

Explorando la integración educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos a través de actores clave del sistema educativo público de Bogotá D.C., Colombia



Esmée Michelle Tanis

Introducción

Colombia ha acogido a una de las poblaciones de migrantes forzados más grandes del mundo (Selee & Bolter, 2021; ACNUR, 2021). Cuando se llevó a cabo el estudio (en el primer trimestre de 2022), esta población estaba compuesta por 1,7 millones de venezolanos (Selee & Bolter, 2021; ACNUR, 2021), de los cuales aproximadamente el 55% no tenía estatus legal (Zambrano-Barragán et al., 2021). Un año después, la cantidad de migrantes venezolanos registrados como parte del estatuto temporal de protección llega casi a los 2,5 millones (Ministerio del Trabajo, 2023). Los migrantes venezolanos en Colombia deben encontrar lugares para vivir, trabajo, escuelas para sus hijos, clínicas donde puedan recibir tratamiento médico y otros servicios que puedan necesitar (Roth, 2019). Como país de emigrantes históricamente, transformarse en un país receptor de tantos inmigrantes ha sido un desafío institucional para el Estado colombiano (Barbieri et al., 2020; Selee & Bolter, 2021). Aunque Colombia ha proporcionado generosamente permisos especiales a más del 60% de los migrantes venezolanos, estas personas luchan por encontrar empleo; muchas veces compitiendo con los locales – inclusive los desplazados internos colombianos – para ganarse la vida a duras penas por medio de la economía informal (Espinell et al., 2020). No obstante, se ha argumentado que Bogotá D.C., la capital colombiana y principal ciudad receptora, ha absorbido con relativa facilidad a los cientos de miles de nuevos inmigrantes llegados a su área metropolitana de más de diez millones de habitantes debido a su infraestructura de servicios ya desarrollada (Roth, 2019). Sin embargo, los migrantes venezolanos que llegaron a Colombia estaban compuestos desproporcionada-

mente por hogares vulnerables y de escasa educación, mientras simultáneamente, los municipios de acogida tuvieron que lidiar con el choque de demanda del sistema educativo público a causa de sus hijos (Namen et al., 2019). La medida en que las escuelas locales puedan absorber y acomodar a los niños venezolanos determinará la acumulación de habilidades y capital humano de las generaciones más jóvenes de migrantes, así como de los niños en las comunidades anfitrionas y, por lo tanto, la capacidad de los hogares para romper las posibles trampas de pobreza en el futuro (Namen et al., 2019).

A través del concepto de integración, el cual se refiere al proceso de inclusión y participación económica y social de migrantes en su nueva comunidad (Hynie, 2018), el presente capítulo explora en qué medida Bogotá D.C. ha sido percibida como ‘exitosa’ en la ‘absorción’ de esta gran afluencia de niños migrantes venezolanos. La atención se centró en la educación, dado que es uno de los cuatro² dominios importantes de la integración (Ager & Strang, 2008) que es directamente relevante para los niños migrantes y la educación ofrece un punto de entrada clave para las sociedades inclusivas (Antoninis et al., 2020), en adelante denominada integración educativa.

Por un lado, se investigó la integración educativa a través de los criterios acceso y logro de la educación, como sugerido por Ager & Strang (2008). Basado en la noción de que el estatus legal se argumenta como la base de la integración (Ager & Strang, 2008), el gobierno colombiano ha tomado medidas importantes para regularizar a muchos migrantes venezolanos y garantizar los derechos fundamentales de los niños, como el acceso a la educación primaria y secundaria, incluso sin documentación oficial (Selee & Bolter, 2021). No obstante, el hecho de que los niños con experiencias migratorias enfrentan barreras multifacéticas para acceder a una educación equitativa (Caarls et al., 2021; Summers et al., 2022) ha sido motivo para una mayor investigación empírica sobre la matriculación de los niños migrantes venezolanos, los obstáculos que enfrentan las escuelas públicas en Bogotá D.C. y las estrategias que estas aplican en el proceso de matriculación. Además, se ha reconocido que los migrantes venezolanos sufren tanto de sus experiencias negativas (pre)migratorias, así como los desafíos que enfrentan al llegar al nuevo entorno (Hynie, 2018; Carroll et al., 2020) y el impacto de COVID-19 (Espinel et al., 2020; Zambrano-Barragán et al., 2021).

² Los otros tres dominios de la integración son la vivienda, el empleo y la salud (Ager & Strang, 2008).

Centrarse en el acceso y logro de la educación dejó una gran brecha en el medio, un período que es de particular importancia para los niños migrantes dado que son más propensos a abandonar la escuela y a tener un peor rendimiento académico (Caarls et al., 2021) y les cuesta reincorporarse a las clases (Hagen-Zanker et al., 2018). Por esta razón, se incluyó un análisis cualitativo adicional del período entre el acceso y el logro, la denominada asistencia, para explorar cómo las experiencias migratorias pasadas y las circunstancias actuales juegan un papel en la trayectoria educativa una vez que los niños migrantes venezolanos se hayan matriculado en la escuela. Teniendo en cuenta que los prolongados cierres de escuelas que fueron consecuencia de la pandemia de COVID-19 fueron especialmente preocupantes para los niños migrantes y refugiados (Caarls et al., 2021), este estudio se basó en datos recopilados en febrero y marzo de 2022, después de que las escuelas públicas en Bogotá D.C. reabrieron el 24 de enero de 2022.

Por último, dado que la integración además depende de las actitudes y los prejuicios de la comunidad hacia los inmigrantes (Portes & Zhou, 1993 en: Valenta & Bunar, 2010) y la xenofobia sobre la integración de los inmigrantes está poco explorada (Steinhardt, 2018), esta investigación ofreció otra dimensión para examinar la integración educativa. En resumen, esta investigación contribuye a llenar los recientemente mencionados vacíos de conocimiento al explorar cómo los actores clave en las escuelas públicas de Bogotá D.C. perciben la integración educativa de los niños migrantes venezolanos y en qué medida estas percepciones reflejan las políticas educativas y los programas de integración de Colombia e informan las acciones en escuelas locales.

Niños desplazados forzosamente, integración educativa y estatus legal

El marco teórico se enfocó en tres conceptos principales. Dado que los niños están significativamente involucrados en la migración forzada³ (Caarls et al., 2021) y se ven particularmente afectados cuando sus crisis de desplazamiento duran mucho tiempo (ACNUR, 2021), se consideró el concepto de los niños desplazados forzosamente⁴ por su

³ O *migración forzosa*, la cual es uno de los tipos del amplio concepto de migración (Ribas, 2017).

⁴ La investigación literaria se basa en diferentes estudios en los cuales se utilizan *(in)migrantes, desplazados, refugiados, etc.* A pesar de sus diferentes definiciones e implicaciones legales (Amnesty International, 2022), estas terminologías se mantienen según la fuente original. Para los casos restantes, se utiliza el término general migrantes a lo largo del capítulo, el cual implica todas las terminologías (OIM, 2022).

relevancia como grupo social y sujetos indirectos de este estudio. El concepto de integración educativa – dividido en los subconceptos de acceso, asistencia, logro y xenofobia – ilustra cómo la educación puede desempeñar un papel importante en la vida de estos niños que necesitan reasentarse después de huir de su país de origen. Ambos conceptos se vinculan con el concepto de estatus legal, ya que los niños desplazados forzosamente frecuentemente carecen de documentación y se considera este como la base para la integración en el país de acogida porque garantiza derechos humanos fundamentales como el acceso a la educación.

El número estimado de niños migrantes en todo el mundo es de aproximadamente 31 millones (Caarls et al., 2021) y los niños representan el 30 por ciento de la población mundial, pero el 42 por ciento de todas las personas desplazadas forzosamente, mientras que 1 millón de niños nacieron como refugiados (ACNUR, 2021). No obstante, los efectos de la migración forzada varían en diferentes contextos políticos, socioeconómicos y culturales y según factores como género, clase, edad, raza o etnia (Hatoss & Huijser, 2010). Por lo tanto, además del factor importante de edad, la clase y la etnia jugaron un papel en este estudio, ya que se trató de niños venezolanos que en su mayoría provenían de familias migrantes de bajos y medianos ingresos (Namen et al., 2019). En comparación con otro tipo de inmigrantes, los refugiados llegan en circunstancias más vulnerables y se ven fuertemente afectados por su trayectoria migratoria (Hynie, 2018). Específicamente, los niños sufren de experiencias migratorias traumáticas durante las tres etapas de estar en su país de origen, durante su viaje y al establecerse en un país nuevo (Fazel & Stein, 2002). Después de su llegada al país de acogida, los migrantes internacionales de bajos ingresos suelen asentarse en barrios con viviendas inadecuadas y limitado acceso a los servicios de educación y salud (Zambrano-Barragán et al., 2021). Pese a que todos los niños tienen derecho a la educación según la Convención sobre los Derechos del Niño de UNICEF (1990), los datos recopilados desde 2015 han demostrado que, a lo largo de los años, alrededor de la mitad de los niños y jóvenes refugiados en edad escolar no asistían a la escuela (ACNUR, 2021).

En el sentido más amplio, la integración se refiere al proceso de inclusión y participación económica y social de los refugiados y otro tipo de inmigrantes en su nueva comunidad (Hynie, 2018). El concepto resulta ser muy controvertido y caótico sin una definición unificada (Korac, 2003) y es muchas veces percibido como un objetivo de política y un

resultado específico para proyectos que trabajan con refugiados (Ager & Strang, 2008). A pesar de que varios autores (e.g. Valenta & Bunar, 2010; Hynie, 2018) se basaron en los cuatro pilares de la integración de Ager & Strang (2008) – la vivienda, el empleo, la salud y la educación – se investigan los primeros tres pilares predominantemente a través de los adultos en relación con su integración económica como resultado (e.g. Valenta & Bunar, 2010; Battisti et al., 2019). En cambio, este estudio se centró en la educación de los niños migrantes ya que se percibe como un camino hacia la integración social (Hatoss & Huijser, 2010). Concretamente, las escuelas permiten a las personas convertirse en miembros más constructivos y activos de la sociedad al proporcionar habilidades y competencias, pero también porque las escuelas desempeñan un papel esencial en el establecimiento de un lugar de contacto para los niños y padres refugiados con los miembros de las comunidades anfitrionas locales (Fazel & Stein, 2002; Ager & Strang, 2008). Por lo tanto, las escuelas son sitios importantes de recepción de inmigrantes (Turner & Mangual Figueroa, 2019). Sin embargo, la educación no puede desligarse de los otros tres pilares de integración ya que todos están interrelacionados. Efectivamente, los niños siguen sujetos a la situación de su familia (Yoshikawa & Kalil, 2011). El acceso y logro (o falta) de vivienda, empleo y salud directamente relevantes para los padres muy probablemente influyen las circunstancias de sus hijos de manera indirecta. Las condiciones de vida de la familia están, a su vez, bajo la influencia de estructuras sociales más amplias, como las políticas de inmigración e integración.

