

Trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad. Una mirada desde la interseccionalidad y el derecho a la educación en el caso de una institución educativa oficial de Funza.

Tesis doctoral para optar al título de:
Doctora en Educación

Presentada por
Lina Johana Muñoz Cruz

Directores
Dra. Sandra Patricia Guido Guevara
Dr. Jorge Jairo Posada Escobar

Universidad Pedagógica Nacional
Doctorado Interinstitucional en Educación
Énfasis Educación, Cultura y Sociedad
2025

Dedicatoria

*A mis amados hijos Samuel Guillermo y Lina María,
por ser quienes movilizan mi mundo y nutren la pasión
por la defensa de los derechos humanos.*

Agradecimientos

A los niños, niñas, jóvenes y familias migrantes que comparten sus historias de vida generosamente, con el ánimo de contribuir y transformar desde sus experiencias.

A los docentes, directivos docentes y personal de apoyo, cuyas voces dan sentido a esta investigación.

A mi esposo Guillermo, por la inmensa paciencia, por el respeto a la mujer emancipada y por cuidar del nido siempre.

A mis hijos Samuel Guillermo y Lina María, por esperarme horas, días, noches, semanas y hasta meses, mientras cumplía mi sueño académico.

A mi mamá Marlen, quien desde su afecto apoya cada paso que doy. A mi papá Hugo, por su legado de ética de trabajo. Todo mi sentido de responsabilidad se lo debo a él.

A mi madre de crianza “Tata” a quien amo profundamente y es el soporte sobre el cual he forjado una familia. A ella le agradezco todo. A mis hermanos y familia extendida por estar presentes.

A la Institución Educativa Técnica Bicentenario por ser un segundo hogar y al Municipio de Funza por permitirme un lugar de trabajo en la educación pública.

A mis directores Dra. Sandra Patricia Guido Guevara y Dr. Jorge Jairo Posada Escobar por el apoyo constante, las acertadas orientaciones y el tiempo dedicado.

Al Dr. Hugo Edilberto Florido Mosquera, por los valiosos comentarios, la filantropía y orientadora valoración del proyecto de investigación.

A la Dra. Carolina Soler Martín, Dra. Andrea Soares Wuo y Dra. Yolida Yajasiel Ramírez Osorio quienes, siendo jurados de esta tesis, aportaron a través de sus observaciones y consideraciones.

Al Dr. Marlon Yesid Cortes Palomino, Profesores Juan Camilo Estrada Chauta y Cristina Buitrago Bedoya de la Universidad de Antioquia por recibirme desde la hospitalidad y contribuir en el proceso investigativo.

Al Dr. Eduardo Díaz Velasquez, de la Universidad de Alcalá, quien abrió las puertas a múltiples oportunidades académicas que fortalecieron el constructo teórico de la investigación desde España.

A todos los que transitaron conmigo durante este proceso.

Fraterna Gratitud.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RELEVANDO AL FUTURO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 420	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis Doctoral	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.	
Título del documento	Trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad. una mirada desde la interseccionalidad y el derecho a la educación en el caso de una institución educativa oficial de Funza.	
Autor(es)	Lina Johana Muñoz Cruz	
Director	Dra. Sandra Patricia Guido Guevara Dr. Jorge Jairo Posada Escobar	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2025 p. 420	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.	
Palabras Claves	Migración, discapacidad, interseccionalidad, derechos, trayectorias educativas.	

2. Descripción
<p>Tesis Doctoral en educación, desde la cual se estudian las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, sus familias y comunidad escolar, bajo la perspectiva de interseccionalidad y derechos humanos en una institución de educación oficial ubicada en el Municipio de Funza (Cundinamarca). En este estudio de caso, se escucharon las voces de estudiantes, familias, docentes, directivos docentes y personal de apoyo durante el periodo comprendido entre 2021 y 2024. A través de la investigación se visibilizó la compleja intersección entre migración y discapacidad, la superposición de vulnerabilidades, el desconocimiento de trayectorias educativas en el contexto escolar y la necesidad de lineamientos de atención educativa que favorezcan al menor migrante con discapacidad.</p>

3. Fuentes
<p>Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (2019, enero-junio). Aspectos claves del monitoreo de protección: Situación Venezuela. https://www.acnur.org/5d321d124.pdf</p> <p>Agencia para Refugiados de las Naciones Unidas [ACNUR]. (2020, junio). Situación en Venezuela.</p>

<https://www.acnur.org/emergencias/situacion-de-venezuela>

Agencia para Refugiados de las Naciones Unidas [ACNUR]. (2023a s.f). Informe Semestral de Tendencias. <https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-12/14075.pdf>

Agencia para Refugiados de las Naciones Unidas [ACNUR]. (2023b s.f). Liberar el potencial del derecho a la educación y a las oportunidades. <https://www.acnur.org/es-es/media/liberar-el-potencial-el-derecho-laeducacion-y-las-oportunidades-informe-de-educacion-de>

Agencia para Refugiados de las Naciones Unidas [ACNUR]. (2023, diciembre). Tendencias Globales: Desplazamiento Forzado en 2022. https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-06/global-trends-2022_esp.pdf

Arcarons, A. F., Lanau, A., Marí-Klose, P., Muñoz, C. (2024). Migrant children and inequality in twenty-first-century Spain: The risk of living with no working adults in times of crisis. *International Migration*, 62(5), 254-269. <https://doi.org/10.1111/imig.13310>

Argüello, O. (1972). Migración y cambio estructural. Tercera Reunión de trabajo sobre Migraciones Internas de la Comisión de Población y Desarrollo celebrado en Santiago de Chile. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/19202393-20f9-4514-b42f-401b71f31e2b/content>

Ávila, R. D. (2016). Monitoring the implementation of the convention on the rights for Persons with Disabilities: A Comparative Analysis of Judicial Decisions in the European Union, Colombia and Mexico (Doctoral dissertation, Columbia University). <https://doi.org/10.7916/D8V69K26>

Baeza, C., J.; Bustos, R.C.; Guzmán, D. A; Imbarak, P.; Mercado, J. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: Estado del Arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 15, p. 1-25.

