo porque deben compartir su tiempo de estudio con actividades laborales, mendicidad, cuidado de hermanos y labores del hogar. Situaciones que se consideran normales, al estar obligados a contribuir con mejorar las condiciones de su familia (grupo focal de funcionarios/as del Distrito).

² La extraedad se refiere a niñas, niños y adolescentes que tienen dos o más años por encima de la edad esperada para el grado escolar. El grado que presenta una mayor extraedad es primero, con el 9.70 % (Sesame Workshop, 2020).

³ La clasificación de las niñas, niños y adolescentes migrantes en cursos de menor grado no es algo exclusivo de Colombia. Lo anterior también se ha relatado en casos como el de la migración del alumnado latinoamericano en España (Franze *et al.*, 2011). Cabe aclarar que los riesgos de esta dinámica sitúan a la niñez y la adolescencia migrante en una situación de rezago que cambia los patrones de desarrollo de los niños. Adicionalmente, se suma la presión de llegar a un nuevo grupo y los posibles brotes de xenofobia por causa de la extraedad (Sesame Workshop, 2020).

Otras barreras de permanencia en la escuela, antes de la pandemia, estaban relacionadas con el gasto en útiles, uniformes y rutas escolares. También con el hecho de que algunas familias no soportaban la discriminación hacia los menores y preferían retirarlos del colegio por cuestiones de *bullying* (grupo focal a representantes de OSC). Asimismo, algunos niños/as no se adaptaron al sistema educativo, debido al «problema de los periodos académicos tardíos, porque allá hay un calendario y aquí tenemos otro y ellos tienen que adaptarse a este nuevo calendario» (representante de OSC). A la vez, se veían expuestos a frecuentes cambios de residencia, en el mismo recorrido por encontrar estabilidad económica en medio de la precariedad y del proceso de movilidad entre albergues, «paga diarios»,⁴ residencias, inquilinatos, arriendos de casas o apartamentos con hacinamiento (grupo focal de representantes de OSC).

Por otra parte, considerando las entrevistas a expertos y los grupos focales con funcionarios del Distrito, se visibiliza la importancia de la salud mental y la reducción de los niveles de estrés en niñez y adolescencia migrante. En primer lugar, se destaca un desarraigo fuerte, la tendencia a la depresión y la fragilidad emocional, ya que las niñas y niños «viven muy de cerca la depresión de sus papás y familias que, por el impacto emocional, jugaban muy poco con los niños, se reían poquito, casi no les hablaban» (funcionario/a del Distrito).

Ante esto, el Sistema de Alertas de la Secretaría de Educación indicó que, para septiembre del 2019, había cerca de 117 reportes de conducta e ideación suicida en menores venezolanos a edades tempranas como los 6 años (grupo focal de funcionarios/as del Distrito). Frente a esta problemática, el Distrito contrató «los servicios para la Subred Centro Oriente, que es la que tiene el equipo más completo de salud mental, que incluso tiene psiquiatra infantil para esta atención» (funcionario/a del Distrito). Lo anterior hace parte del peso emocional vivido por las niñas, niños y adolescentes venezolanos. Al hacer referencia a este concepto, entendemos que gran parte de la carga de la experiencia migratoria se traslada a la niñez y la adolescencia, de modo que algunas veces se convierte en un peso demasiado grande por cargar (Pavez, 2011). Esto es consecuencia de la dificultad para encontrar similitudes entre los de aquí y los de allá, generando un gran perjuicio a su autoestima y capacidad de relacionarse. A esto se suma el estigma de lo que significa ser una persona extranjera; los menores se ven ajenos al entorno e incluso como una amenaza o un problema social (Quintero, 2021).

⁴ Es una expresión bogotana para el pago de la renta diaria de habitaciones para alojarse.

Adicionalmente, existe desarraigo y anhelo por su familia, especialmente de abuelos, como se observó en los mapas corporales elaborados por tres participantes (tabla 2).

Tabla 2
Mapas corporales de NNA venezolanos

Mapa corporal	Descripción
	<p>Este dibujo fue elaborado por un niño de 9 años. El cuerpo tiene un gorro, un tapabocas y un juego de chaqueta y sudadera que combinan entre sí, así como un par de tenis para jugar fútbol. Alrededor están sus seres queridos: padres y abuelos. Además, muestra la importancia de su mascota: un conejo llamado Richard que tuvo en Venezuela. Entre los objetos más importantes destaca un balón de fútbol y el lugar que más recuerda es el mar.</p>
	<p>Este dibujo fue elaborado por un niño de 8 años. El cuerpo está basado en un video en el que el niño se inspiró para pintarlo: piel amarilla y trusa roja. Él hizo una lista de las personas más importantes en su vida, entre ellas, mencionó a sus abuelos que están en Venezuela y a su padre fallecido, declarando que tiene una familia muy numerosa. Finalmente, da relevancia a su mascota, una tortuga morrocoy llamada Cuky que dejó en Venezuela y por la cual pregunta todas las veces que habla con su abuelo por teléfono. El agua que hay en los pies es una piscina y, como objeto preciado, está la pelota de orejitas saltarinas.</p>
	<p>Dibujo elaborado por una adolescente de 16 años. En su dibujo la participante le presta atención a su cabello y partes del rostro, así como a la ropa con la que se viste. En su camiseta se observan las letras BB, tal vez por su hija de un año que la acompaña ahora. En esta imagen señala a las personas más importantes: su pareja, un hombre de 35 años con quien emprendió el viaje desde su pueblo en Venezuela, buscando un mejor futuro para su hija. Por otro lado, un corazón de papel, el cual fue un regalo que le hizo su madre, antes de emprender su viaje a Colombia. Este corazón es un símbolo de unión entre madre e hija, dándole fuerzas a la adolescente para luchar todos los días. El agua de este dibujo también es el mar, la playa que añora porque podía ir cuando quería.</p>