Aunque varios autores mencionan la integración educativa en sus investigaciones (e.g., Caarls et al., 2021; Khuu & Bean, 2021), no se proporciona una definición sólida del concepto. No obstante, puede ser medido, en cierta forma, por las dimensiones de acceso y logro de la educación (Ager & Strang, 2008). En la educación, el término ‘acceso’ generalmente se refiere a las formas en que las instituciones y políticas educativas aseguran – o al menos se esfuerzan por garantizar – que los estudiantes tengan oportunidades iguales y equitativas para aprovechar al máximo su educación. Aumentar el acceso generalmente requiere que las escuelas brinden servicios adicionales o eliminen cualquier barrera real o potencial que pueda impedir que algunos estudiantes participen equitativamente en ciertos cursos o programas académicos (Great Schools Partnership, 2014). Según Caarls et al. (2021), las restrictivas políticas de inmigración y los estrictos requisitos legislativos obstaculizan el cumplimiento del derecho a la educación de los niños migrantes/refugiados en todo el

mundo y, por lo tanto, son vistos como las barreras para el sistema educativo de nivel macro.

La matriculación escolar es el proceso de registro que sigue para que los estudiantes tomen la admisión o inicien la asistencia (Teachmint, 2021). Los altos costos de la educación como la matrícula y los útiles escolares desalientan a las familias migrantes a inscribir a sus hijos en la escuela (Caarls et al., 2021). El logro de educación se percibe como un indicador clave de integración debido a su importancia vital para la movilidad socioeconómica (Breen & Muller, 2020) y se mide por el número de años de escolaridad completados (en Khuu & Bean, 2021).

Si bien el acceso y el logro de la educación son dos momentos importantes en el tiempo, la matriculación escolar como punto de partida y la finalización de la escuela como estación final, el marco de Ager & Strang (2008) dejó una gran brecha en el medio. De hecho, este período prolongado es crucial antes de llegar al último criterio de logro. Es por ello, que se agregó la dimensión de asistencia, dado que Caarls et al. (2021) hablan de las dificultades que enfrentan los niños con una experiencia migratoria acerca del acceso, de la asistencia y la finalización de la escuela. Este período de asistencia escolar es de particular importancia dado que los niños migrantes y refugiados ya tienen menos probabilidades de matricularse/asistir a la escuela y más probabilidades de abandonar la escuela y de tener un peor rendimiento académico (Caarls et al., 2021). El COVID-19, además, ha exacerbado las desigualdades y el precario bienestar mental ya existentes entre las comunidades inmigrantes (Espinell et al., 2020; Zambrano-Barragán et al., 2021). En el contexto de América Latina, el cierre de las escuelas debido a la pandemia de COVID-19 ha interrumpido muchos programas vitales de alimentación escolar y también está amenazando el derecho de los niños no solo a la educación sino también a una alimentación y nutrición adecuada (Caarls et al., 2021). Por lo tanto, los prolongados cierres escolares fueron especialmente preocupantes para los niños migrantes y refugiados (Caarls et al., 2021). Una vez que se abandona la escuela, es difícil reincorporarse a las clases y esta interrupción de la trayectoria educativa podría interferir con las implicaciones a largo plazo para la integración económica y social (Hagen-Zanker et al., 2018).

Hasta ahora, el énfasis en la integración se ha puesto principalmente en los propios migrantes. Además, a veces se les considera más como objetos de política que como actores sociales (Korac, 2003).

Sin embargo, la integración es un proceso bidireccional que impacta tanto a la comunidad de acogida como a los recién llegados en lugar de ser una exclusiva responsabilidad de los migrantes (Korac, 2003; Steinhardt, 2018). Adicionalmente, incluye las políticas de inmigración del gobierno, las actitudes y los prejuicios de la comunidad de acogida hacia los inmigrantes y las cualidades inherentes de los propios inmigrantes (Portes & Zhou, 1993 en Valenta & Bunar, 2010). Esto está en línea con el argumento de que el gobierno debe dirigir, pero que la integración exitosa depende de las contribuciones de todos los sectores de la sociedad (O'Neill, 2001), complementada con la preparación de los refugiados para adaptarse al estilo de vida de la comunidad de acogida (Baneke, 1999) (en Ager & Strang, 2008). Por lo tanto, investigar la integración educativa únicamente a través de las etapas de acceso, asistencia y logro de la educación no aborda estos componentes. Además, el impacto de la xenofobia en la integración de inmigrantes está poco explorado (Steinhardt, 2018). “Si bien no existe una definición internacionalmente aceptada de ‘xenofobia’, esta puede definirse como el conjunto de actitudes, prejuicios y comportamientos que entrañan el rechazo, la exclusión y, a menudo, la denigración de personas por ser percibidas como extranjeras o ajenas a la comunidad, a la sociedad o a la identidad nacional” (OIM, 2022). Sin embargo, su relevancia se hace evidente con el reconocimiento que “la xenofobia contra los no nacionales, en particular los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo, constituye una de las principales fuentes del racismo contemporáneo, y que las violaciones de los derechos humanos cometidas contra los miembros de esos grupos se producen ampliamente en el contexto de prácticas discriminatorias, xenofobas y racistas” (Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia [2016], párr. 16, en OIM, 2022).

Al nivel meso de la educación, es decir, la organización escolar y las comunidades locales, la población estudiantil diversa y multicultural presenta un considerable desafío para los docentes (Caarls et al., 2021). Aunque las diferencias en los antecedentes culturales y económicos y las necesidades educativas aumentan la complejidad de la enseñanza, la educación tiene el potencial de mitigar la xenofobia (Prats et al., 2017). Concretamente, es importante analizar cómo las actitudes xenofóbicas y de rechazo entre compañeros de diferente origen étnico generan situaciones que puedan dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actitudes racistas y xenofóbicas comienzan y se pueden aprender en los espacios y lugares comunes donde primero se da la socialización; y esto suele tener efectos colaterales

(Prats et al., 2017). Sin embargo, la educación ofrece un punto de entrada clave para las sociedades inclusivas si los responsables políticos y educadores ven la diversidad de los estudiantes no como un problema sino como un desafío para identificar el talento individual en todas las formas y crear las condiciones para su florecimiento (Antoninis et al., 2020). Desafortunadamente, las decisiones más o menos sutiles que conducen a la exclusión de los planes de estudios, irrelevantes objetivos de aprendizaje, estereotipos en los libros de texto, discriminación en la asignación de recursos y evaluaciones, tolerancia a la violencia y descuido de las necesidades, mantienen – o empujan – a grupos vulnerables de los sistemas educativos (Antoninis et al., 2020). Por lo tanto, la educación puede ser peligrosa cuando se (re)producen las desigualdades en las escuelas (Connell, 2012). Partiendo de esta noción, esta investigación se centró por la misma razón, entre otras cosas, en los recursos disponibles para los niños migrantes venezolanos, (el reconocimiento de) la xenofobia en las escuelas y las respuestas a la diversidad en el aula.

Los derechos y la ciudadanía se consideran la base de la integración (Ager & Strang, 2008). La ciudadanía es una forma de pertenencia a una comunidad política y geográfica (Bloemraad & Sheares, 2017). No obstante, en la práctica, una proporción sustancial de los inmigrantes es indocumentada (i.e. sin ciudadanía reconocida a nivel federal, residencia legal permanente o estatus de refugio) (Yoshikawa & Kalil, 2011) y el estatus legal indocumentado o precario afecta a las familias inmigrantes (Bloemraad & Sheares, 2017). Concretamente, en su estudio sobre los efectos del estado indocumentado de los padres en los contextos de desarrollo de los niños pequeños en familias inmigrantes, Yoshikawa & Kalil (2011) iluminan que la falta de documentación legal de los padres afecta a los niños en su primera infancia, ya sea directa o indirectamente, a través de los inmediatos contextos posmigratorios, escenarios sociales cotidianos y procesos familiares. Además, la política de inmigración generalmente no está vinculada a las políticas y prácticas escolares, ya que la política de inmigración y el estado de ciudadanía no se consideran relevantes para el aprendizaje, otros resultados educativos o las experiencias escolares de los estudiantes (Turner & Mangual Figueroa, 2019). Por ejemplo, los padres indocumentados se preocupan tanto por el aprendizaje de sus hijos como los padres con documentación, pero tienen más dificultades para hacer inversiones económicas para los niños, como libros, juguetes y otros materiales de aprendizaje, y experimentan dificultades para acceder e inscribir a sus hijos en programas y servicios públicos (Yoshikawa & Kalil, 2011). A pesar de que los

propios niños pueden ser elegibles – es decir, obteniendo un estatus legal y, por lo tanto, tener acceso a servicios que sus padres no tienen – sus oportunidades futuras se ven perjudicadas por las circunstancias de la familia a las que están sometidos estos niños (Yoshikawa & Kalil, 2011).

Metodología

La investigación fue cualitativa de tipo exploratorio. Adoptó la postura ontológica del construccionismo⁵, lo cual implica que los fenómenos y categorías sociales no sólo se producen a través de la interacción social, sino que están en constante estado de revisión y que afirma que los actores sociales continuamente realizan los fenómenos sociales y sus significados (Bryman, 2012). En otras palabras, se aplica el construccionismo en el presente estudio porque, en línea con Bryman (2012), el investigador siempre presenta una versión específica de la realidad social en lugar de una que pueda considerarse definitiva.

En cuanto a la postura epistemológica, buscó la comprensión del comportamiento humano a través del interpretativismo, en el cual el énfasis está en la comprensión del mundo social a través de una revisión de la interpretación de ese mundo por parte de sus participantes (Bryman, 2012). El interpretativismo se articula en la presente investigación por las diferentes percepciones y experiencias de los participantes, relacionadas con la integración educativa. Teniendo en cuenta el contexto altamente complejo, sus percepciones y experiencias dependen además del momento y de la forma en la que fueron solicitadas. Es decir, incluso dentro de un solo participante es probable que sus percepciones varíen a la hora de preguntarle en otro momento y/o en otra forma. Debido a la convicción personal de que las percepciones y experiencias relacionadas con la integración educativa pueden diferir según el momento en el que se aborda a los participantes, la forma en la que se solicita su interpretación y que el trabajo de campo se realizó en un contexto altamente complejo, un diseño de investigación cualitativa pareció ser más adecuada para el presente estudio.

Basadas en plena voluntariedad de participación (y retirada), se realizaron entrevistas semiestructuradas durante los meses de febrero y marzo de 2022 para llevar a cabo la investigación. Estas fueron

⁵ También conocido como *constructivismo*.

grabadas, transcritas *non-verbatim* y codificadas. La intención inicial fue explorar la integración educativa a través de las experiencias de los propios niños migrantes venezolanos dado que los refugiados son los expertos de sus propias experiencias de desplazamiento (Espinoza, 2020) y las voces de los desplazados forzados suelen faltar en investigaciones educativas en contextos frágiles (Fox et al., 2020). Sin embargo, se tomó la deliberada decisión de dejar fuera a los niños como fuente de información para la colección de datos de la investigación. En un sentido general, el mayor desafío ético para los investigadores que trabajan con niños son las disparidades de poder y estatus entre adultos y niños (Morrow & Richards, 1996) y las prácticas éticas comunes de investigación de consentimiento, confidencialidad y protección contra el abuso no se puede garantizar (en Thomas & O’Kane, 1998). Además de la vulnerabilidad general de los niños, se reconoce que los niños refugiados son más vulnerables debido a los traumas previos y posteriores al desplazamiento (Fazel & Stein, 2002; Kaukko et al., 2017). Por carecer de pedagogías para tratar estas cuestiones, el desconocimiento propio podría haber desencadenado experiencias negativas para los niños. En su lugar, se ha decidido concentrar en los actores clave, a quienes aplican estas nociones críticas en mucha menor medida.