Barba, J. N. (2006). La escolarización de niños inmigrantes en la región de Murcia: Diez años, diez razones para pensar en sus retos, mitos y realidades. *Anales de Historia Contemporánea* (Vol. 22, pp. 135-152).

Bauman Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17.

Bourdieu, P. (2010). Prefacio. En A. Sayad. *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI,

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2004) The organic ethnologist of Algerian migration. *Ethnography*, v. 1, n. 2, p. 173-182. <https://doi.org/10.1177/14661380022230723>

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París, Francia: Minuit.

Bourdieu. P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Editorial Taurus, Madrid, [1 edición en francés, [La Distinction, Les Éditions de Minuit, 1979], Traducción de M^a del Carmen Ruiz de Elvira.

Caldin R. (2012). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families (in press). <http://hdl.10.1016/j.alter.2014.02.001>

Cama, A. (2021). Alumnado de nacionalidad extranjera y necesidades educativas especiales en la escuela italiana. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/68558>

Campbell, K.F. (2001). *Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of*

the Law. *Griffith Law Review*, No. 10, pp. 42-62.

Consejo Danes de Refugiados. [CDR] (2022, septiembre). Invisible dentro de lo Invisible: La situación de las personas con discapacidad física y sensorial refugiadas y migrantes en América Latina. <https://reliefweb.int/report/world/invisible-dentro-de-lo-invisible-la-situacion-de-las-personas-con-discapacidad-fisica-y-sensorial-refugiadas-y-migrantes-en-america-latina>

Comisión Española de Ayuda al Refugiado. [CEAR]. (2023, diciembre). Informe 2023: Las personas refugiadas en España y Europa. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-CEAR-2023.pdf>

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Interseccionalidad, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA. Sage.

Cuervo, C., Trujillo, A., Vargas, D., Ángel, L., Mena, B. (eds.) 2004. *Discapacidad e inclusión social: reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. [DANE]. (2022 s.f). Reporte estadístico de migración No.1. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/migracion/reporte-migracion.pdf>

Díaz V. E. (2024). El incierto camino de la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. [Conferencia]. Congreso Español de Sociología. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.
<https://www.conftool.com/fes2024/index.php?page=browseSessions&path=adminSessions>

Díaz. V. E. (2021). Resultados de Inclusión Social. Igualdad de oportunidades y no discriminación. En *Personas con discapacidad: derechos sociales y cultura de las capacidades*. Universitat de Barcelona. 189-206.

Ferreri, M. (2022). Los discapacitados y otros sujetos vulnerables en el campo de los flujos migratorios. <https://hdl.handle.net/10481/77970>

Florido M. H. (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en Colegios Públicos del Distrito Capital. [Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=336001>

Forina, A. (2022). Antropología, refugio y migraciones forzadas. Una breve historia. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 17(1), 37-59.

Fox, M. y Kim, K. (2004). Understanding emerging disabilities. *Disability and Society*, vol. 19, No. 4, pp. 323-337.

French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Routledge.

Fuentes, G. M. P. (2019). La justicia en México en caso de niños migrantes no acompañados o con discapacidad. *Barataria Revista castellano-manchega de ciencias sociales*, (25), 147-162.

Goodley, D; Lawthom, R. (2019). Critical disability studies, Brexit and Trump: a time of neoliberalism. *Rethinking History*, 23(2), 233-251. <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607476>

Granada A. Lubi J. (2020). Experiencias educativas de mujeres negras afrodescendientes: Un estudio interseccional. Bogotá. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12568>

Hanan, D. F. (2021). Hemos llegado a Berlin. En *Invitados al té y otros cuentos*. Biblioteca Pública piloto, Medellín. 19-26.

Kaplan, C., & Leivas Argentina, M. (2022). Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 104-116. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.223>

La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un concepto viajero: Orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971>

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.

Laurano, P., Sonzogni B., Germani (2024). Rethinking immigration: the case of Ukrainian refugees. [Conferencia]. Congreso Español de Sociología. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España. <https://www.conftool.com/fes2024/index.php?page=browseSessions&path=adminSessions>

López, G. E. T. (2013). Inmigración y discapacidad. Historias de vida de familias migrantes con hijos discapacitados escolarizados en el centro de educación especial San Martín de Porres [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza] <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751868002/html/>

Lubián, C., & Langa R. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31(3), a122-a122. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.122>

Manning, P. (2005). *Migration in world history*. Routledge, Nueva York.

Mezzadra, S., (2005). *Derecho de Fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Buenos Aires - Madrid: Tinta limón - Traficantes de sueños.

Mezzadra, Sandro. 2011. The Gaze of Autonomy: Capitalism, Migration, and Social Struggles. *The Contested Politics of Mobility: Borderzones and Irregularity*, 121– 42.