Nota. La tabla fue construida a partir del taller de cartografía del cuerpo realizado con niñas, niños y adolescentes en una casa refugio de familias migrantes venezolanas (1 de julio del 2021).

En segundo lugar, al peso emocional que se trae de la migración se suman mayores exigencias de aprobación de un grado escolar para los estudiantes venezolanos (grupo focal de funcionarios/as del Distrito). De este modo:

Un niño que viene de Venezuela, y que se enfrenta a ver Geografía e Historia colombiana, al no ponerse al ritmo de los demás niños, en general, se toma como un problema de aprendizaje en cuanto el niño no está aprendiendo el ritmo de los demás. (Representante de OSC)

Lo anterior, lleva a que los docentes asuman un retraso de los procesos cognitivos y no consideren las diferencias entre los procesos académicos y formativos. De manera que hay una tendencia a decir que

el niño que llegó es un niño atrasado. Entonces siempre es un dolor de cabeza para el maestro que asume a un niño migrante en su aula, (...) porque nuestra interpretación casi nunca es: son procesos culturales y, por lo tanto, académicos y formativos distintos. (Experta 2)

Incluso: «algunos maestros no le dan importancia a que tenían estudiantes venezolanos en el aula» (Experto 1), por lo que se vuelve difícil para el estudiantado venezolano contar con un apoyo emocional por parte de sus docentes.

Adicionalmente, en las entrevistas se evidenció la existencia de estereotipos negativos en la escuela por parte de padres y alumnos, expresados con palabras como «veneco». Además, persiste la idea de que los venezolanos son bulliciosos, gritones o peleoneros (grupo focal de funcionarios/as del Distrito). Los estereotipos llevan a «la criminalización de los procesos educativos escolares, diciéndoles siempre que son ladrones, que viven de la mendicidad, que viven de la moneda y que sus padres le estaban robando las oportunidades a los padres colombianos» (funcionario/a del Distrito). Todo esto

con el agravante que hay una campaña mediática muy fuerte que pone al migrante venezolano siempre como enemigo, como que viene a robarnos los derechos, como que viene a quitarnos una parte de lo que nosotros tenemos. Entonces, digamos que este es un fenómeno que entra a la escuela y se escala allí también. (Experta 2)

También se señala la existencia de una xenofobia institucional y se juzga el arraigado asistencialismo proveniente de las familias venezolanas (grupo focal a funcionarios/as del Distrito). No obstante —y pese a las limitaciones—, las aulas y los espacios escolares son comprendidos como espacios protectores (entrevista a representante de OSC). Por

lo que, si bien algunas prácticas dificultan la convivencia y llevaban a niñas, niños y adolescentes migrantes a ser objeto de prácticas de matoneo, también se han gestado redes solidarias entre las familias y la escuela, siendo los menores ejemplo de participación y liderazgo (grupo focal de funcionarios/as del Distrito).

Durante el confinamiento obligatorio y la ausencia en el aula, algunas clases se realizaron por internet o con material impreso en guías. Algunas niñas, niños y adolescentes tuvieron que suspender sus lecciones porque las familias se desplazaron dentro de la ciudad, salieron de Bogotá o retornaron a Venezuela. Del mismo modo, se incrementó el riesgo de desalojo por falta de pago de arriendos y la población venezolana tuvo mayores dificultades para conseguir alimentos, productos de higiene y acceso a servicios básicos (entrevista a representante de OSC).

Además, el acceso a la educación por medios virtuales: teléfonos celulares, datos o minutos para llamadas se dificultó en este periodo y algunas familias requirieron de préstamos para poder pagar estos servicios (Sesame Workshop, 2020). En 2020, según lo indicado por estudiantes migrantes registrados en las Pruebas Saber 11°, solo el 52.2 % tenía acceso a internet y el 39.5 % a computador. Por otra parte, cerca del 50 % de estos estudiantes había tenido problemas para conectarse a sus clases (Departamento Nacional de Planeación, 2020), lo que generó riesgos de interrupción de los procesos de aprendizaje y deserción escolar (Defensoría del Pueblo, 2020). Asimismo, las sesiones fueron más cortas o irregulares, debido a la precaria conexión a internet y las clases en línea se volvieron tensas, tanto para adultos como para los menores (Aparecida *et al.*, 2021). A lo que se sumó el temor de las niñas, niños y adolescentes por contraer covid-19 o infectar a miembros de la familia (Niñez YA, 2021).