Bogotá D.C. fue elegida como el contexto de la investigación. A pesar de que la mayoría de los migrantes ingresó a Colombia a través de las dos ciudades colombianas Cúcuta y Maicao como pasos fronterizos, muchos venezolanos finalmente han sido absorbidos en Bogotá y Barranquilla (Roth, 2019; Zambrano-Barragán, 2021). Concretamente, “[d]el total de venezolanos que han migrado a Colombia en los últimos años, el 19,7%, es decir, uno de cada cinco migrantes está en Bogotá: 352.627 personas con este origen, de acuerdo con los datos de la entidad nacional. De acuerdo con los análisis realizados por *Migración Colombia* y diversas organizaciones internacionales (ACNUR, OCHA, UNESCO, *Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos- GIFMM*), la proporción de migrantes y refugiados provenientes de Venezuela que se radican en Bogotá se acerca a un 25% del total de población migrante en el país, siendo la capital la ciudad con más alta cifra de migrantes y refugiados de Venezuela en Colombia” (SED & OEI, 2020: 81).

Central para la selección de participantes de investigación fue el muestreo intencional o de conveniencia, el cual tiene como objetivo muestrear casos/participantes de manera estratégica, de modo que los muestreados sean relevantes para las preguntas de investigación

que se están planteando (Bryman, 2012). En otras palabras, esta estrategia es una forma de muestreo no probabilístico en lugar de uno aleatorio (Bryman, 2012). En menor medida, además, se usó el muestreo de 'bola de nieve', que es cuando el investigador establece contacto inicial con un pequeño grupo de personas que son relevantes para el tema de investigación y luego los utiliza para establecer contactos con otros (Bryman, 2012).

El único criterio de participación consistió en ser un(a) profesional con una (in)directa relación profesional con los niños migrantes venezolanos dentro del sistema educativo público, en otras palabras, siendo así un actor clave. En total, la muestra representó 13 actores clave, quienes también serán denominados 'participantes' en adelante. Cuatro de los participantes fueron profesionales del Equipo de Pedagogías de la Memoria y las Migraciones, parte de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito⁶ (SED). Por ser los responsables de las políticas sobre la asistencia pedagógica y técnica de los docentes a la población migrante, se consideró que sus visiones brindarían unas perspectivas muy útiles sobre la integración educativa de los niños migrantes venezolanos desde el plano político. Los cuatro participaron en una discusión de grupo focal. Los otros nueve participantes participaron en entrevistas individuales. Este grupo consistió en tres rectores, cuatro docentes, una coordinadora y un orientador de las siguientes cuatro escuelas públicas en tres localidades diferentes: Colegio Integrado de Fontibón (Fontibón), Colegio Pablo Neruda (Fontibón), Colegio Nacional de Comercio (La Candelaria) y Colegio San Cayetano (Usme). Se había contactado a cada una de las 20 Direcciones Locales de la SED con la pregunta de cuáles eran las escuelas en la localidad que habían recibido a estudiantes venezolanos. Gracias a la invitación a la Mesa Local de Coordinadores de la Dirección Local de Fontibón y las respuestas positivas – de interés en la participación – a los correos que fueron mandados a todos los colegios con estudiantes venezolanos en otras localidades, se estableció el primer contacto con un(os) actor(es) clave de los primeros tres colegios recientemente mencionados. En otras palabras, estos tres colegios fueron seleccionados de manera 'aleatoria' dentro del muestreo intencional. La cuarta escuela, el Colegio San Cayetano, fue seleccionada intencionalmente por su supuesta participación en el proyecto Seamos Panarceros, un material didáctico que ofrece una herramienta pedagógica para facilitar la

⁶ A nivel nacional, el ámbito de la educación está a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Localmente, las escuelas públicas de Bogotá D.C. son gestionadas por la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Cada una de las 20 localidades tiene su propio director de la SED y su propia Dirección Local, la cual controla las escuelas públicas de esa localidad en particular.

convivencia pacífica entre los estudiantes colombianos y venezolanos (Aliaga et al., 2020). La selección de participantes se ejecutó con más selectividad que las escuelas. Teniendo en cuenta el limitado tiempo de investigación y disponibilidad de los actores clave, el objetivo fue de tener al menos dos participantes en cada escuela, uno siendo el/la rector(a) y el otro un(a) docente, coordinador(a) u orientador(a). Complementariamente a las perspectivas de los participantes de la SED, la filosofía detrás fue que el/la rector(a) ofreciera su visión ‘desde arriba’ de la práctica escolar sobre, entre otros, la gestión del proceso de matrícula y el logro educativo de los niños migrantes venezolanos, mientras que un(a) docente/coordinador(a)/orientador(a) ofreciera una visión complementaria sobre la asistencia escolar y la xenofobia en el aula, ya que estos actores trabajaban directamente con los niños migrantes venezolanos. Se tuvo una preferencia para los docentes de materias no exactas sobre los de materias exactas. En primer lugar, porque se suponía que un(a) docente de una materia no exacta (Ciencias Sociales, Historia, Filosofía, Geografía, etcétera) demostraría un interés intrínseco por temas socialmente relevantes como la crisis migratoria venezolana y la afluencia de migrantes a Colombia. Es decir, un(a) docente de una materia exacta (Ciencias Naturales, Matemáticas, Informática, etcétera) de igual forma puede tener un interés personal de temas socialmente relevantes, pero este interés no es deducible por su profesión. Además, temas como la crisis migratoria venezolana y la afluencia de migrantes a Colombia y su contenido tendrían el potencial de ser incorporados y adaptados en las materias no exactas según las necesidades de la población estudiantil y/o sus entornos exteriores, lo cual a su vez podría tener importantes implicaciones para la integración educativa de los niños migrantes venezolanos. En otras palabras, se asumió que sería más desafiante incorporar este tipo de temas en las clases de las materias exactas.

Intenciones teóricas, ejecuciones prácticas y sus tensiones

Inclusión educativa y educación inclusiva: ¿Los niños como objetos o sujetos?

A pesar del desafío institucional que enfrentó el Estado colombiano con la llegada de tantos inmigrantes (Barbieri et al., 2020; Selee & Bolter, 2021), Colombia ha sido el país más acogedor para los migrantes venezolanos (Summers et al., 2022). Sin embargo, las políticas colombianas de integración no solo se centran principalmente en el corto plazo, sino que además son consideradas teóricas y

principalmente centradas en los derechos humanos (Barbieri et al., 2020). Este enfoque central de los derechos humanos es el resultado del debate internacional relacionado con la universalización de la garantía y protección de los migrantes como sujetos de derechos, pero omiten visiones de equidad, complementariedad e interculturalidad (Barbieri et al., 2020).

Este discurso sobre los migrantes como sujetos de derechos humanos no es diferente cuando se trata de los niños y su derecho a la educación. Un ejemplo relevante que se proporcionó en la investigación es la Convención sobre los Derechos del Niño de UNICEF, un marco internacional en el cual se supone que el niño es sujeto de sus derechos. No obstante, Vilma Gómez (profesional) señaló una tensión entre la posición de los niños y sus derechos en la teoría y la práctica:

“Cuando tú tienes un discurso, y así pasa en todo, el discurso puede estar muy a tono con las tendencias mundiales, pero las prácticas todavía no se han transformado lo suficiente para comprender que si tú estás plantado desde la doctrina de la situación irregular donde el niño es objeto de protección, no lo dejas participar ni lo dejas hablar, no tomas su consentimiento, no le miras a los ojos, no lo consultas, no le haces preguntas. Lo tratas como un objeto que se quite y se pone cuando yo⁷ quiero como adulto, mientras si lo haces desde la situación integral, el niño es sujeto y el niño es partícipe y tiene pensamientos y tiene verbo y se le toma en serio” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Esto está en línea con que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989 ofrece un importante marco teórico y legal para la protección de los niños, pero que la ley nacional de inmigración muchas veces es el escenario donde los derechos humanos y los intereses nacionales chocan y el principio de promover los intereses superiores de los niños refugiados puede ser pasado por alto (Fazel & Stein, 2002). Relacionado con esto, se destacó otra tensión en la investigación entre el discurso internacional y la práctica colombiana a través de una reflexión sobre los conceptos de inclusión educativa y educación inclusiva. A pesar de la mínima diferencia semántica, existe una importante distinción conceptual entre los dos conceptos. Concretamente, en el caso de la inclusión educativa, el individuo se adapta al entorno escolar tal y como es.

⁷ Generalmente hablando, no se refería a sí misma.

“Y cuando tú tienes el término educación inclusiva, educación inclusiva es mucho más, digamos es lo que se quiere que, no es que el individuo se adapte, sino que sea la escuela la que se adapte a los individuos y a la diversidad de individuos con la que se arma la comunidad educativa” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Las escuelas suelen afirmar que ejecutan una educación inclusiva. Sin embargo,

“[...] la práctica es de inclusión educativa, no de educación inclusiva” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Integración e inclusión: perspectivas émicas⁸

Si bien esta investigación comenzó con un enfoque en el concepto de integración, la distinción entre la integración y la inclusión empezó a desdibujarse cuando los dos conceptos empezaron a ser usados de forma intercambiable a lo largo de la investigación. Se tomó la oportunidad para profundizar en las diferencias conceptuales por los participantes del Equipo de Pedagogías de la Memoria y las Migraciones, parte de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones⁹. Mientras ninguno de los cuatro participantes estaba muy en desacuerdo con la explicación de cada uno, quedó claro que todos tenían una comprensión ligeramente diferente de ambos conceptos y cómo se relacionaban entre sí:

“[...] El concepto de integración no está relacionado estrechamente al quehacer conceptual de la Secretaría de Educación, sino que está estrechamente ligado al contexto geográfico y poblacional al cual llega una población en desarrollo en flujo migratorio. Y que, quién recibe, en este caso va con colocarle Bogotá, proporciona, tiene disposición, tiene una oferta de política pública a la que se le hacen ajustes políticos, sectoriales y quién llega, se integra a lo que hay, ¿sí? Por supuesto, con sus particularidades culturales, de idioma, de creencias, pero se integra a lo que hay. Es decir, se integra a Bogotá, hace parte de

⁸ Una metodología émica toma en cuenta la visión de la realidad única e individual de un informante (Morey & Luthans, 1984). En otras palabras, tanto el investigador como los participantes de investigación pueden hablar de un mismo concepto (e.g. inclusión, integración, xenofobia, etc.) e interpretarlo/comprenderlo de innumerables maneras distintas.

⁹ Irónicamente, el nombre de la Dirección incorpora ambos conceptos.