Migración Colombia. (2022). Venezolanos en Colombia. *Migración Colombia*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/content/293-infografias-2021>

Muñoz V. (2014). El derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas / The right to education of migrants and refugees. *Journal of Supranational Policies of Education*, (2). <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5626>

Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad. M3. (2022). <https://2022.dnp.gov.co/DNPN/observatorio-de-migracion/Paginas/Que-es-Observatorio-Colombiano-de-Migracion-desde-Venezuela.aspx>

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. *La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas-AIES, Valencia http://www.diversocracia.org/docs/Modelo_diversidad.pdf

Peña. H. L., Cobos. A. L. (2009) *Inmigración y discapacidad: Una aproximación a las “otras” discapacidades*. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5753/Inmigracion_y_discapacidad.pdf?sequence=2

Plataforma de Coordinación Inter-agencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V). *Refugiados y Migrantes de Venezuela* <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>

- Polo, E. E. D. (2017). Interculturalidad y discapacidad. *Zegasus*, (8). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/8302>
- Portera, A. (2014). La migración, la discapacidad intelectual y la educación intercultural. Un estudio cualitativo de los jóvenes inmigrantes de origen italiano en Alemania. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 73. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197581>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas psychologica*, 16, 161-175.
- Saleh, M. (2022). Despertar la multiplicidad de historias a través de, con y en las que vivimos. Hilos de resonancia, tensiones y preguntas en torno a la ética relacional y a la indagación narrativa. Simó-Gil, N., Londoño, M. P., & Bedoya, C. P. En *Lugares de la Narración*. Universidad de Vic. 125-148
- Sandín, M^a Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw Hill.
- Sandoval, E. (2020). *Bitácora del éxodo: relatos testimoniales de migrantes venezolanos en Mosquera, Cundinamarca*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital] <http://hdl.handle.net/11349/28188>
- Sayad, A. (2010a). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Sayad, A. (2010b). Elementos para una sociología de la inmigración. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (19), 251-257.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. EUDEBA.
- Silberkasten, M. (2006). *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires: Topía
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., y De Dios, M^a José. (2021). Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 97-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200097>
- Soler M. C. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10111>
- Soler M., C., & Martínez P., M. C. (2023). Educación y escuelas constructoras de justicia social. Iniciativas para una cartografía desde América Latina. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270205>
- Sotelo, K. D. (2023). Reterritorialización de los cuerpos femeninos migrantes desde los aprendizajes experienciales. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18749>.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. 2da. Ed. Madrid: Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa. Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (Coord.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-91). Organización para los estados Iberoamericanos (OEI).
- Tirado, P. C., & del Olmo Pintado, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. Las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(2), 224-233.

- Toboso M. M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional”, *Capacitismo ilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, nº 36, 69-85. <file:///C:/Users/linam/Downloads/DialnetAfrontandoElCapacitismoDesdeLaDiversidadFuncional-8127524.pdf>
- Toboso, M., Guzman, P. (2010), “Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto”, *Política y Sociedad*, 47(1), pp. 67-83. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>
- Tomasevski, K. (2008). Human Rights in Education as Prerequisite form Human Rights Education. Novum Grafiska AB. <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2006/10/rte-primer-4.pdf>
- Universidad del Rosario. (2024). Bitácora Migratoria. <https://urosario.edu.co/sites/default/files/2024-06/reporte-junio-de-bitacora-migratoria.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Vior, S. y Oreja Cerruti, M. B. (2014). El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012). Publicado en portugués en: João Márcio Mendes Pereira y Marcela Pronko (orgs.): *A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1982-2012)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. (pp. 113-151). <https://es.scribd.com/document/725179653/Vior-Oreja-Cerruti-El-BM-y-su-incidencia>
- Viveros V. M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*, Applied social research Methods Series. Newbury Park C.A. Sage <https://doi.org/10.33524/cjar.v14i1.73>

4. Contenidos

La tesis está estructurada en siete capítulos. El primer capítulo aborda el contexto de la problemática, además de las condiciones propias del estudio de caso. El segundo capítulo contempla el estado de la cuestión en términos de antecedentes desde tres perspectivas construidas en torno al análisis documental. Así mismo, plantea un marco de antecedentes normativos globales, regionales y nacionales. El tercer capítulo examina el marco conceptual a través del cual se establecen los aportes teóricos y nociones más relevantes de las categorías de migración, discapacidad, interseccionalidad, derecho a la educación y trayectorias educativas. El cuarto capítulo permite una reflexión metodológica, que hace énfasis en el método, enfoque y ruta de investigación desde los participantes, el componente ético, las técnicas de recolección de información, el uso del programa de análisis cualitativo Atlas Ti y consecuentemente los resultados categoriales del estudio. El quinto capítulo considera los resultados de la caracterización de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad desde el proceso de análisis de información obtenida en entrevistas, grupos focales y fotovoz. El sexto capítulo plantea las intersecciones entre discapacidad y migración. El séptimo capítulo aborda los hallazgos relevantes dentro de la investigación, dilucidando la propuesta de lineamientos de atención educativa. Finalmente se presentan las conclusiones correspondientes.

5. Metodología

La investigación se concibe desde la perspectiva cualitativa con un enfoque centrado en las historias de vida, las cuales están orientadas por el estudio de caso. A través de él, se logró el reconocimiento y análisis de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad en convergencia con las experiencias de sus familias y comunidad escolar. Las técnicas utilizadas durante el proceso fueron entrevistas a profundidad, revisión documental, grupos focales y ejercicios de fotovoz. El diseño metodológico se planteó a partir de la planeación, búsqueda y organización documental, ubicación del estudio de caso en el Municipio de Funza, construcción y validación de instrumentos, recolección de la información, organización, reducción y análisis, verificación de resultados, diseño de la propuesta de lineamientos de atención y conclusiones para la producción textual del informe final. El estudio de caso se centró en la Institución Educativa Técnica Bicentenario de Funza. En la investigación participaron veinticinco (25) miembros de la comunidad escolar, entre ellos estudiantes, familias, docentes, directivos docentes y personal de apoyo, quienes desde sus voces aportaron a la visualización de las intersecciones presentes entre discapacidad y migración, la superposición de otras vulnerabilidades y la proyección de lineamientos de atención educativa a favor del menor migrante con discapacidad en perspectiva de interseccionalidad y derechos humanos.