Finalmente, durante el aislamiento obligatorio los menores permanecieron en contextos familiares complejos, al cuidado de terceros e, incluso, sin un techo asegurado, lo que incrementó el riesgo de sufrir múltiples formas de violencia: abuso sexual, violencia física o abandono. Durante este periodo también aumentaron delitos como la pornografía infantil y el ciberacoso; el acoso sexual se acrecentó especialmente en niñas y adolescentes, dado el hacinamiento en sus hogares (Niñez YA, 2021). Algunas de estas violencias han sido calladas debido al miedo a enfrentar medidas de expulsión, deportación o por desestimación de la denuncia, basándose en su estatus migratorio (Moreno, 2020).

Las características de los entornos escolares: la familia, el barrio y la ciudad

De acuerdo con la revisión bibliográfica, la mayoría de las niñas y los niños provenientes de Venezuela vivía con sus padres en familias monoparentales o en familias recompuestas con hijos de cada miembro de la pareja (Barragán & Rodríguez, 2019). También, se ha detectado que varios menores viven con abuelos y tíos por ausencia de los progenitores. Asimismo, las relaciones de cuidado reconocidas no solo se limitan a la consanguinidad, ya que se registra la importancia de los cuidados del mismo grupo como los amigos, compadres/comadres y compañeros de trabajo (Ordóñez *et al.*, 2019).

El entorno escolar de los estudiantes venezolanos abarca esferas amplias que van desde su familia, hasta su barrio y las movilidades en la ciudad. Además, hay casos de menores no acompañados, quienes enfrentan las mayores dificultades para obtener su bienestar básico en la migración, principalmente por la limitada capacidad de los agentes de protección pública para atender sus necesidades (Save the Children, 2019). Considerando el contexto anterior, la tabla 3 presenta los resultados frente a cómo las instituciones, las organizaciones y los expertos entrevistados caracterizan los entornos escolares de la familia, el barrio y la ciudad de acuerdo a diferentes categorías identificadas en las entrevistas y grupos focales.

Dicha información se complementa con el trabajo de campo realizado en una casa refugio de migrantes venezolanos del barrio Santafé. En los talleres de cartografía social se identificaron vulnerabilidades como la extrema movilidad interna dentro de la ciudad de Bogotá, sin un lugar estable donde vivir (figura 2). Los participantes se encontraban en un hogar de paso, cuyos alrededores fueron nombrados como «peligrosos y terribles». Sin embargo, manifestaron que los barrios donde han vivido en Bogotá son «agradables».

Aunque destacan que el hogar de paso es limpio y bonito, rechazan algunas reglas como los horarios de ingreso y salida, las normas de convivencia para comer y el uso permanente del tapabocas. A pesar de esto, lo que le importa a niñas, niños y adolescentes es estar cerca de sus familiares como principal red de apoyo, pues la partida de su país ya ha implicado una distancia con las personas más cercanas —abuelos y tíos— y animales que dejaron. No obstante, se reconoce que hay actividades que les gusta hacer en Bogotá, tales como ir al parque Tercer Milenio a jugar y comer helado. En lo que respecta al derecho a la educación, los menores mencionaron la ubicación de su colegio, pero se mostraron desmotivados por las clases virtuales durante la pandemia. Muestra de ello fue que no recordaron a sus profesores y compañeros ni las instalaciones del colegio. Así, la escuela desapareció de los relatos y los dibujos de lugares importantes en la ciudad.