Bogotá, ¿sí? [...] Integración cultural, integración política, integración económica. Es decir, que la ciudad tiene una oferta de emprendimientos o de empleo y quién llega se integra en eso, insisto porque quiero insistirlo, con los ajustes que se merecería, se deben hacer, pues porque la población tiene ciertas características que ya sabemos cuáles podrían ser. Yo a eso le llamaría integración [...]” [(#7) Camilo Matiz, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Vilma Gómez (profesional) concordó, pero afirmó que la integración es un concepto mucho más amplio que la inclusión. Entendió la integración como un paraguas en un estado social de derecho como el colombiano que

“abarca toda la oferta que ese estado de derecho tiene para las personas que están en su territorio” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

En ello, se tienen que garantizar los derechos humanos fundamentales como la educación, alimentación y salud y más allá de lo teórico, la integración sociocultural en la práctica. Este subtema tiene que ver con las prácticas culturales y la visión que tienen las personas en el país receptor del ‘otro’ y viceversa:

“Digamos que ahí se entren los aspectos como el desarrollo intercultural en las creencias, los imaginarios. Y todo este tipo de cosas que atraviesan lo sociocultural de las familias, de las personas, y de cómo son sus prácticas de relacionamiento con ciertos servicios, pero también cuáles son sus lenguajes, sus gestos, su mirada, cómo conciben la política, cómo conciben la gastronomía, cómo conciben el clima, la forma de vestir, la forma de relacionarse” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Juana Martínez (profesional), por otra parte, percibió la integración como un estado previo a la inclusión:

“Entiendo la inclusión como un proceso más allá y no poniéndole a una población en un acento especial, sino la inclusión en general como un proceso que reconoce la diversidad y que ve esas diferencias, en lugar de obstáculos que van a generar desigualdades, de oportunidades en donde se pueda generar como un, pues una dinámica dignificante...o sea que dignifique la vida de todo el mundo. Sea de dónde sea, crea en lo que crea,

venga de afuera o no venga de afuera. [...] Yo lo percibo más como una postura frente a la diferencia y frente al otro, o sea frente a la autoridad como un concepto un poco más de pensar, pues, que somos distintos en la singularidad. Pues, algo tenemos, algo bueno tenemos que sacar de vivir juntos, ¿no?” [(#8) Juana Martínez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Como ya se había dicho mucho, Karen Guerrero [(#9), profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022] agregó brevemente sin entrar en muchos detalles que la integración es un proceso estructural en el que la inclusión (inclusive las características de la población) está incrustada.

Perfil de estudiantes

En cuanto a los orígenes, todos los participantes describieron una población estudiantil compuesta en su mayoría por colombianos, un número significativo de venezolanos y en algunos casos algunos individuos de otros países (latinoamericanos) por motivos migratorios personales. Entre los colombianos, además de los bogotanos, la presencia de desplazados internos de diferentes zonas (rurales) del país fue bastante alta. Ellos habían sido desplazados debido al conflicto armado colombiano y solían tener una cultura muy distinta a la cultura urbana de Bogotá.

“[Los desplazados internos] vienen de culturas diferentes porque en Colombia hay diversidad de culturas, es un país multicultural. [...] Entonces, digamos que sí traen otras costumbres, otras costumbres de pronto rurales que acá [en Bogotá] no se usan” [(#3) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Algunos participantes expresaron, incluso, que la brecha cultural es mayor entre los bogotanos y los colombianos de áreas rurales que entre los bogotanos y los venezolanos de áreas urbanas como los caraqueños¹⁰ porque ambos están acostumbrados a una forma de vida muy urbana.

(El reconocimiento de) expresiones xenofóbicas

A la pregunta si se observaban expresiones xenofóbicas hacia los

¹⁰ De la capital venezolana Caracas.

niños migrantes venezolanos en la escuela y/o en el aula, las respuestas variaron entre una fuerte afirmación hasta una fuerte negación, además de algunos matices que se podrían colocar en algún punto intermedio. Además, algunas de estas respuestas se contradecían internamente entre sí. Es decir, entre actores clave de una misma escuela. En el caso de que los participantes estuvieran convencidos de la presencia de xenofobia, a menudo se mencionó el ejemplo de veneco.

“‘Veneco’ es como un término peyorativo para identificar a los venezolanos que han migrado. Y anteriormente, en Venezuela se usaban ‘los venecos’, eran los hijos colombianos que son venezolanos. Pero ahora, pues, se está utilizando como más despectivamente” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Además, una estigmatización común de los migrantes venezolanos de la que hablaron los participantes varias veces se relaciona con la tasa de criminalidad y la correspondiente inseguridad que supuestamente aumentó con la afluencia de migrantes venezolanos en Colombia. Otra estigmatización que jugó un papel directo en el caso de las niñas migrantes venezolanas en algunas de las escuelas visitadas, fue el concepto relacionado con la palabra veneca.

“Una cosa es decir ‘veneco’ y otra cosa es decir ‘veneca’. Porque lastimosamente, pues, está el estereotipo, la generalización de que las mujeres, de que algunas mujeres venezolanas pues han tenido que ejercer la prostitución como una opción, como una alternativa laboral. Entonces se ha instalado en, digamos, que la imagen de que la prostituta es la venezolana, la mujer venezolana, entonces es ‘la veneca’. Entonces a veces cuando, por ejemplo, en vez de decir, están en chanza los chicos hablando no sé qué, entonces “ay váyase para donde las venecas” en vez de decir “váyase para donde las prostitutas”. Entonces, por ejemplo, eso es muy agresivo y, digamos, hay muchas niñas venezolanas que dicen “para nosotras es sumamente agresivo”. Y bueno, “nos dicen venecos o venecas, automáticamente sentimos que es como un, es una ofensa”. Hay otras [niñas venezolanas] que dicen “ay, yo me relajo y lo dejo pasar”. [...] En las investigaciones que han hecho los chicos acá en el colegio es que a veces terminan asumiendo “porque eres venezolana, eres una mujer fácil y que entonces te tienes que dejar o manosear o piropear o directamente acceder a favores

sexuales o cuestiones sexuales” por el hecho de ser venezolana” [(#4) Alexander Castañeda, docente, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Los percibidos matices consistían en una negación parcial de la xenofobia entre los niños en la escuela misma, pero contradictoriamente reconocía una forma de xenofobia en la sociedad colombiana en general o una actitud negativa hacia el comportamiento de los padres de los niños migrantes venezolanos.

“No, ellos [los niños] no discriminan si [el otro niño] es venezolano o colombiano. Más bien, sí de pronto nosotros hemos comentado la diferencia en actitudes y en el respeto hacia el docente. Por parte de los ciudadanos venezolanos, no los estudiantes, no los niños, los padres de familia” [(#13) Patricia Vargas, docente, entrevista individual, 16 de marzo de 2022]

En varios otros casos, la xenofobia en la escuela fue totalmente negada, tanto por los rectores como por los docentes. Si bien estos participantes generalmente compartían respuestas elaboradas a las preguntas a lo largo de la entrevista, solamente expresaron un fuerte ‘no’ sobre el tema de la xenofobia. Aun así, indagando un poco más, repetían consistentemente su respuesta negativa, algo que particularmente llamó la atención. En un caso, la pregunta fue incluso evitada por completo:

“Nuestro compromiso es un compromiso muy ético y a los niños, a todos los niños en general incluyendo los niños de origen venezolano, los tratamos con amor. Consideramos que son seres humanos y ellos deben, hay que tratarlos de manera digna y que puedan ejercitar todos los derechos como cualquier ciudadano. Así los recibimos con las manos abiertas, estamos muy comprometidos para servirles a ellos y son también compañeros nuestros y ciudadanos colombianos y les servimos con todo el amor y la pasión” [Entrevista individual¹¹]

Interesantemente, se enfatizó en la discusión grupal que la negación de la xenofobia por parte de un actor clave en la escuela es un indicador real para sospechar un alto nivel de retóricas y/o prácticas xenofóbicas en las escuelas.

¹¹ A pesar del consentimiento completo para usar citas literales y detalles personales, se eligió no publicar los datos del participante en este caso particular. Esta investigación no pretende señalar con el dedo a actores claves y/o escuelas específicas, sino proporcionar información valiosa sobre las percepciones de los diferentes actores clave.

“[...] Este equipo [de Pedagogía de la Memoria y las Migraciones] tiene un quehacer pedagógico técnico en el tema [la xenofobia], ¿sí? Para trabajarlo en la escuela a través de las y los docentes, ¿sí? Pero resulta que, en realidad, que es posible que el orientador quiera, es posible que el profe quiera, pero si el rector se encapricha y no quiere, este equipo, que es de la Secretaría de Educación, no puede entrar. O sea, a ese nivel nos enfrentamos permanentemente. Y nosotros sensibilizando, insistiéndoles la importancia, y si el rector o cualquier orientador o cualquier coordinador dice que así tenga trescientos estudiantes [venezolanos] matriculados en su colegio, no. [...] Y además niega la realidad, pero que [la xenofobia] puede estar pasando” [(#7) Camilo Matiz, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

Respuestas a la diversidad

Para complementar la noción sobre (el impedimento de) la asistencia pedagógica y técnica relacionada con la xenofobia, se preguntó por las respuestas a la diversidad en la escuela y el aula. Es importante señalar que la pregunta fue muy general y, por lo tanto, no se refería explícitamente a los niños migrantes venezolanos. Además, la diversidad es otro concepto émico sin una definición unificada que puede ser entendido de muchas maneras. Ágreda Montoro et al. (2016) muestran que la mayoría de los docentes relaciona el concepto con la discapacidad y la cultura, lo cual también fue el caso en la presente investigación. No obstante, algunos lo relacionaron específicamente con el flujo migratorio venezolano, tanto en un sentido cultural como socioeconómico. En cuanto a esta interpretación de diversidad, diferentes acciones fueron llevadas a cabo. Eder Pérez (docente), por ejemplo, abogó muy activamente por compartir experiencias migratorias y la promoción de la diversidad. Ya había implementado varias estrategias de la campaña Somos Panas¹², de las cuales compartió los materiales didácticos y las experiencias con sus colegas, pero apuntó la necesidad de fortalecer aún más estas estrategias. Además, tenía previsto realizar una actividad de promoción de la diversidad cultural. En este caso, sus antecedentes como migrante venezolano parecían importar de dos maneras. En primer lugar, según explicó, entiende muy de cerca la situación de los migrantes

¹² Somos Panas Colombia es una campaña de ACNUR que se mueve en función de cuatro objetivos: desalentar la xenofobia, incentivar la solidaridad hacia la población venezolana, promover la integración entre colombianos y refugiadas y migrantes provenientes de Venezuela, y brindar información útil a las personas que llegaron desde Venezuela en busca de protección y un mejor futuro para sus familias (ACNUR, 2022).

venezolanos por sus propias experiencias vividas. En segundo lugar, utiliza activamente sus antecedentes en su rol de docente, especialmente de importancia para los niños migrantes venezolanos.