6. Conclusiones

Las conclusiones se fundamentan en la caracterización y análisis de las trayectorias educativas de los menores migrantes con discapacidad, desde sus propias voces y las voces de sus familias, docentes y personal de apoyo. En este orden, a continuación, las inferencias de mayor relevancia:

- Considerar las complejas intersecciones entre las vivencias de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad se estableció como una valiosa oportunidad de producción de conocimiento contextualizado. En este sentido, y dada la limitada disponibilidad de estudios relacionados con esta convergencia, los intereses personales y académicos confluyeron permitiendo orientar la investigación como una posibilidad de movilizar el foco de atención hacia las realidades que viven los estudiantes, las familias, los docentes y otros actores de las comunidades educativas en el marco de la llegada de menores migrantes con discapacidad a las escuelas.
- La realidad expuesta a través de las historias de vida demostró que la migración individual y/o colectiva, estuvo orientada principalmente por la búsqueda de mejores condiciones de vida y como mecanismo de protección de la integridad en consecuencia a situaciones de amenaza y violencia política.
- Los menores con discapacidad, que migran con sus núcleos familiares o de manera separada, transmitieron desde sus experiencias lo vivido durante el proceso migratorio y con la llegada al país receptor, dando paso a la percepción de la superposición de vulnerabilidades desde la mirada interseccional. Por eso, la vinculación de los estudios críticos de la discapacidad permitió comprender esa convergencia de vulnerabilidades en torno a un mismo estudiante.
- La investigación permitió reconocer que, en la actualidad, los contextos escolares y de manera particular las escuelas públicas de la nación, son el foco receptor de menores migrantes con múltiples condiciones de vulnerabilidad que menoscababan sus derechos fundamentales.
- El ejercicio de fotovoz, resultó ser uno de los espacios de mayor impacto en el proceso de recolección de información. Con esta experiencia se logró un acceso mucho más directo y contextualizado a la caracterización y análisis de las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes migrantes.

- Las historias de vida fueron el insumo más importante en la investigación, toda vez que, su estudio orientó el planteamiento de la propuesta de lineamientos de atención educativa. Al respecto, esta tesis reveló la ausencia de orientaciones que favorezcan los procesos de atención escolar y el claro desconocimiento de historias y trayectorias, desde las cuales se pueden tomar mejores decisiones de atención en el contexto de la educación pública nacional. Para los docentes, directivos docentes y personal de apoyo, considerar el fenómeno migratorio en convergencia con la discapacidad y pobreza, es un tema nuevo y que se sustrae totalmente de los lineamientos tradicionales y descentralizados. Los abordajes aislados, expresados por los docentes y personal de apoyo, generan limitantes que incrementan la vulnerabilidad de los menores migrantes con discapacidad.
- En el reconocimiento del derecho a la educación, los preceptos globales, regionales y nacionales dan soporte suficiente para considerar que es materialmente imposible pensar en omitir o desvirtuar y dejar en segundo plano la atención al menor migrante con discapacidad en escenarios de educación pública. Las vivencias y experiencias de los menores y sus familias, encauzaron la investigación hacia las transformaciones escolares y re configuración de lineamientos en respuesta a sus necesidades mediatas.
- La principal necesidad, ampliamente expuesta desde las voces de madres, maestros, estudiantes y personal de apoyo, fue la omisión de información relacionada con las trayectorias educativas de los estudiantes y sus núcleos familiares, desde la cual se orientaban acciones en el ámbito académico.
- Lo mencionado, permitió concluir que muchos de los casos de ausentismo y deserción escolar se relacionan con las erróneas decisiones de ubicación y el desconocimiento de ritmos de aprendizaje, condiciones culturales y otros aspectos como las dinámicas familiares y condiciones psico sociales de los menores.
- Es posible indicar que las comparaciones entre los sistemas educativos de Colombia y Venezuela resultan complejas ya que no es plausible dimensionar una concreción de diferencias y/o similitudes detalladas. Por el contrario, las estructuras curriculares, a pesar de ser distantes desde la normativa de cada país, se ven altamente permeadas por las trayectorias educativas y las condiciones del proceso migratorio. En ese sentido, pensar en una desventaja educativa directamente relacionada con las diferencias entre los sistemas, sería una apreciación subjetiva.
- Esta investigación encontró que Colombia como nación receptora, cuenta con políticas pensadas en el cumplimiento de este derecho en el marco de las 4As propuestas por Tomasevski (2004), en tanto direcciona estrategias de atención, que, si bien en diversos casos no logran el impacto requerido, si están planteadas con el objetivo de cubrir atención a necesidades básicas en los menores de edad. Las reflexiones promovidas desde las historias de vida, las entrevistas a profundidad y los ejercicios de fotovoz, hicieron posible dar respuesta a los interrogantes investigativos y consecuentemente dar cumplimiento a los objetivos de estudio.

En primer lugar, se cumplió el objetivo de brindar una caracterización de trayectorias educativas desde las cuales fue posible reconocer la desigualdad a la cual se enfrentan los núcleos familiares, y que va más allá de la esfera económica. Además, estas trayectorias se vieron inmersas en dinámicas de temporalidad, territorios y condiciones sociales que influyeron las desventajas en el tránsito migratorio. Por lo tanto, las historias de vida presentes en las caracterizaciones de trayectorias, reflejaron las tensiones que emergen de la llegada y acomodación de los núcleos familiares al país receptor para dar continuidad a sus trayectorias educativas.