Tabla 3
Características generales de los entornos escolares

Entorno escolar	Categoría	Características generales
Familia	Ruptura/separación	<ul style="list-style-type: none"> • Hay ruptura de las familias, ya que algunos de los seres queridos se quedan en Venezuela. • Se destaca la importancia del tema de la separación familiar y menores no acompañados. En el registro se identifica un aumento de 44 casos en 2018 a 245 en 2019 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2020a).
	Cambio de roles	<ul style="list-style-type: none"> • Se da importancia al rol de las mujeres, quienes han asumido una carga mayor durante la pandemia y la emergencia humanitaria. • Las familias en su mayoría son monoparentales con más de dos niños.
	Cuidados	<ul style="list-style-type: none"> • El impacto de la migración genera que los cuidadores no interactúen tanto con las niñas y los niños, hablan y juegan menos con ellos, y suelen dejarlos más solos mientras hacen frente a las necesidades del hogar. • Las condiciones de extrema precariedad de las familias exponen a los niños al trabajo infantil. • Algunas veces los padres tienen baja corresponsabilidad en el proceso educativo de sus hijos.
Barrio	Convivencia/cohesión social	<ul style="list-style-type: none"> • Niños/as y adolescentes tienden a desconfiar de otros en escenarios de socialización. • Hay una necesidad de integrar a los padres colombianos de las comunidades receptoras con los papás venezolanos alrededor de la educación de sus hijos. • Se reconoce la importancia de trabajar en redes de cuidados propias de los venezolanos para promover lazos de apoyo cuando los cuidadores se van a trabajar. • En los entornos barriales vulnerables, la población venezolana comparte experiencias con desplazados por el conflicto armado interno. • Con la pandemia cada vez son menos los centros que pueden tener a los niños mientras que los papás trabajan, por lo que se genera la necesidad de vínculos más fuertes entre padres de familia e institución educativa.
	Vivienda/hábitat	<ul style="list-style-type: none"> • Hay gran dificultad para conseguir una vivienda fija. Gran parte de la población migrante venezolana vive en barrios informales en la ciudad, lo que permite que los arriendos sean menos costosos. • Muchos viven en condiciones de hacinamiento. En la mayoría de casos ni siquiera se tiene una puerta segura.
	Riesgos	<ul style="list-style-type: none"> • Hay riesgos en las periferias y salidas de los colegios, porque los menores se van solos hacia sus casas. • Los adolescentes son vulnerables a formar parte de redes de microtráfico, delincuencia, prostitución y trata de personas. Además, se exponen a ambientes donde hay consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas.
Ciudad	Movilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Hay movimientos hacia otras ciudades del país, justificadas en los rumores de encontrar empleo. • La migración expresa dinámicas metropolitanas, que ven a Bogotá en su interacción con municipios vecinos como Soacha. • El cambio de lugar de residencia es frecuente y la alta movilidad entre localidades incrementa la sensación de desarraigo de niñas y niños.
	Control territorial	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera el riesgo de explotación sexual y comercial de menores en localidades como Los Mártires y Santafé. En estas zonas también existe una disputa de control territorial entre colombianos y venezolanos en el caso de la mendicidad o las ventas informales.

Nota. La tabla fue construida a partir de las entrevistas y grupos focales realizados entre 2020 y 2021 (ver tabla 1).

Figura 2*Mapa de los entornos y lugares importantes de Bogotá*

Nota. Fotografía del dibujo realizado por niñas, niños y adolescentes venezolanos participantes en el marco de los talleres de cartografía social (1 de julio del 2021).

El enfoque interseccional en los entornos escolares

A partir de las categorías del enfoque interseccional encontradas en el trabajo de campo y la revisión bibliográfica, se busca comprender algunas experiencias diferenciadas frente a las dinámicas y lógicas de inclusión de niñas, niños y adolescentes provenientes de Venezuela.

Género

Las experiencias generizadas varían por edad, así como se entrecruzan con otras categorías como el sexo y la orientación sexual, afectando de manera diferencial a niñas, niños y adolescentes en distintos ámbitos y en su construcción de identidad. Por ejemplo, la pobreza y el hambre ha llevado a niñas y adolescentes a abandonar sus estudios para intercambiar sexo por sobrevivencia, provocando embarazos no deseados, mayor riesgo de enfermedades de transmisión sexual (Save the Children, 2020), de explotación sexual y comercial en diferentes zonas de Bogotá, tanto en la calle como en lugares cerrados (Pineda & Ávila, 2019).

También se identificó que la falta de acceso a métodos de planificación familiar para las adolescentes venezolanas (entrevista a funcionario/a del nivel nacional) ha generado que,

entre enero de 2019 y agosto de 2020, se registraran 21 385 embarazos de niñas y adolescentes venezolanas, lo que indica que el 9,2 % del total de madres gestantes venezolanas eran menores de 18 años, aumentando el riesgo de deserción escolar (Defensoría del Pueblo, 2020).

En materia de estereotipos, se observa una hipersexualización de los cuerpos de las mujeres y las niñas venezolanas. Los expertos indicaron que comúnmente en las aulas de clase hay burlas y comentarios motivados a «molestar a los estudiantes con sus madres, diciendo que sus madres son trabajadoras sexuales» (experto 1). También está en el imaginario en las familias de que «las mamás les roban los maridos a las colombianas» y frente a lo masculino, se enfatiza que sus padres son «vividores» (funcionario/a del Distrito). En síntesis, la niñez y adolescencia venezolana se enfrenta a estereotipos de género promovidos por adultos y reproducidos por sus pares colombianos.

Por otra parte, pocos documentos mencionan las identidades de género trans y las orientaciones sexuales de menores venezolanos. Sin embargo, el ICBF (2018) ha identificado un mayor riesgo de ser víctimas de violencia basada en género en menores lesbianas, gays, bisexuales, intersexuales y transgénero, por lo que solicita a las autoridades administrativas y técnicas garantizar el enfoque de género en toda su actuación.

Discapacidad

En general, la población con discapacidad tiene necesidades que históricamente no han sido atendidas por el sector educativo (Niñez YA, 2021). Y aunque este tema está invisibilizado de los estudios sobre migración, vale resaltar algunas situaciones que ponen en riesgo el proceso educativo frente a la discapacidad, especialmente durante la pandemia, como: 1) falta de acceso a internet y a dispositivos electrónicos; 2) pocas propuestas inclusivas para la población con discapacidad en los programas de educación a distancia; 3) límites en los conocimientos de los docentes sobre tecnologías de apoyo para la educación inclusiva; 4) falta de intérpretes de lengua de señas; y 5) ausencia de acompañamiento a las familias. Asimismo, en un escenario de retorno a la presencialidad, el uso de tapabocas impide la lectura de los labios y la comprensión de algunas señas en el caso de niñas, niños y adolescentes con discapacidad auditiva. Finalmente, la distancia social también ha dificultado la orientación de menores con discapacidad visual (Niñez YA, 2021).