“Pues, en el sentido de que [los niños venezolanos] se sienten identificados apenas les digo “yo soy venezolano”. Entonces se identifican, me cuentan sus experiencias de vida, sus situaciones y por lo general, pues, siempre trato de mantener como mi grupo de venezolanos, de alentarlos y decir “no no, no es único, yo también soy venezolano, estoy contigo, vamos, tú puedes”, de motivarlos, porque sí necesitan de mucha motivación” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

El argumento de que los refugiados son los principales expertos de sus propias experiencias de desplazamiento (Espinoza, 2020) indudablemente aplica aquí. Al contrario, este punto se refuerza aún más desde la perspectiva opuesta, es decir, desde la mirada de un docente colombiano. Concretamente, un docente colombiano¹³ expresó que en lugar de la habitual realidad colombiana que se enseña en la escuela, por un lado, existe un cierto desconocimiento del contexto venezolano que dificulta la enseñanza de esta realidad diferente. Por otro lado, enfatizó las sensibilidades que existen en torno a las experiencias migratorias de este particular grupo de niños y por eso suele optar por no profundizar demasiado en la realidad venezolana. Otro docente colombiano, Alexander Castañeda, optó por un enfoque más holístico:

“Hay una particularidad en los colombianos, es que aparentemente nosotros no somos ni racistas ni discriminadores. Porque, pues, nos crecemos de que somos diversos, pluralistas, pluriétnicos y toda la cuestión. En teoría, si tú le preguntas a alguien acá que, si es racista, es como “nunca”, “¿usted discrimina?”, “no no no, para nada”. Pero sí hay, sí se dan muchas cuestiones de micro-racismo, de micro-xenofobias, al interior de ya la convivencia como tal. [...] Pues, obviamente yo siempre abordo y yo trato de articular todo desde los derechos humanos, desde la educación para los derechos humanos. Entonces todo el tiempo yo estoy hablando sobre este tipo de situaciones y no solo aplicadas a la xenofobia sino al machismo, a la homofobia, bueno, a todos de que dejemos de naturalizar el hecho del

¹³ Este participante solicitó ser anónimo.

chiste, del apodo porque ahí estamos ejerciendo discriminación” [(#4) Alexander Castañeda, docente, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Patricia Vargas (docente), por otra parte, adoptó otro enfoque para trabajar con la diversidad que los niños migrantes venezolanos traen al aula:

“De hecho, cuando se les da [ciencias] sociales [a los niños], muchos niños traen su mapa de Venezuela. Entonces se retoma, por decir algo, el mapa de Sudamérica y demostrar que Venezuela y se les deja contar su situación además de eso, su situación social que estaban viviendo y [su situación] económica, socioeconómica. Y, pues, pero en el currículo, siempre se tiene el currículo, lo establecido por aquí el Ministerio de Educación de Colombia” [(#13) Patricia Vargas, docente, entrevista individual, 16 de marzo de 2022]

En general, la razón por la cual los docentes pudieron llevar a cabo las personalmente diseñadas materias y actividades educativas, tuvo que ver con los currículos flexibles establecidos por el Ministerio de Educación de Colombia. En cierta medida, los docentes estaban obligados a cumplirlo, mientras que parcialmente también tenían la libertad de rellenar el currículo con sus propios planes de estudios. Sin embargo, esto simultáneamente significó que las iniciativas implementadas dependieran del interés y la disposición de los docentes, que a su vez dependían de la capacidad y los recursos de la escuela. La rectora Luz Cubillos destacó que en su escuela no tienen recursos específicamente relacionados con los niños migrantes venezolanos:

“Pues, realmente ellos [los niños migrantes venezolanos] se benefician, al igual que todos. Que nosotros tengamos destinado algo específico para ellos, no. Ellos entraron como un estudiante de [Colegio] San Cayetano, reciben los mismos beneficios [que los niños colombianos]. [...] Reciben la misma atención, participan en los mismos proyectos y en absolutamente los mismos derechos” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

Cuando se preguntó por la supuesta participación en el proyecto Seamos Panarceros, un material didáctico que ofrece una herramienta pedagógica para facilitar la convivencia pacífica entre los estudiantes colombianos y venezolanos (Aliaga et al., 2020), se respondió:

“Casi no lo utilizamos. Porque ese llegó dentro de un proceso, pero llegó preciso en la pandemia [COVID-19] y ahí quedó. Entonces como que se quedó sin utilizar” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

A pesar de que muchos educadores tenían ideas para nuevos materiales, actividades o proyectos para implementar en las escuelas – incluso algunos dirigidos a la promoción de la diversidad y/o la integración de los niños migrantes venezolanos – los recursos (financieros) que las escuelas públicas recibían de fondos públicos fueron considerados insuficientes en general.

“Nuestro colegio recibe unos recursos del Sistema General de Participaciones [SGP] que es como una cuenta de recaudo a nivel nacional donde se nutre, comparte el Impuesto sobre el Valor Añadido, IVA, y es una cuenta nacional que distribuyen a todos los colegios. Esa platica es muy insuficiente porque no alcanza para atender adecuadamente todas las necesidades del colegio porque hay que invertir en planta física, lo que es mantenimiento, adecuaciones, también invertir en asesorías financieras, invertir en proyectos de inversiones, materiales para los docentes. Esa platica resulta ser muy insuficiente y finalmente siempre quedamos con algún proyecto que no se puede ejecutar porque infortunadamente la platica no alcanzó y el giro, además, no mantiene esa secuencia de estabilidad del tiempo, sino disminuye el recaudo y también disminuye el valor del situado del giro. Y la plata cada día es menos. Para este año dejaron de situar ya cincuenta millones [50.000.000 pesos colombianos] frente al año anterior. Menos, cincuenta millones menos” [(#5) Jorge Rojas, rector, entrevista individual, 4 de marzo de 2022]

Cuando se preguntó si creía que los educadores en la escuela eran capaces o que podían atender las necesidades específicas de los niños migrantes venezolanos, Jorge Rojas (rector) contestó:

“Digamos que los programas de atención integral que requiere esa población [niños migrantes venezolanos], a veces se escapan de la órbita de la competencia del colegio. Uno diría que la atención integral es responsabilidad de los estados. De la Alcaldía Mayor o de un municipio o de docentes de los entes territoriales o del gobierno nacional. Nuestro colegio no tiene la capacidad para desarrollar una atención integral para ellos. Solamente que, a través de la educación, pero yo sé que ellos

requieren acompañamiento psicológico, psicosocial, el acompañamiento en sus temas de salud, de fortalecimiento de la familia. Y esa ayuda del estado debe comprometerse y lleva su, también su cuota de responsabilidad” [(#5) Jorge Rojas, rector, entrevista individual, 4 de marzo de 2022]

Caarls et al. (2021) confirman que la falta de capacidad escolar ha sido un problema anteriormente y se intensificó aún más con el flujo migratorio venezolano. En países como Colombia y Perú, donde un gran número de niños migrantes y refugiados se han matriculado en las escuelas públicas, los flujos migratorios masivos e impredecibles han creado nuevos desafíos y exacerbado las ineficiencias crónicas dentro de los sistemas educativos que ya estaban luchando con los límites de la capacidad escolar (Caarls et al, 2021).

Acceder, asistir y terminar la escuela: ¿Una tarea difícil?

Acceso: Obstáculos y desafíos

Las escuelas públicas jugaron un papel muy importante en el acceso a la educación de los niños venezolanos migrantes de familias de bajos y medianos recursos. El hecho de que la educación pública se ofrezca de forma gratuita explicó por qué las escuelas públicas recibieron a muchos niños migrantes venezolanos de entornos socioeconómicos precarios.

“Una cosa es que tú seas un migrante pobre, tienes que venir a Bogotá porque así nos está pasando y, pues, te tienes que ubicar en un sitio donde puedas sobrevivir. Y bueno, ahí la opción es educación pública [...]” [(#6) Vilma Gómez, profesional, discusión de grupo focal, 7 de marzo de 2022]

“Entonces es mucha esa demanda la viene a suplir la población venezolana que se ha llegado a reforzar los colegios públicos. Generalmente los colegios públicos, los venezolanos acceden a los colegios públicos, no vienen a los colegios privados, que son de costo” [(#3) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Matriculación. Al haber sido guiado por los pasos de matriculación, quedó claro que el procedimiento general para los niños migrantes venezolanos no difería esencialmente del proceso de matriculación para los niños colombianos. Sin embargo, fue la falta de estatus legal y/o documentación de las familias migrantes venezolanas lo cual reveló una diferencia en comparación con las familias colombianas:

“Lo ideal sería que los estudiantes tuviesen la documentación completa, pero como de a veces sabemos que ellos [los migrantes venezolanos] salen sin nada, pues, abandonan a su país. Ahí, digamos, hay unos que no tienen documentos” [(#3) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

“No, por lo general ellos [los niños migrantes venezolanos] no tienen los certificados, ¿sí? Y, pues, es difícil que se devuelvan hasta, pues, el país de origen, pues, a solicitar esos certificados” [(#10 Julián Rojas, orientador, entrevista individual, 8 de marzo de 2022)]

No obstante, algún tipo de registro legal en Colombia y/o certificado de estudios eran necesarios para completar la matriculación. Varios participantes describieron la flexibilización de documentación para los venezolanos; la estrategia desarrollada por el gobierno colombiano para abordar este tema. Por un lado, la flexibilización consistió en la provisión de un Número Establecido por la Secretaría de Educación (NES); un número de identificación que permitía realizar los trámites de la matriculación en el caso de que el niño aún no tuviera el Permiso Especial de Permanencia (PEP) u otro tipo de registro civil (temporal) en Colombia, para conocer el nivel académico del estudiante y poder ubicarlo en un grado adecuado. Por otro lado, se necesitó un certificado de estudios de la educación recibida en Venezuela. Dado que este certificado faltó en muchos casos, se creó otra estrategia para lidiar con la ausencia de documentos, la cual se explicará en el siguiente párrafo (validación de cursos).

Otra complicación general en el proceso de matriculación fue la falta de datos de contacto de las familias de migrantes venezolanos. Esto se relacionó con la alta probabilidad que se mudaran – ya sea dentro de Bogotá, a otros lugares de Colombia o incluso de regreso a Venezuela – sin establecerse de manera permanente en la localidad y el barrio en los que vivían en ese particular momento. Varios participantes se referían a este fenómeno como *movilidad*. En cuanto a la matriculación, esta movilidad de las familias migrantes venezolanas contribuyó al hecho de que no tuvieran una dirección de correo electrónico (permanente) y/o un número de teléfono, lo cual complicó el proceso de matriculación dado que se necesitaban estos datos de contacto para completar el procedimiento.

Validación de cursos. Una vez matriculados, las escuelas tenían la desafiante tarea de ubicar a cada uno de los niños migrantes venezolanos en el grado adecuado para ellos. En el caso de que los niños

poseyeran un válido certificado de estudios de la educación recibida en Venezuela, las diferencias entre el sistema educativo colombiano y venezolano jugaron un papel importante. El obstáculo más significativo consistió en la diferencia de grados en el nivel de educación primaria y secundaria.