En segundo lugar, se generó cumplimiento del segundo objetivo de investigación al analizar las intersecciones entre migración y discapacidad, pero, además, se presentó la confluencia de categorías emergentes como por ejemplo la categoría de inclusión, la cual no se consideró en el

planteamiento general del estudio, pero requirió visibilidad al pensar en lineamientos de atención educativa acordes a las necesidades de los menores migrantes con discapacidad. Sin duda, el enfoque de una escuela inclusiva representa una estrategia muy poderosa para que las instituciones educativas hagan frente a la diversidad en el aula.

- La investigación concluyó que los desafíos interseccionales de la migración y la discapacidad se hacen visibles en relación a la negociación implícita de ciudadanía a la cual se enfrentan las familias migrantes en los países receptores, ya sea con respecto al acceso a educación, salud, vivienda o empleo. Igualmente, se considera la necesidad de información bidireccional, es decir, tanto el otorgamiento de datos por parte de los núcleos familiares migrantes, como por parte de los entes administrativos intersectoriales a fin de orientar acceso a servicios en igualdad y equidad. La heterogeneidad de los abordajes y las erróneas decisiones en el ámbito escolar, implican el riesgo de exclusión en estudiantes migrantes con discapacidad. Por esta razón y en respuesta al tercer objetivo de investigación, se diseñó y socializó una propuesta de lineamientos de atención educativa a favor de los estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad en el contexto de la IET Bicentenario de Funza.

Con lo expuesto, esta investigación favoreció la reflexión en torno a una temática con abordajes mínimos, desde los cuales se generó la posibilidad de detectar falencias en el proceso de atención educativa de menores migrantes con discapacidad, circulando una propuesta enmarcada en brindar orientaciones claras a la comunidad educativa, en convergencia con herramientas documentales de libre acceso que fomentan la inclusión de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad.

Elaborado por:	Lina Johana Muñoz Cruz
Revisado por:	Dr. Jorge Jairo Posada Escobar

Fecha de elaboración del Resumen:	07	11	2024
--	----	----	------

Contenido

“Hemos llegado a Berlín” por Fanuel Hanan Díaz	23
Presentación	28
Mi lugar, mi motivo.....	31
Primeros lugares e intereses.....	32
Tránsito por la educación pública.....	34
El motivo: visibilizar y transformar.....	35
Introducción	37
El punto crucial: menores migrantes con discapacidad.....	41
La evidencia disponible: visión de derechos y movilidad humana.....	43
El elemento estructural: trayectorias educativas.....	45
El enfoque interseccional.....	46
 Capítulo I	
1. Contexto: la llegada de menores migrantes con discapacidad.....	49
1.1 Migración en el mundo: contextualización de la problemática global, regional y nacional.....	51
1.2 Contexto de la superposición de desigualdades: migración y discapacidad.....	66
1.3 Contexto educativo: la realidad del país receptor.....	71
1.3.1 Instituciones educativas oficiales en el municipio de Funza.....	73
1.3.2 Contexto geográfico del Municipio de Funza.....	77
1.3.3 Contexto del estudio de caso: La institución educativa técnica “Bicentenario”....	80
1.4 El paso hacia el problema de investigación.....	86
1.4.1 Pregunta de investigación	89
1.5 Objetivos de investigación	89-90
1.5.1 Objetivo general	90
1.5.2 Objetivos específicos	90
 Capítulo II	
2. El trayecto recorrido: el estado de la cuestión	91
2.1 Antecedentes.....	91

2.1.1	Experiencias migratorias y relatos de vida desde el contexto escolar y configuraciones del derecho a la educación	97
2.1.2	Familias migrantes y trayectorias educativas de sus hijos con discapacidad.....	107
2.1.3	Políticas públicas y acciones en atención a los migrantes con discapacidad.....	113
2.2	Normativa presente	124
2.2.1	Preceptos globales.....	126
2.2.2	Preceptos regionales.....	130
2.2.3	Preceptos nacionales.....	133

Capítulo III

3.	La marcha por el marco conceptual.....	139
3.1	Migración	139
3.1.1	Historia de las migraciones.....	140
3.1.2	Concepto de migración	149
3.2	Discapacidad.....	158
3.2.1	Evolución histórica del concepto de discapacidad.....	160
3.2.2	Conceptualización contemporánea de discapacidad.....	166
3.3	Interseccionalidad.....	171
3.4	Derecho a la educación	178
3.4.1	Modelo de las 4As.....	182
3.5	Trayectorias educativas.....	186

Capítulo IV

4.	La senda de la reflexión metodológica.....	192
4.1	Método.....	195
4.2	Enfoque.....	199
4.3	Ruta metodológica	204
4.4	Participantes.....	210
4.4.1	Componente ético.....	215
4.5	Herramientas de recolección de información.....	215
4.5.1	Ficha de identificación	219
4.5.2	Entrevistas	222

4.5.3 Grupos Focales.....	224
4.5.4 Fotovoz.....	226
4.6 Análisis de la información.....	227

Capítulo V

5. Los resultados: Caracterización de trayectorias educativas.....	230
5.1 El camino de la migración.....	232
5.1.1 Los motivos.....	234
5.1.2 El recorrido.....	240
5.1.3 La llegada.....	244
5.1.4 El acoplamiento al país receptor.....	247
5.1.5 Las consideraciones de retorno.....	252
5.1 Transitar la discapacidad.....	257
5.2.1 El tipo de discapacidad.....	258
5.2.2 Vivencias de los menores migrantes con respecto a la discapacidad	264
5.2.3 Acceso a salud y/o apoyo terapéutico.....	267
5.2.4 Expectativas a futuro.....	271
5.3 Recorrer las trayectorias educativas.....	273
5.3.1 Las experiencias de escolaridad en el país de origen.....	274
5.3.2 La interrupción del ciclo escolar a raíz de la migración.....	285
5.3.3 La experiencia de escolaridad en el país receptor.....	288
5.4 Atravesar el derecho a la educación.....	291
5.4.1 Acceso educativo en el país receptor.....	294
5.4.2 Venezuela y Colombia: dos sistemas escolares distantes.....	300