Edad

A continuación, se contemplan tres etapas, a partir de los grupos etarios del Simat (2021):

Primera infancia (0 a 5 años): con un total de 7257 niñas y niños venezolanos matriculados desde los 3 años (Simat, 2021). En los servicios para la primera infancia, Bogotá es

un referente nacional en programas de atención a población vulnerable menor de 5 años (Secretaría Distrital de Integración Social, 2019). Sin embargo, los encuentros presenciales en pandemia se han tenido que reemplazar por estrategias de entregas de alimentos a domicilio y acompañamiento telefónico (entrevista a funcionario/a del Nivel Nacional).

Infancia (6-13 años): este grupo cuenta con 31 367 niñas y niños venezolanos matriculados (Simat, 2021). En estas edades es necesario incrementar los cupos en los colegios públicos debido a la alta demanda y el déficit en la cobertura de las instituciones educativas (Rincón, 2019).

Adolescencia (14-17 años): en este grupo hay 7816 adolescentes matriculados (Simat, 2021). Para los adolescentes venezolanos, el sistema educativo puede generar frustración, ya que, por normativa, hasta el inicio del año 2021 no se permitía que quienes estuviesen en situación migratoria irregular fueran promovidos del grado 11, es decir, no se podían graduar como bachilleres.⁵ De igual manera, solo hasta el año 2021 la Corte Constitucional colombiana sentenció que el título de bachiller obtenido en la República Bolivariana de Venezuela no requería de apostilla (Corte Constitucional, 2021).

La importancia del grado de bachiller radica en la posibilidad de ingresar a la educación superior técnica, tecnológica o universitaria. Por ejemplo, una de las barreras de acceso a la formación académica del Servicio Nacional de Aprendizaje *Sofía Plus* es la exigencia de una identificación válida, dejando por fuera de la formación para el trabajo a varios estudiantes venezolanos mayores de 14 años de las instituciones educativas distritales (entrevista funcionario/a del nivel nacional).

Discusión

La pandemia transformó la manera como las niñas y los niños se relacionan con la escuela, lo cual transformó su inclusión en los entornos escolares, dados por la relación entre familia, escuela y comunidad y, en algunos casos, por procesos de institucionalización. Sin embargo, es importante resaltar que, si bien la investigación se desarrolló du-

⁵ Con el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos, el director de Migración Colombia, Juan Francisco Espinosa, aseguró que se tiene por objetivo el grado de más de 400 000 menores que no han podido obtener su titulación. Estos jóvenes serán priorizados para que se acojan a dicho estatuto, el cual incluyó a la población venezolana en situación irregular que acredite haber estado en el territorio nacional antes del 31 de enero de 2021. Con el estatuto se establece el Permiso por Protección Temporal, como un documento que garantizará la permanencia regular en Colombia y dará más facilidades en el acceso a derechos (Proyecto Migración Venezuela, 2021).

rante la pandemia, algunos relatos de las entrevistas y grupos focales seguían denunciando dificultades de acceso a la educación de menores venezolanos en contextos anteriores a esta, especialmente a la presencialidad de las instituciones educativas distritales. De esta manera, a partir de los resultados emerge la tensión entre transformación o profundización de la exclusión y la discriminación, previa a marzo del 2020, a lo que se puede responder que más bien se agravaron las condiciones en los entornos habitados por los menores.

En primer lugar, con respecto a su relación familiar, la vulnerabilidad de los adultos expuso a los menores venezolanos a situaciones diversas durante los meses de confinamiento: no solo debido a las situaciones de movilidad constante, sino por sus condiciones de vida precarias. En segundo lugar, con relación a los espacios educativos que devinieron en espacios virtuales, algunas veces despersonalizados, con el agravante de la falta de conectividad a internet. Y en tercer lugar, con relación a su aprendizaje, pues muchos menores debieron abandonar la escuela para ayudar a sus padres o para retornar a Venezuela.

Los resultados evidenciaron que los riesgos y las afectaciones en las niñas y adolescentes fue mayor durante la pandemia, en la medida en que se vieron expuestas a violencias basadas en género al interior de sus hogares. El informe de Niñez YA (2021) constata que a las niñas y adolescentes se les incrementó el trabajo relacionado con el cuidado de hermanos y hermanas menores, de personas enfermas o de adultos mayores.

Si bien los estudios frente a migración-educación se han multiplicado debido al crecimiento de las matrículas de menores extranjeros en los sistemas escolares en Latinoamérica, tal y como lo reflejó la búsqueda bibliográfica (Baena & Cardona, 2021; Blanco *et al.*, 2020; ICBF, 2020b; Sulbarán, 2020), las dinámicas migratorias cambiantes y diversas implican indagar de manera más profunda sobre la inclusión en los entornos escolares de niñas y niños venezolanos en Colombia. Más allá de la inclusión en la escuela, en el contexto de la pandemia, la necesidad de abordar los entornos es fundamental para el entendimiento del acceso a la educación de esta población.