“Por ejemplo, allá [en Venezuela] la primaria va hasta sexto grado. Y el bachillerato inicia a partir de séptimo [grado]. Entonces la equivalencia se hace que un estudiante, si se gradúa en sexto grado allá, va a iniciar acá [en Colombia] en grado sexto, que sería como el [grado] séptimo de Venezuela” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Con ‘la equivalencia’, se refirió a la Tabla de Equivalencias, parte del convenio Andrés Bello¹⁴ (CAB) que fue mencionada muchas veces:

Tabla 1
Tabla de Equivalencias

REPÚBLICA DE COLOMBIA	REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (Datos oficiales del año 2013)	
11° Grado de Educación Media	2° de Educación Media diversificada y profesional	5° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
10° Grado de Educación Media	1° de Educación Media diversificada y profesional	4° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
9° Grado de Educación Básica Secundaria	9° Grado de Educación Básica de 3ra Etapa.	3° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
8° Grado de Educación Básica Secundaria	8° Grado de Educación Básica de 3ra Etapa.	2° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
7° Grado de Educación Básica Secundaria	7° Grado de Educación Básica de 3ra Etapa.	1° Año Liceo Bolivariano (Educación Média General)
6° Grado de Educación Básica Secundaria	6° Grado de Educación Básica de 2da Etapa.	6° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
5° Grado de Educación Básica Primaria	5° Grado de Educación Básica de 2da Etapa.	5° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
4° Grado de Educación Básica Primaria	4° Grado de Educación Básica de 2da Etapa.	4° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
3° Grado de Educación Básica Primaria	3° Grado de Educación Básica de 1ra Etapa.	3° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
2° Grado de Educación Básica Primaria	2° Grado de Educación Básica de 1ra Etapa.	2° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
1° Grado de Educación Básica Primaria	1° Grado de Educación Básica de 1ra Etapa.	1° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
Grado de transición del Nivel de Educación Preescolar	Inicial introductoria	Preescolar Simoncito Materna (Educación inicial)

Nota: Para el caso de estudiantes que no terminaron su año escolar o no fueron promovidos, deben ubicarse en el mismo grado que venían cursando en Venezuela de acuerdo a la equivalencia con Colombia.

¹⁴ El CAB es utilizado por el gobierno colombiano como una estrategia para acomodar a los niños migrantes venezolanos en el sector de la educación pública e informa cómo se debe tratar tanto la matriculación escolar como la validación de cursos. Específicamente, la tabla muestra los grados y niveles de educación en Colombia y Venezuela, y cómo se relacionan entre sí.

Aunque no todos los participantes se sentían necesariamente informados sobre el sistema educativo venezolano, juntos señalaron varias otras diferencias. Alexander Castañeda (docente colombiano) mencionó que el año académico colombiano comienza en enero, mientras que el año académico venezolano comienza en septiembre. Eder Pérez (docente venezolano) precisó que las notas de evaluación colombianas califican del uno al cinco, mientras que las notas venezolanas califican del uno al veinte. Además, varios participantes subrayaron que los cursos colombianos se basan en un enfoque integrado en comparación con los cursos separados en Venezuela. Es decir, donde la historia, la geografía y la economía se unen en un solo curso en Colombia, se dividen en materias diferentes en Venezuela.

Por otro lado, en el caso de que los niños no poseyeran un válido certificado de estudios de la educación recibida en Venezuela, se tuvo que implementar una estrategia alternativa de convalidación de cursos ya que no se podía utilizar la Tabla de Equivalencia. En este caso, había que hacer pruebas de saber, las cuales no siempre resultaron ser fáciles de realizar. En general, según varios participantes, tanto estas pruebas como la Tabla de Equivalencia sacaron a la luz los rezagos educativos que tenían muchos niños migrantes venezolanos en comparación con sus compañeros colombianos. Por consiguiente, muchos de ellos tuvieron que repetir el curso, cuyo nivel no siempre estaba acorde con la edad cronológica del niño y su correspondiente desarrollo cognitivo. Si bien la mayoría de los participantes percibió esto como un obstáculo tanto para los educadores como para los padres y los propios niños, Mónica Barón (coordinadora) ofreció un punto de vista contrastante pero interesante cuando se le preguntó en qué medida la repetición de grado afectaba el estado psicoemocional de los niños:

“No, generalmente los papás y los mismos niños son conscientes que primero, las asignaturas que ven aquí [en Colombia] son diferentes, de aquí ven otras materias que allá [en Venezuela] no ven. Entonces ellos son conscientes que es como, ese año les permite como un proceso de adaptación para continuar su proceso académico. Entonces nunca lo han visto como “ay, estoy perdiendo un año”, no, al contrario. Ellos dicen “listo, si ese año me va a servir para nivelar, para conocer cómo es”, lo hacen, lo aceptan. Además, porque no implica un gasto económico, digamos, porque aquí la matrícula, ellos no pagan matrícula, nada de eso, entonces no implica de pronto una inversión” [(#12) Mónica Barón, coordinadora, entrevista individual, 10 de marzo de 2022]

Con base en esta noción, se identificó una cierta resiliencia en los padres y niños migrantes venezolanos.

Asistencia: Tendencias generales e impactos de la pandemia

Una vez matriculados y ubicados en un curso, arrancó el período de la asistencia escolar. Dado que la salud mental a menudo se vincula con las experiencias migratorias – en su mayoría con resultados negativos, pero a veces también positivos – (Carroll et al., 2020) se preguntó sobre el estado psicoemocional y las circunstancias socioeconómicas de los niños migrantes venezolanos y de qué manera estos factores afectaron su asistencia.

“A veces siento... mucha tristeza noto en ellos. Pues, es muy duro dejar la tierra que los vio crecer. A veces sus comodidades, para irse a otro país y empezar de cero, adaptarse a una nueva cultura, a nuevos amigos. Entonces es muy importante seguir fortaleciendo todas estas estrategias de integración de niños migrantes” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Si bien nadie negó los rezagos educativos de muchos niños, varios participantes destacaron los rasgos de carácter positivos que solían mostrar los niños migrantes venezolanos y el potencial que veían en ellos para que avanzaran al nivel de sus compañeros colombianos y más allá. Alexander Castañeda (docente), por ejemplo, los describió como muy disciplinados, juiciosos, respetuosos, formales y mucho más tranquilos que sus compañeros colombianos que promediamente son inquietos, dispersos, sin hábitos de estudio y con problemas de autoridad. Patricia Vargas (docente), agregó a la lista que los niños migrantes venezolanos son más tímidos y retraídos.

“En la parte académica son estudiantes muy responsables frente a sus compromisos y sus responsabilidades. Presentan sus tareas, presentan sus trabajos y son como muy preocupados por su proceso. Como son diferentes las dinámicas, entonces ellos están muy preocupados por entender al comienzo cómo es el horario, cómo es la dinámica, cuántos profesores tienen, quiénes son los profesores que los van a acompañar. Entonces están como muy en esa actitud de pregunta y a la expectativa también de los procesos” [(#12) Mónica Barón, coordinadora, entrevista individual, 10 de marzo de 2022]

Una explicación que se dio para este tipo de comportamiento positivo:

“Ellos [los niños migrantes venezolanos] son conscientes de que deben esforzarse por todo. Uno, porque pues, ellos saben, o sea muchos de ellos son conscientes de los sacrificios que están haciendo sus papás, de la situación tan difícil que están viviendo aquí [en Colombia], que saben que Venezuela no les ofrece nada, pues, desde esas perspectivas, ¿no? Entonces por eso ellos dicen “yo tengo que portarme bien, porque...o sea es como la parte de mi contribución a lo que está haciendo mi familia”. Dos, lo que yo te decía de, pues, del hecho de estar en otro país, tú sabes que eso implica que uno tenga que estar cuidado, porque pues, uno no puede como andar haciendo ciertas cosas. Tres, pues, lo que yo te digo también, el hecho de ser minoría, ¿no? De ser una minoría y de, como te decía yo, al no establecer nexos ni lazos con otros estudiantes venezolanos, que es lo que ellos sienten. Entonces sí se sienten atomizados, se sienten de que, pues, cuando llegan a decir algo, o hacer algo en contra de, pues se le viene todo el mundo encima” [(#4) Alexander Castañeda, docente, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Sin embargo, una actitud positiva no siempre pareció ser suficiente. Muchos de los niños migrantes venezolanos tenían denominadores comunes con muchos niños colombianos por vivir en vulnerables situaciones familiares y en barrios socioeconómicamente precarios.

“Por lo general son niños con muchas capacidades, pero también muchas limitaciones en punto de vista económico, socioafectivo, niños que viven en condiciones de hacinamiento, que viven en zonas muy complejas en cuanto a temas de seguridad, y también seguridad alimentaria. [...] Familias que no están constituidas completamente, siempre está la ausencia del padre, padres también con situaciones de una economía informal que no pueden dedicar mucho tiempo al cuidado, a la atención de los hijos” [(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Esto, a su vez, ayuda a comprender mejor los desafíos externos adicionales que muchos niños – venezolanos y colombianos – enfrentan durante el período de asistencia. Además, la asistencia de los niños migrantes venezolanos frecuentemente se interrumpía por la movilidad de sus familias debido al trabajo en la economía informal a que muchos padres se dedicaban.

“Bueno. Estos niños son niños que presentan mucha movilidad. ¿Por qué? Porque sus papás tienen trabajos que de pronto no

son trabajos muy estables. Entonces, si ellos [los padres] se encuentran una oferta laboral que les represente mayor ingreso, ellos no lo piensan dos veces. Se van del barrio, cambian de casa porque generalmente están en casas pagando arriendo. Entonces ahí, los niños también tienen que trasladarse. Eso sí se presenta muy seguido. La movilidad de los niños venezolanos, no hay una estabilidad. Yo creo que, pues, también a causa de su situación socioeconómica, ¿no?” [(#12) Mónica Barón, coordinadora, entrevista individual, 10 de marzo de 2022]

Como resultado de esta repentina movilidad, muchos niños permanecieron matriculados mientras no asistían a la escuela, un fenómeno a que los participantes se refirieron como *niños fantasma*.

“En el sistema [SIMAT – Sistema Integrado de Matrícula], entonces, el niño está. Y está registrado, está guardado su cupo y todo, pero en realidad nunca viene al colegio. Entonces, cuando uno llama, si es que consigue que le contesten [los padres migrantes venezolanos] porque ellos también cambian de teléfono o dan el teléfono entonces muy difícil la comunicación. Entonces el niño ya está en Venezuela, pero aparece acá. Que la mamá se fue y se volvió a Venezuela o que la mamá se fue a otro país o algo. Entonces, esos son los que se llaman niños fantasma” [(#3) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

A pesar de que solamente se requiere una simple acción de los padres para dar de baja a su hijo del sistema de matrícula, se explicó que los padres migrantes venezolanos no suelen comunicarlo. Esto pone a las escuelas públicas en una posición incómoda, ya que legalmente no se les permite simplemente cancelar la matriculación de los niños. Además, en algunos casos les toma meses en enterarse adónde fue el niño y si va a volver a la escuela o no. Mientras tanto, con una capacidad escolar ya limitada, el cupo ocupado sigue indisponible para otros niños que quieran matricularse en dicha escuela.

Otro resultado que se relaciona con la asistencia escolar fue el papel importante – si no esencial – que juegan las escuelas en cuanto a la seguridad alimentaria de los niños migrantes venezolanos (y colombianos).

“Por eso nosotros tenemos para los niños de la mañana, desayuno. Para los de la tarde, almuerzo. Y para los que están todo

el día, desayuno y almuerzo” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

“Y hay familias que realmente cuentan con ese como su dosis alimentaria del día. Por las condiciones económicas de la población” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

Se ilustró que esto presiona las escuelas, sobre todo porque éstas solamente están abiertas de lunes a viernes y puede ocurrir que, por una u otra razón, ocasionalmente las escuelas no logren brindar el servicio de alimentación:

“Por ejemplo, hemos tenido acá, estudiantes que un lunes que, por una u otra razón, no se les entregó el desayuno. Tenemos estudiantes que se nos han desmayado por física desnutrición. Aunque los niveles de desnutrición han mejorado en la mayoría de estudiantes desde que tenemos el comedor escolar, pero tenemos estudiantes que presentan esas falencias, ¿sí? Incluso por ellos mismos, los mismos estudiantes nos dicen “profe, no he comido nada desde el sábado por la mañana o el domingo por la mañana”. Entonces ellos mismos nos lo han dicho y, pues, la verdad a veces se nos complica. O a veces que es por una u otra razón se deben de cancelar los refrigerios, pues, se nos convierte en un problema por eso” [(#10) Julián Rojas, orientador, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

A finales de 2019/principios de 2020, la pandemia de COVID-19 tomó por sorpresa al mundo. Como resultado, las escuelas cerraron, la educación se suspendió (parcialmente) y los niños se vieron obligados a quedarse en casa.