Capítulo VI

6 Los hallazgos: Intersecciones presentes desde las historias de vida.....	309
6.1 La voz de las familias.....	312
6.2 La voz de los docentes.....	317
6.3 La voz de los directivos.....	319
6.4 La voz del personal de apoyo.....	321

6.5 Fotovoz: la mirada de los niños.....	321
6.5.1 Fotovoz San José.....	324
6.5.2 Fotovoz San Andrés.....	330
6.5.3 Voces durante el ejercicio de Fotovoz.....	338

Capítulo VII

7 Las comprensiones: superposición de Vulnerabilidades	344
7.1 Migración, discapacidad y pobreza en las trayectorias educativas.....	344
7.2 Circular una Propuesta de lineamientos de atención educativa para estudiantes migrantes con discapacidad.....	345
7.2.1 Documentos de lineamientos de atención educativa.....	349
7.2.2 Guía de Identificación Institucional.....	353
7.2.3 Compendio Documental.....	354
7.3 Video de Concienciación “Transitar”.....	355
Conclusiones	359
“Desembarco” por León Gieco	373
Referencias.....	376
Anexos	401
Anexo 1. Guía de Identificación	401
Anexo 2. Guías de Entrevistas.....	404
Anexo 3. Guía de Grupo Focal	415
Anexo 4. Guía de Foto Voz.....	418
Anexo 5. Guía de Consentimiento Informado.....	420

Índice de Figuras

Figura 1. Aporte pedagógico y conocimiento generado por la investigación.....	36
Figura 2. Migrantes venezolanos en Colombia para el año 2024.....	60
Figura 3. Estudiantes venezolanos con discapacidad matriculados en colegios oficiales con cohorte a junio de 2023.....	63
Figura 4. Estudiantes venezolanos con discapacidad desertores en colegios oficiales con cohorte a junio de 2023.....	64
Figura 5. Estudiantes venezolanos con discapacidad reprobados en colegios oficiales con cohorte a junio de 2023.....	65
Figura 6. Mapa del Municipio de Funza (Cundinamarca).....	77
Figura 7. Ubicación geográfica y zonal del Municipio de Funza (Cundinamarca).....	79
Figura 8. Ubicación geográfica de la Institución Educativa Técnica Bicentenario de Funza.....	84
Figura 9. Ubicación geográfica de la sede San Andrés perteneciente a la Institución Educativa Técnica Bicentenario de Funza.....	85
Figura 10. Ubicación geográfica de la sede San José perteneciente a la Institución Educativa Técnica Bicentenario de Funza.....	85
Figura 11. Raes analizados en proceso de consolidación del estado de la cuestión	121
Figura 12. Variables de migración	151
Figura 13. Paradigmas de la discapacidad y modelos subyacentes.....	163
Figura 14. Categorías del derecho a la educación	183
Figura 15. Autores que abordan el estudio de caso.....	203
Figura 16. Esquema de investigación cualitativa con enfoque de estudio de caso.....	208
Figura 17. Esquema de recolección de información.....	217
Figura 18. Relación de edades prevalentes en ficha de identificación.....	220
Figura 19. Relación de lugares de origen en ficha de identificación.....	220
Figura 20. Prevalencia de numero de hermanos en ficha de identificación.....	221
Figura 21. Grado de escolaridad de los menores en ficha de identificación.....	221
Figura 22. Prevalencia de discapacidad en estudiantes migrantes venezolanos.....	222
Figura 23. Mapa de la frontera entre Venezuela y Colombia.....	241

Figura 24. Nivel de escolaridad alcanzado por las madres en ficha de identificación.....	275
Figura 25. Escolaridad en primera infancia según ficha de identificación.....	284
Figura 26. Ruta de atención educativa a menores migrantes venezolanos MEN.....	298
Figura 27. Nube de palabras presentes en entrevistas a estudiantes.....	310
Figura 28. Nube de palabras presentes en entrevistas a profesionales de apoyo.....	321
Figura 20. Nube de palabras estudiantes durante ejercicio de Fotovoz.....	323
Figura 30. Micro sitio de acceso a documentos.....	348
Figura 31. Lineamientos de atención educativa y acceso a código QR.....	353
Figura 32. Acceso a Ficha de Identificación.....	354
Figura 33. Ruta de acceso a compendio documental	355
Figura 34. Acceso a Video de concienciación “Transitar”.....	358