Pese a las medidas flexibles de acceso a la educación para la población venezolana por parte del gobierno colombiano, aún hay varios retos que superar para garantizar el derecho a la educación, para que se pueda incluir satisfactoriamente a los entornos escolares. Uno de ellos está asociado con la situación de vulnerabilidad de las familias venezolanas, incrementada durante la pandemia, que vieron limitados sus recursos económicos requeridos para la educación de sus hijos. En este sentido, es necesario el apoyo diferenciado a las familias venezolanas con hijos en edad escolar, de modo que estos puedan,

no solo asistir a la escuela, sino también contar con los recursos necesarios para su alimentación, vestuario y transporte (Clacso, 2019; Sesame Workshop, 2020).

No obstante, y pese a la discusión en torno al derecho a la educación, en los talleres con niñas y niños la escuela no se presentó como un lugar importante en sus vidas. Un primer análisis que se puede hacer al respecto se orienta a la desconexión durante la pandemia que, sumada a la precaria situación de ellos y de sus familias, llevó a la virtualidad. Esta virtualidad ya no está posicionada en el uso de las tecnologías de la información y comunicación o de las conexiones remotas, sino en la diferencia virtual-real, es decir, entre lo en línea y lo fuera de internet (Murthy, 2008), que para los menores significa la inexistencia o poca validez que tienen las mediaciones tecnológicas en su proceso académico, reforzado por la necesidad de sobrevivir en el día a día.

En términos del desarraigo que han vivido desde su partida de Venezuela, hasta el constante tránsito entre ciudades y el cambio de residencia intraurbana, es importante llamar la atención frente a la manera en que se refuerza el desarraigo o la falta de pertenencia con los procesos de institucionalización. En los casos de niñas y niños vinculados a las instituciones visitadas, vale la pena preguntar por el enfoque que manejan para el trabajo con niñas, niños y adolescentes en los hogares de atención a familias migrantes y, así, abrir una línea de investigación para futuros proyectos. Otra reflexión frente al proceso de institucionalización es el constante rompimiento de lazos que puede generarse entre los menores cuando tienen que abandonar las instituciones y separarse de sus pares, así como lo hicieron con sus colegios durante el confinamiento. Lo anterior lleva a afectaciones emocionales, las cuales también se recomienda explorar.

Los relatos de los menores venezolanos dan cuenta de cómo se están resignando al constante rompimiento de vínculos con el territorio de origen, su familia y sus amigos, así como al tránsito de un barrio a otro en Bogotá e, incluso, a su paso por diferentes instituciones en Colombia. En primer lugar, frente al rompimiento de lazos con su territorio en Venezuela, la asociación con el agua (playa, mar o piscina) y el clima cálido es lo que más extrañan y añoran. Las personas más importantes que ubicaron como cercanas y que se quedaron son abuelos, con quienes intentan hablarse todas las semanas, no solo por el afecto que sienten, sino porque quedaron a cargo de sus mascotas. En el caso de dos de los niños participantes en los talleres, ellos tenían una tortuga y un conejo; uno de ellos cuenta que tuvo que regalar un perro que tenían para poder emprender su proceso de migración hacia Colombia. El duelo migratorio consecuente del rompimiento de

estos vínculos se evidencia en cada uno de estos momentos (Sesame Workshop, 2020; Tovar & Jiménez, 2020).

En el caso de la adolescente participante, es posible analizar la relación construida entre ella de 16 años y un hombre de 35 años, con quien tiene una hija de un año. Ellos caminaron desde Venezuela. El relato de la adolescente se combina con una de las entrevistas a funcionarios públicos, quienes manifestaron que los bebés suelen sufrir daños en su pelvis o cadera por largos trayectos en brazos, como los que tuvo que vivir esta pequeña con sus padres caminantes. Además de los riesgos para la bebé, también es necesario mencionar la diferencia etaria entre la pareja, ya normalizada por la adolescente, que refleja los riesgos de embarazos tempranos, deserción escolar, violencias basadas en género o el intercambio de sexo por sobrevivencia ante la necesidad de comprar leche y pañales para su hija. La adolescente puede caer en redes de trata, explotación sexual, laboral o de matrimonio servil en un contexto muy complejo del centro de Bogotá como es el barrio Santafé, al que también se asocia el consumo de drogas.

La alta movilidad al interior de la ciudad de Bogotá (manifestada en las entrevistas, los grupos focales y la cartografía social) refleja la dificultad para conectarse con los procesos educativos. Frente a los barrios que han habitado (Patio Bonito, Las Lomas, Quiroga, Valladolid y Visión Colombia), los niños los consideran agradables y no relatan situaciones peligrosas, pues para ellos sigue siendo más importante el ambiente que se vive al interior de sus casas y no tanto las condiciones habitacionales o contextuales de la vivienda.