“Ellos [todos los niños] duraron sin venir al colegio desde marzo del dos mil veinte hasta julio del dos mil veintiuno” [(#11) Luz Cubillos, rectora, entrevista individual, 8 de marzo de 2022]

“Nosotros iniciamos un proceso presencial, digamos de manera parcial, el cuatro de julio del año anterior [04-07-2021]. Arrancamos este año desde el veinticuatro de enero [24-01-2022] con el ciento por ciento de estudiantes” [(#5) Jorge Rojas, rector, entrevista individual, 4 de marzo de 2022]

Con respecto a la inseguridad alimentaria de los niños, Luz Cubillos (rectora) y Julián Rojas (orientador), actores clave en la misma escuela, declararon que su institución logró entregar paquetes/bonos de alimentos cada quince días a las familias de los niños en lugar de las comidas que normalmente consumirían en la escuela. Sin embargo, es importante mencionar que su escuela está categorizada como ‘rural’ por situarse en los límites de Bogotá, lo cual implica que tienen una política escolar diferente de las escuelas etiquetadas como ‘urbanas’. De hecho, los actores clave de las escuelas urbanas no mencionaron iniciativas de seguridad alimentaria de este tipo.

En el período en el que la educación presencial no se pudo llevar a cabo por la decisión del gobierno colombiano de cerrar las instituciones educativas, entre otras, las escuelas intentaron virtualizar la educación, pero tropezaron con varios obstáculos.

La falta de acceso a dispositivos tecnológicos (actualizados) y/o internet fue resumida en su mayoría y referida por varios participantes de la investigación como la *falta de conectividad*. Con la intención de continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos modos, se aplicaron varias estrategias para hacer frente a la falta de conectividad. La opción más accesible para todos eran las guías, las cuales eran copias físicas que contenían tanto el contenido de aprendizaje como los ejercicios de tarea. En algunos casos, también se prestaron computadoras (donadas) a los estudiantes. Además, las escuelas ofrecieron planes de datos pequeños para que las familias recargaran sus paquetes de internet para que los niños pudieran acceder y enviar sus tareas y asignaciones en línea.

“El colegio trató de trabajar con guías, con clases virtuales. Teníamos como en tres grupos de niños, son los que trabajaban con guías físicas que se programaban acá cerca. Otros en lo virtual y otros que, pues, no se sabía si estaban o no estaban. En esa época el colegio detectó que muchos niños, por lo que hablábamos antes, que hay mucha gente que no es de Bogotá. Entonces se los mandaron allá adonde los abuelitos a una finca, a una parte rural. Otros se fueron a Venezuela, los que eran de Venezuela, otros se fueron así. Entonces fue difícil, pero pues se trató de hacer lo mejor” [(#) Juan Carlos Cortés, rector, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Por lo tanto, la movilidad de los niños migrantes venezolanos que se había mencionado anteriormente, se incrementó aún más durante la

pandemia. Para hacer un seguimiento de los estudiantes, especialmente porque los niños migrantes venezolanos tendían a ‘desaparecer’, las escuelas se esforzaron mucho en mapear, establecer y mantener contacto con las familias. La forma más efectiva y personal de hacerlo fue a través de WhatsApp. Además, los medios de comunicación como Facebook, Instagram y los sitios web de las escuelas se utilizaron más intensivamente. Como antes estas tecnologías de la comunicación no eran necesarias, se volvieron indispensables durante la pandemia.

Logro: El papel de la escuela

La intención de la investigación no fue fijarse en el número de niños migrantes venezolanos que logró terminar la escuela. En cambio, se preguntó a los participantes qué significaba para ellos un rendimiento académico exitoso con el fin de establecer una idea indirecta (parcial) de cómo los niños podrían llegar a este punto final de su trayectoria educativa. A pesar de no ser su opinión personal, Alexander Castañeda (docente) subrayó la idea más convencional de lo que las escuelas suelen percibir como un rendimiento académico deseado:

“Pues aquí, lo normal es que [al estudiante] le vaya muy bien en notas, ¿no?, en calificaciones. Que tenga todas sus calificaciones, que asista [a la escuela] regularmente, que cumpla con las normas del manual de convivencia, que sea respetuoso, colaborador, que tenga sentido de pertenencia, que participe activamente, tanto en el aula como en las otras actividades, que da más de lo que, digamos, se le pide, entonces siempre está con un pasito más allá. Pensaría yo que es como el ideal estudiante” [(#4) Alexander Castañeda, docente, entrevista individual, 1 de marzo de 2022]

Si bien la respuesta de Mónica Barón (coordinadora) estuvo en línea con esto, otros participantes miraron mucho más allá del comportamiento individual del estudiante y enfatizaron el papel de la escuela. Eder Pérez (docente), por ejemplo, esbozó una imagen general de las cualidades de un buen ser humano e interesantemente involucró su propio papel en lo que percibió como un desempeño académico exitoso:

“Más allá de las notas, yo creo que para mí ser exitoso es formar buenas personas. Personas críticas, personas empáticas, más allá de memorizar, pues, también desarrollar muchas competencias. Que ellos aprendan a emprender, a hacer cosas que en su vida van a ser muy necesarias para su formación y desarrollo”

[(#1) Eder Pérez, docente, entrevista individual, 25 de febrero de 2022]

Otros a su vez, se refirieron a la capacidad de los estudiantes de cuidar de sí mismos y de los demás o para realizar trabajos ambiciosos cuando sean adultos. Además, un docente¹⁵ brindó una respuesta de otro tipo. Aunque otros países suelen referirse específicamente al conflicto armado de Colombia con respecto a la violencia, proclamó que Colombia como país y Bogotá como ciudad son muy violentos y que la principal función que deben cumplir las escuelas es mitigar la violencia. Para él, una escuela tiene éxito si los niños aprenden a vivir juntos en una cultura de paz.

Conclusiones

La presente investigación revela que, desde una perspectiva política, abordar la integración educativa resultó ser un desafío, ya que las intenciones teóricas difirieron de las ejecuciones prácticas y existieron diferencias en la comprensión conceptual entre los responsables de políticas. Abordar la integración educativa desde la xenofobia y su – más o menos – opuesto, la promoción de la diversidad fue más complicado. Con una evidencia de xenofobia en Colombia – a pesar de que ambos países comparten una historia, geografía, lengua y muchas otras características culturales – algunos programas nacionales contra la xenofobia y de integración (e.g. Somos Panas) han sido creados con el potencial de ser implementados en las escuelas locales. Esta investigación revela que algunas iniciativas, basadas en el interés y la voluntad individual de un docente, reconocieron y dieron espacio para compartir experiencias migratorias y promover la diversidad en el aula. No obstante, esto pareció ser más la excepción que la regla ya que la falta de capacidad y recursos escolares y/o las contradicciones internas complicaron la implementación de este tipo de programas. Esta contradicción consistió, por un lado, en que los responsables de políticas reconocían la xenofobia mientras que existía una negación de ella en las escuelas locales, obstruyendo a su vez la posible asistencia pedagógica y técnica. Por otro lado, esta contradicción existió internamente cuando un actor clave en una escuela local reconocía la xenofobia mientras que el otro la negaba. Cuando se reconoció la xenofobia, la falta de capacidad y recursos escolares dificultaba la implementación de iniciativas de promoción de la diversidad para abordarla.

¹⁵ Este participante solicitó ser anónimo.

Desde una perspectiva de la práctica escolar, hacer realidad del derecho del niño al acceso a la educación pública gratuita no fue el mayor desafío para las familias migrantes venezolanas. La investigación revela que, debido a la falta de estatus legal y/o documentación que caracterizó a un número significativo de los niños migrantes venezolanos y sus familias, el gobierno colombiano estableció marcos legales consistentes en una flexibilización de documentación para facilitar el proceso de matriculación en las escuelas públicas. Sin embargo, no se logró resolver los problemas relacionados, como la falta de datos de contacto. Con una deserción escolar temprana en Venezuela y las diferencias entre el sistema educativo colombiano y venezolano, la convalidación de cursos, por el contrario, no fue una tarea fácil. Aún con las estrategias desarrolladas de la Tabla de Equivalencias y las pruebas de saber, muchos niños migrantes venezolanos presentaron rezagos educativos que frecuentemente resultaron en la repetición de grado. A pesar de que los actores clave identificaron varios rasgos de carácter positivos del carácter de los niños migrantes venezolanos, sus vulnerables situaciones familiares y precarias realidades socioeconómicas – ambos no ajeno para los compañeros colombianos tampoco – no les favoreció en cuanto a su asistencia a la escuela. Concretamente, la repentina movilidad de sus familias frecuentemente interrumpía el período de asistencia de los niños migrantes venezolanos, convirtiéndolos en niños fantasmas, un fenómeno que se acentuó aún más durante la pandemia del COVID-19. Dejando de lado los efectos en su rendimiento académico, la inseguridad alimentaria que caracterizó a muchas familias migrantes venezolanas pareció ser, en cambio, una motivación para mantener a sus hijos en la escuela. La presión sobre las escuelas para llenar este vacío, complementada con el deber de brindar educación, se magnificó en tiempos de la pandemia de COVID-19 cuando las escuelas cerraron y la educación se suspendió (parcialmente) entre marzo de 2020 y enero de 2022. Debido a la pandemia imprevisible y la naturaleza física de la educación, la falta de conectividad se convirtió en uno de los principales problemas a medida que la educación repentinamente cambió a una más virtual. A pesar de las estrategias que se inventaron para mitigar esto, las escuelas no fueron del todo capaces de garantizar que todos los niños continuaran su trayectoria educativa a distancia. Ahora que las escuelas han abierto sus puertas para volver a una educación presencial nuevamente, el uso de las tecnologías de la comunicación ha cobrado mayor importancia para no perder de vista a los niños migrantes venezolanos.

En definitiva, quedó claro que la función de las escuelas públicas va mucho más allá del lugar tradicional que dota a los niños de conoci-

conocimientos, habilidades y competencias. Se espera haber ilustrado que las características personales, las situaciones familiares, contextos socioeconómicos y las decisiones de política escolar, tanto internas como externas, están intrínsecamente entrelazadas e influyen en la integración educativa de los niños migrantes venezolanos. A pesar de que se han dado pasos importantes para la integración educativa de los niños migrantes venezolanos en el sistema educativo público de Bogotá y se han aprendido muchas lecciones, todavía queda un largo camino por recorrer con suficientes desafíos por delante. En otras palabras, no Somos Panas todavía.