Índice de tablas

Tabla 1. Personas refugiadas y migrantes venezolanos en el mundo para el año 2024.....	52
Tabla 2. Actualización de cifras de personas refugiadas y migrantes venezolanos por país para el año 2024.....	55
Tabla 3. Principales ciudades por número de migrantes venezolanos en Colombia con cohorte al 2022.....	57
Tabla 4. Número de emigrantes venezolanos por departamento en Colombia con cohorte a junio de 2024.....	57
Tabla 5. Estudiantes venezolanos por sector educativo entre 2018 y 2022.....	61
Tabla 6. Escolares de nacionalidad venezolana matriculados en las instituciones de educación oficial del Municipio de Funza (Cundinamarca) para el año 2024.....	74
Tabla 7. Índice de discapacidad en la Institución educativa Técnica Bicentenario para el año 2024.....	82
Tabla 8. Índice de trastornos de aprendizaje en la Institución educativa Técnica Bicentenario para el año 2024.....	82
Tabla 9. Escolares de nacionalidad venezolana matriculados en la Institución educativa Técnica Bicentenario para el año 2024.....	83
Tabla 10. Aportes relevantes de otros documentos y recursos estudiados en el estado de la cuestión	118-120
Tabla 11. Normatividad adoptada en protección del derecho a la educación en transversalidad con migración y discapacidad en Colombia.....	125
Tabla 12. Instrumentos de protección internacional de los derechos humanos de las personas migrantes.....	127-129
Tabla 13. Instrumentos de protección interamericana de derechos humanos de personas migrantes.....	130
Tabla 14. Instrumentos de protección de derechos humanos en personas migrantes (Mercosur).....	131-132
Tabla 15. Desarrollo normativo respecto a la ley 1618 de 2013 en garantía de derechos fundamentales.....	134-137
Tabla 16. Fuentes documentales.....	209
Tabla 17. Registro de participantes.....	213
Tabla 18. Organización de los sistemas educativos.....	302
Tabla 19. Escaleta de video “Transitar”	356

Lista de abreviaturas y siglas

ACNUR Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

ALFIN Alfabetización Informativa

CDPDC – CRPD Convención de Derechos de Personas con Discapacidad

CDR Consejo Danés para Refugiados

CEAR Comisión Española de ayuda al Refugiado

CEDID Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad

CELADE Centro Latinoamericano de Demografía

CIDH Comisión Interamericana de Derechos Humanos

CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CONARE Comisión Nacional de Apatridas y Refugiados (Paraguay)

Corte IDH Corte Interamericana de derechos Humanos

DANE Departamento Nacional de Estadística (Colombia)

DBA Derechos Básicos de Aprendizaje

DGME Dirección Nacional de Inmigración y Extranjería (Costa Rica)

DIGEMIG Dirección General de Migraciones (Bolivia)

DNM Dirección Nacional de Migración (Uruguay)

DPN Departamento Nacional de Planeación

DTM Matriz de Seguimiento al Desplazamiento

ECD Estudios Críticos de Discapacidad

EPT Educación para Todos

ETPV Estatuto Temporal de Protección al Migrante

FIP Fundación Ideas para la Paz

GIFMM Grupo Interagencial de Flujos Migratorios Mixtos

ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

IDH Índice de Desarrollo Humano

INDEC Instituto Nacional de Estadística y Censo (Argentina)

INE Instituto Nacional de Estadísticas (Chile)

KAF Fundación Konrad Adenawer

LOMLOE Ley Orgánica de Educación de España

M3 Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana

MC Manual de Convivencia

MEN Ministerio de Educación Nacional

MINSALUD Ministerio de Salud

OEA Organización de Estados Americanos

OIM Organización Internacional para las Migraciones

OIT Organización Internacional de Trabajo

OMS Organización Mundial de Salud

OMV Observatorio de Migración de Venezuela

ONM Observatorio Nacional de Migraciones

ONU Organización de Naciones Unidas

PEI Plan Educativo Institucional

PEP Permiso Especial de Permanencia

PIDESC Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

PMI Plan de Mejoramiento Institucional

PPT Permiso de Protección Temporal

R4V Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela

RAE Resumen Analítico en Educación

RUMV Registro Único de Migrantes Venezolanos

SIE Sistema Institucional de Evaluación

SIMAT Sistema Integrado de Matricula

SISMIGRA Servicio Nacional de Migraciones (Chile)

SMFCF Sistema de Monitoreo y Caracterización de Flujos (Ecuador)

STI Sistema de Tráfico Internacional (Brasil)

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Hemos llegado a Berlín

*Hay lugares que pueden tragarte hasta que desapareces,
Berlín, habían dicho allá abajo,
como esa ciudad de Alemania donde tumbaron un muro.
Casi todos nos dicen “caminantes” así nos llaman,
otros nos dicen “venecos” creo que es por cariño.*

*Nos paramos a tomar café en una casa pequeña al borde del camino.
“Tinto y empanadas” tiene pintado en las paredes que parecen sucias.
Pero, no llevamos suficiente dinero. Mamá compra dos cafés para todos.
Los tomamos a sorbos para calentarnos.*

*La señora nos dice que con esa ropa y
esas chanclas no cruzamos el páramo,
que andamos muy ligeros.
Somos cuatro: mi mamá, mis dos hermanas y yo.
Cada uno con una mochila en la espalda.
Tampoco tenemos mucho más,
llevamos la casa encima. Los recuerdos.*

*Nos despedimos para seguir andando,
porque eso hacemos desde hace días.
Escuchamos una voz que nos llama, es la señora.
Nos regala una cobija y en una bolsa, comida.*

*“¡Para que tengan fuerza!”
Mamá da las gracias.
Su voz es risa, pero sus ojos son agua”.
Berlín es un páramo.*

*Nos comentan que muchos
han muerto al cruzarlo, por el frío.
En un letrero leo Pamplona, Ranchaderos, La Nevera.
Son nombres que no conozco,
yo todavía recuerdo Valencia, Barquisimeto, Táchira.*

*Por el camino nos encontramos con otras personas,
algunos nos cuentan sus historias o nos ofrecen papelón o agua.
Hay una señora que viaja sola, tiene una hija en Perú.
Se vino porque ya no le alcanzaba el dinero para comer.
Eso dicen todos, el hambre. Eso decimos cuando nos preguntan.*

*Cuando caminas, estás solo.
A veces sientes el aire caliente de los carros al pasar
o escuchas los motores cuando se acercan.
Te distraes apenas, pero luego regresan el silencio,
el frío y el vacío en el estómago.
Caminas y estás solo con tus recuerdos.*