A pesar de que la investigación no logró una participación representativa de niñas, niños y adolescentes, tal y como se contempló en el diseño metodológico previo a la pandemia, sí reconoce la importancia de las voces de ellos como protagonistas. Las preocupaciones de personas adultas, a quienes se entrevistó individualmente o en los grupos focales —incluso para las investigadoras— partieron de lecturas que posicionan al colegio en el centro; por el contrario, para los menores no lo está, pues la escuela desapareció, dada la virtualidad y el aislamiento que experimentaron los menores al perder contacto con docentes y estudiantes. Básicamente, lo que no se ve, no se vive cotidianamente; por ende, no existe y no es parte de su realidad.

Por ejemplo, un asunto problematizado por los adultos frente a los escenarios de riesgo se asoció a los barrios y los entornos escolares, pero estos no fueron referenciados en las voces de los menores. La mirada de los niños y las niñas sobre los barrios donde han vivido por temporadas hace que se sigan presentando como lugares tranquilos. Con esto se observa cómo los adultos hemos educado la mirada frente a riesgos potenciales y

reales. Por el contrario, a las personas entrevistadas se les dificulta ver escenarios de protección en medio de la situación migratoria, sobre todo en los barrios y las comunidades; aunque se reconocen experiencias solidarias significativas al interior de las instituciones educativas antes y durante la pandemia (por ejemplo, con la consecución de uniformes y útiles escolares para niñas y niños venezolanos y la entrega de mercados para las familias en alta necesidad).

En esta investigación quedó pendiente un análisis de las experiencias vitales de niñas, niños y adolescentes desde la interseccionalidad. Apenas se pudo discutir sobre el género (centrado en niñas y adolescentes) y la edad, quedando pendientes asuntos como lo étnico, la discapacidad y otras identidades de género u orientaciones sexuales. Esto se debe, principalmente, al trabajo por fuera de la escuela, desde una escuela ausente, distante y virtual, que hace más complejo analizar los resultados de la investigación; pero que, sobre todo, terminó afectando, desde una mirada centrada en la adultez, las rutinas, los vínculos y los aprendizajes de los menores. Dicho de otra forma, la pandemia afectó a la escuela y, por tanto, sus dinámicas para seguir en la lucha por la inclusión de estudiantes venezolanos, que en las entrevistas fue narrado como un gran retroceso.

Como fortaleza del proceso investigativo se destaca la apertura de las instituciones y organizaciones a aportar y dar sus testimonios frente a la relación migración-educación, así como la necesidad de continuar trabajando por garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes. También se destaca la necesidad de que la academia se articule con otros sectores a favor del acceso a la educación por parte de población migrante en todos los niveles, y así hablar de inclusión educativa.

El análisis de los entornos escolares permite concluir que existe exclusión latente de algunos espacios de esta población. Si bien durante la pandemia los menores tuvieron que adaptarse a una nueva realidad, esta no permitió la efectiva inclusión en los entornos escolares y el derecho a la educación no fue garantizado en algunos casos. De esta exclusión surgen varios aspectos a considerar para una efectiva inclusión de la niñez migrante en los entornos escolares: en el entorno familiar, se requiere de apoyos psicosociales a cuidadores y a niños y niñas; a nivel barrial, los espacios protectores son fundamentales, pero deben adaptarse a los grupos etarios; a nivel ciudad, se requiere de apoyos que abarquen tanto a nacionales como a extranjeros en la provisión de servicios distritales para garantizar el acceso a la educación.

Como grupo de investigación, será necesario seguir estudiando cómo acceden a este y otros derechos los migrantes venezolanos, esperando que este aprendizaje lleve a en-

tender la escuela más allá de la infraestructura física, y dando cuenta de los vínculos y la recordación que genera en los menores, especialmente de aquellos que están buscando crear nuevos amigos, porque vienen del desarraigo. Por lo tanto, invitar a realizar más investigaciones sobre la escuela, el derecho a la educación y las dinámicas de integración permitirá que Colombia sea un país de acogida efectiva y afectiva para niñas, niños y adolescentes.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). Atención educativa población migrante proveniente de Venezuela. *Boletín Técnico julio 9 de 2019*. <https://bit.ly/3JEZLUW>
- Aparecida, M., Pavez, I., & Derby, J. (2021). Niñez migrante y pandemia: la crisis desde Latinoamérica. *Linhas Críticas*, 26, e36298. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36298>
- Baena, N., & Cardona, E. (2021). ¿Educación intercultural?: a propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. *Revista IUS*, 15(47), 325-342. <https://doi.org/hp9k>
- Barragán, A., & Rodríguez, Y. (2019). *Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Beck, U. (1997). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Blanco, A., Ríos, L., & Dueñez, I. (2020). *La convivencia escolar en la experiencia migratoria de niños venezolanos* [Trabajo de grado]. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Castiblanco, D. (2019). *Sintomatología depresiva en niños migrantes venezolanos entre los 7 y 12 años* [Trabajo de grado]. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano.
- Clacso. (2019). *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. <https://bit.ly/3jCToXG>
- Corporación Opción Legal. (2020). *Educación y migración: panorama en 9 ciudades*. *Boletín n.º 1*. <https://bit.ly/3JGrVPx>
- Corte Constitucional [Colombia]. (2021). *Sentencia T-255/2021*. <https://bit.ly/38EqvIg>
- Defensoría del Pueblo [Colombia]. (2020). *Niñez y adolescencia refugiada y migrante*. *Boletín n.º 6*. <https://bit.ly/3ObOizy>
- Departamento Nacional de Planeación [Colombia]. (2020). *Una nueva oportunidad para la población migrante: aumento de la natalidad, beneficios de la integración y retos en la atención*. <https://bit.ly/3jE5wre>