Recomendaciones (de política y práctica)

En cuanto a la política, la investigación revela algunas tensiones dentro y entre los conceptos de integración, inclusión y educación. Por una parte, se percibió una tensión entre la teoría y la práctica, ya que los niños migrantes venezolanos fueron tratados más bien como objetos de protección (inclusión educativa) mientras se suponía que eran sujetos de derechos (educación inclusiva). Con base en esta noción, se alienta una reflexión crítica pero necesaria para entender cuál de los discursos se pretende conseguir, cuál se proclama y cuál en última instancia está siendo implementado en las escuelas públicas. Por otra parte, la comprensión conceptual sobre la integración e inclusión difería según cada actor clave. Dado que son conceptos altamente complejos e interrelacionados, no se pretende buscar una definición universal sino dar una idea de cómo los conceptos relevantes de la política pueden ser entendidos, y a su vez, traducidos a la práctica por los actores clave de muchas maneras diferentes. Antes de formular las políticas, una recomendación sería, por lo tanto, establecer un debate abierto sobre los distintos entendimientos, tanto entre los responsables políticos de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones como junto a los actores claves de las escuelas, para llegar a más conformidad sobre la asistencia pedagógica y técnica de los docentes a la población migrante en la práctica.

Habiendo dicho que la función de las escuelas va mucho más allá de su intención tradicional, una recomendación sería, además, repensar el concepto de la escuela. Concretamente, en lugar de percibir la escuela ‘solamente’ como una institución u organización de cuatro paredes; la vida misma debe ser vista como una escuela y, por lo tanto, las escuelas deberían ser conectadas con los desafíos de sus entornos. Esto no necesariamente significa que las iniciativas educativas deban tener lugar fuera de la escuela, sino que se podría incluir

más en los currículos a relevantes temas o personas externos. Hasta el momento, el enfoque de la política y práctica se ha centrado predominantemente en la fase de la integración educativa de corto plazo: el acceso. Sin embargo, la presente investigación ilustra que la asistencia escolar pareció ser el período más desafiante para los niños migrantes venezolanos, sin mencionar el logro de la educación. Debido a que están sujetos a su situación familiar, tomando la ‘movilidad’ como ejemplo de la investigación, lograr que los niños migrantes venezolanos no abandonaran la escuela, pareció ser uno de los principales desafíos. Por lo tanto, mantener el intensificado contacto con los padres durante la pandemia, podría ser el primer paso para conocer más a profundidad los factores que puedan intervenir en la asistencia escolar de los niños. Los conocimientos recopilados también podrían servir de inspiración para incorporar en el aula temas particulares como la (in)seguridad alimentaria. A su vez, esto podría tener importantes implicaciones a medida que los niños adquieran conocimientos que realmente les sirva en sus vidas fuera de la escuela.

Otra recomendación se basa en la noción de las cualidades inherentes que poseen los migrantes – reconociendo su agencia en vez de solamente victimizarlos – está particularmente inspirada en el papel de Eder Pérez como docente venezolano con su propia experiencia migratoria. Como se muestra en este capítulo, los niños migrantes venezolanos parecían beneficiarse de los antecedentes personales de Eder Pérez al poder relacionarse con él, tener un modelo a seguir con el que se podían identificar y que escuchaba y comprendía sus experiencias migratorias. Pese a que él fue el único actor clave con estas características, emplear a más migrantes venezolanos con demostrables competencias pedagógicas para cumplir un rol educativo (asistente) podría ser deseable por varias razones. Por un lado, podría aumentar el entendimiento general entre los educadores y estudiantes colombianos y venezolanos. Dado que los niños refugiados corren un riesgo significativo de sufrir trastornos psicológicos como consecuencia de sus experiencias migratorias (Fazel & Stein, 2002), los niños migrantes venezolanos podrían encontrar más facilidad y comodidad al abrirse sobre las posibles dificultades que encuentren en un país, una ciudad y una escuela que son nuevos para ellos, y recibir una atención más alineada con sus necesidades. Los diálogos y el entendimiento recíproco podrían simultáneamente disminuir la ignorancia, los prejuicios y los estigmas, los cuales son un caldo de cultivo para la xenofobia. Por otro lado, dado que muchos migrantes venezolanos trabajan en la economía informal por unos ingresos exiguos, podría contribuir a la (parcial) formalización de sus medios de vida y una mejor integración.

REFERENCIAS

- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). (2021). *Global Trends: Forced Displacement in 2020*. <https://www.unhcr.org/media/global-trends-forced-displacement-2020>
- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). (2022). Somos Panas Colombia - ACNUR. SomosPanasColombia. Recuperado de <https://somospanascolombia.com/>
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of refugee studies*, 21(2), 166-191.
- Ágreda Montoro, M., Alonso García, S., & Rodríguez García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 5, 9-17
- Aliaga, F., De la Rosa, L., Montoya, L., Rincón, L., Rodríguez, C., Baracaldo, P., Pinto, L., Romero, L., Díaz, F., Ramírez, D., Figueroa, G., Castillo, L., Ramírez, L., Suárez, D., González, Y., y Diz, J. (2020). *Seamos panarceros. Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos*. Bogotá: Puntoaparte Ediciones.
- Amnesty International. (2022). Refugees, Asylum-seekers and Migrants. Recuperado de <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/>
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B. *et al.* All means all: An introduction to the 2020 *Global Education Monitoring Report* on inclusion. *Prospects* 49, 103–109 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- Barbieri, N. G., Ramírez Gallegos, J., Ospina Grajales, M. D. P., Cardoso Campos, B. P., & Polo Alvis, S. (2020). Respuestas de los países del pacífico suramericano ante la migración venezolana: estudio comparado de políticas migratorias en Colombia, Ecuador y Perú. *Diálogo andino*, (63), 219-233.
- Battisti, M., Giesing, Y., & Laurentsyeve, N. (2019). Can job search assistance improve the labour market integration of refugees? Evidence from a field experiment. *Labour Economics*, 61, 101745.
- Bloemraad, I., & Sheares, A. (2017). Understanding membership in a world of global migration:(How) does citizenship matter?. *International Migration Review*, 51(4), 823-867.

- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press, USA.
- Caarls, K., Cebotari, V., Karamperidou, D., Alban Conto, M. C., Zapata, J., & Zhou, R. Y. (2021). Lifting Barriers to Education During and After COVID-19: Improving education outcomes for migrant and refugee children in Latin America and the Caribbean.
- Carroll, H., Luzes, M., Freier, L. F., & Bird, M. D. (2020). The migration journey and mental health: evidence from Venezuelan forced migration. *SSM-population health*, 10.
- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681-683.
- Espinel, Z., Chaskel, R., Berg, R. C., Florez, H. J., Gaviria, S. L., Bernal, O., ... & Shultz, J. M. (2020). Venezuelan migrants in Colombia: COVID-19 and mental health. *The Lancet Psychiatry*, 7(8), 653-655.
- Espinoza, M. V. (2020). Lessons from Refugees: Research Ethics in the Context of Resettlement in South America. *Migration and Society*, 3(1), 247-253.
- Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366-370.
- Fox, A., Baker, S., Charitonos, K., Jack, V., & Moser-Mercer, B. (2020). Ethics-in- practice in fragile contexts: Research in education for displaced persons, refugees and asylum seekers. *British Educational Research Journal*, 46(4), 829-847.
- Great Schools Partnership. (2014, 10 de marzo). Access. The Glossary of Education Reform. Recuperado de <https://www.edglossary.org/access/>
- Hagen-Zanker, J., Ulrichs, M., & Holmes, R. (2018). What are the effects of cash transfers for refugees in the context of protracted displacement? Findings from Jordan. *International Social Security Review*, 71(2), 57-77.
- Hatoss, A., & Huijser, H. (2010). Gendered barriers to educational opportunities: Resettlement of Sudanese refugees in Australia. *Gender and Education*, 22(2), 147-160.
- Hynie, M. (2018). Refugee integration: Research and policy. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 24(3), 265.
- Kaukko, M., Dunwoodie, K., & Riggs, E. (2017). Rethinking the ethical and methodological dimensions of research with refugee children. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(1), 16-21.

- Khuu, T. V., & Bean, F. D. (2021). Refugee Status, Settlement Assistance, and the Educational Integration of Migrants' Children in the United States. *International Migration Review*, 01979183211057837.
- Korac, M. (2003). Integration and how we facilitate it: A comparative study of the settlement experiences of refugees in Italy and the Netherlands. *Sociology*, 37(1), 51-68.
- Ministerio del Trabajo. (2023, 17 de mayo). Mercado Laboral de la Población Migrante: Abril del 2022 – Marzo del 2023. Subdirección de Análisis, Monitoreo y Prospectiva Laboral.
- <https://publicacionessampl.mintrabajo.gov.co/sampl-repo/api/core/bitstreams/5229be3e-472e-41e0-964d-0e2e60f16c4e/content>
- Morey, N. C., & Luthans, F. (1984). An emic perspective and ethnoscience methods for organizational research. *Academy of Management Review*, 9(1), 27-36.
- Namen, O., Prem, M., Rozo, S., & Vargas, J. F. (2019). Effects of Venezuelan migration on education outcomes in Colombia. *Research Proposals Inter-American Bank of Development*.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022). *Términos fundamentales sobre migración*. IOM. Recuperado de <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion>
- Prats, J., Deusdad, B., & Cabre, J. (2017). School xenophobia and interethnic relationships among secondary level pupils in Spain. *Education as Change*, 21(1), 95-112.
- Ribas, C. V. (2017). La migración en Venezuela como dimensión de la crisis. Recuperado de Investigación y Análisis: <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2018/09/009-Vargas.pdf>
- Roth, B. (2019). Exploring the local organizational response to Venezuelan migrants in Colombia. *JUSTRAC, Research Report*, 1-49.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) & Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2020, septiembre). *Barreras y acciones afirmativas para la atención educativa a migrantes - Documento de comparación internacional*.
- Selee, A., & Bolter, J. (2021). Colombia's open-door policy: An innovative approach to displacement? *International Migration*.
- Steinhardt, M. F. (2018). The impact of xenophobic violence on the integration of immigrants. *Disponible en SSRN 3249895*.

- Summers, K., Crist, J., & Streitwieser, B. (2022). Education as an Opportunity for Integration: Assessing Colombia, Peru, and Chile's Educational Responses to the Venezuelan Migration Crisis. *Journal on Migration and Human Security*, 23315024221085189.
- Teachmint. (2021, 11 de enero). *Enrollment*. Recuperado de <https://www.teachmint.com/glossary/e/enrollment/>
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & society*, 12(5), 336-348.
- Turner, E. O., & Mangual Figueroa, A. (2019). Immigration policy and education in lived reality: A framework for researchers and educators. *Educational Researcher*, 48(8), 549-557.
- Valenta, M., & Bunar, N. (2010). State assisted integration: Refugee integration policies in Scandinavian welfare states: The Swedish and Norwegian experience. *Journal of refugee studies*, 23(4), 463-483.
- Yoshikawa, H., & Kalil, A. (2011). The effects of parental undocumented status on the developmental contexts of young children in immigrant families. *Child Development Perspectives*, 5(4), 291-297.
- Zambrano-Barragán, P., Hernández, S. R., Freier, L. F., Luzes, M., Sobczyk, R., Rodríguez, A., & Beach, C. (2021). The impact of COVID-19 on Venezuelan migrants' access to health: A qualitative study in Colombian and Peruvian cities. *Journal of Migration and Health*, 3, 100029.