- Franze, A., Moscoso, M., & Calvo, A. (2011). Donde nunca hemos llegado. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En C. Arjona, & B. Olmos (Eds.), *Biculturalismo y segundas generaciones: integración social, escuela y bilingüismo*. Icaria.
- Guillén, N., Gutiérrez, P., Losantos, M., & Andrade, C. (2020). Análisis de las percepciones y preocupaciones de adolescentes con relación a la violencia infantil. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 18(1).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). *Directrices para la atención de niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela, con especial consideración frente aquellos que no están acompañados*. Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2020a). *Orientaciones para la atención integral de niños, niñas y adolescentes migrantes*. <https://bit.ly/3O3IzFj>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2020b). *Estrategia niñez migrante 2020*. Autor.
- Instituto de Innovación, Desarrollo e Impacto Social. (2021). *Nuestro concepto de entorno protector y buen trato*. <http://iidis.net/que-es-un-entorno-protector/>
- Inclusión Educativa. (2021). *¿Qué significa inclusión educativa?* <https://bit.ly/3KJ6qyz>
- Migración Colombia. (2021). *Colombia termina el 2020 con un 2.35 % menos de migrantes venezolanos en su territorio*. <https://bit.ly/3jzJVjF>
- Ministerio de Educación Nacional [Colombia]. (2018). *Circular conjunta n.º 16 de 2018: instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos*. <https://bit.ly/3uGmNqo>
- Moreno, C. (2020). *Migración y educación*. <https://bit.ly/36bY1Vr>
- Murthy, D. (2008). Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, 42(5), 837-855. <https://doi.org/fw7z5z>
- Niñez YA. (2021). *La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez*. <https://bit.ly/38CVW5J>
- International Organization for Migration. (2020). *Colombia: DTM focused on refugee and migrants children, on a long stay or street situation*. <https://bit.ly/36anONM>
- Oquendo, C. (2020, 17 de abril). El hambre como bandera. *El País*. <https://bit.ly/3uD9lTR>
- Ordóñez, J., Ramírez, H., Mendoza, A., Mancera, J., Oyola, W., & Canedo, L. (2019). *Población Venezolana en la localidad de Usme: caracterización de los migrantes atendidos por la Arquidiócesis de Bogotá*. https://doi.org/10.12804/handle_10336_20413
- Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pavez, I., & Galaz, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 73-86. <https://doi.org/ggz3kt>

- Pineda, E., & Ávila, K. (2019). Aproximaciones a la migración colombo-venezolana: desigualdad, prejuicio y vulnerabilidad. *Clivatge*, (7). <https://doi.org/hp9m>
- Proyecto Migración Venezuela. (2021, 10 de marzo). *Estudiantes venezolanos serán los primeros en obtener el permiso de protección*. <https://bit.ly/37P6Koo>
- Quintero, M. (2021). La experiencia de ser migrante: una mirada transnacional desde la infancia venezolana en Madrid. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 83-94. <https://doi.org/hp9n>
- Rincón-Peña, D. (2019). *El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos desde la perspectiva de los derechos humanos*. [Trabajo de grado, Universidad Católica de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3KF6JKQ>
- Ruiz, L., & Rodríguez, D. (2020). Percepción de las necesidades en salud mental de población migrante venezolana en 13 departamentos de Colombia: reflexiones y desafíos. *Revista Gerencia, Política, Salud*, (19). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps19.pnsm>
- Save the Children. (2019). *Crisis migratoria regional de Venezuela: ¿quiénes son los niños y las niñas en mayor riesgo?* <https://www.refworld.org/es/pdfid/5d9634094.pdf>
- Save the Children. (2020). *Niñas en movilidad en Venezuela y Colombia*. <https://bit.ly/3xraxvC>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2019). *Atención a la población migrante*. Autor.
- Sesame Workshop. (2020). *Análisis situacional de la primera infancia refugiada y migrante venezolana en Colombia*.
- Sistema Integrado de Matrícula. (2021). *Matrícula del sector oficial y no oficial de estudiantes venezolanos*. Autor.
- Sulbarán, R. (2020). El papel de la escuela es vital para lograr la integración. *Proyecto Migración Venezuela*. <https://bit.ly/3vfOhCa>
- Tovar, D., & Jiménez, A. (2020). *Los derechos están en todas partes: guía pedagógica para el acompañamiento de niños y niñas en contextos de migración*. <https://bit.ly/3uGJLO5>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52). <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>