*Es como una película que se repite, cada vez de distinta manera.
“Solo mete la ropa que te quepa, no vamos de vacaciones”.
Salimos apurados, como huyendo.
Todos lloraban al despedirse,
mi tía me apretó tan fuerte que me dio tos,
no pude despedirme de mis amigos a esa hora de la madrugada,
ni café tomamos.
La frontera es todo un bululú.*

*La gente se mueve apurada como hormigas,
solo que las hormigas andan en fila
y aquí no sabes por dónde se entra ni por dónde se sale.*

*Esperamos al sol horas que parecían eternas,
como cuando vas a comprar comida,
solo que esta vez era para cruzar un puente a mitad de camino.*

*Las montañas son infinitas,
desde aquí parecen no terminarse nunca.*

*Me gusta cómo cambian de color:
por la mañana parecen azules con la neblina,
pero luego se ven nítidas, repletas de verdes.
Cuando caminas y no quieres pensar en cosas tristes,
lo mejor es que mires las montañas. O el cielo.
Mamá a veces voltea y me pregunta con los ojos como me siento.
Aunque le devuelvo una sonrisa, ella sabe que estoy reventado,
pero no le digo nada para que no se preocupe.*

*Devolverse es la muerte, dice ella. Dicen todos.
La primera noche dormimos en un refugio.
Un señor me dijo que me pusiera cartón en los zapatos
cuando me vio las ampollas en los pies.
Me ardían como si hubiese pisado asfalto derretido.
Dormimos inquietos, yo sentía a mi mamá
y a mis hermanas moverse toda la noche.*

*Estábamos alertas por si algo pudiera pasarnos,
se cuentan tantas cosas.
Lo que yo sentía era unas ganas inmensas de llorar.
Me sentía como un pájaro que se había estrellado
contra una ventana.*

*Berlín es un páramo lleno de árboles y pájaros.
Abajo nos dicen que, así como estamos es una locura ir hacia allá,*

*que no es el Caribe, que son cuatro mil metros de altura y
que en la noche el frío te puede congelar. “Hipotermia”.*

En el puesto de socorro nos dan agua y unos abrigos.

*“Caminen hasta las tres de la tarde,
a esa hora comienza a bajar el frío, hasta cero grados”.*

Todo esto me parece un sueño.

“¿Llegamos a Berlín?”,

pregunta una de mis hermanas,

como quien no se cree que ha encontrado algo que se había perdido.

Adelante va un grupo pequeño con un señor que arrastra un coche.

Un carro se detiene y los sube, por el niño.

En estos momentos hasta una moneda o un plato de sopa es un lujo.

Ahora vamos solo los cuatro.

Arropados en cobijas y con medias en los pies

parecemos esquimales o fantasmas.

Paramos un rato porque mamá dice que debemos buscar

dónde pasar la noche, ya es hora, comenta.

Yo tomo agua de la botella,

un trago largo porque a pesar del frío

estoy sudando y tengo sed.

Seguimos andando por un rato,

pero no vemos nada por la neblina.

Vamos en silencio, pero con miedo,

todos sabemos que pronto hará más frío y estará oscuro.

Mamá me mira y leo angustia en sus ojos,

nos apretamos, pero no bajamos el ritmo.

*El frío se mete por las cobijas,
yo lo siento como un metal que aprieta las costillas.*

*Llegamos a una casa que parece abandonada,
gentes como nosotros están adentro y nos saludan.*

*Entre todos nos arreglamos para pasar la noche.
En un rincón una señora ha improvisado una fogata,
con bloques y unas maderas.*

*Mamá que es enfermera, ayuda a unas personas,
ella dice que es el mal del páramo, aquí lo llaman soroche.*

*Un chico más grande que yo saca un cuatro
que lleva en una funda de tela.*

*Todos sabemos la letra de la canción,
“Con tu paisaje y mis sueños me iré...
por esos mundos de Dios...”,
susurramos como hipnotizados.*

Hay un silencio infinito.

Solo se escucha lo que todos cantamos...

“Y tus recuerdos al atardecer... me harán más corto el camino...”.

Miro hacia la ventana para que nadie vea que tengo lágrimas en los ojos.

Afuera hay un montón de estrellas en un mar oscuro.

Son tantas y tan claras, caminan en la noche.

Atravesamos un muro de sombras.

*Hemos llegado a Berlín con una esperanza,
aunque todavía no sabemos adónde vamos.*

Fanuel Hanan Díaz (2021)¹

¹ Transcripción del cuento titulado “Hemos llegado a Berlín” ganador del premio nacional de literatura infantil Pedrito Botero (Biblioteca Pública Piloto) Medellín.

Presentación

Este documento se da a conocer como requisito final para optar al título de Doctora en Educación y se denomina: “Trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes² migrantes venezolanos con discapacidad. Una mirada desde la interseccionalidad y el derecho a la educación en el caso de una institución educativa oficial de Funza”. Su contenido es muestra del proceso académico como estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis de Educación, Cultura y Sociedad (ECS), consolidado desde el año 2021 en el marco de la labor investigativa gestada en contextos de educación pública, defensa de los derechos humanos y atención educativa a menores migrantes con discapacidad. La tesis doctoral alcanza el objetivo general de caracterizar y analizar las trayectorias³ educativas⁴ de niños, niñas y jóvenes⁵ migrantes venezolanos con discapacidad⁶, sus familias y comunidad educativa, generando lineamientos de atención pedagógica desde una perspectiva interseccional⁷ y de derechos⁸.

² A lo largo del texto, se utilizaron las denominaciones: menores migrantes con discapacidad, o menores migrantes, las cuales son equivalentes a lo expresado en esta línea.

³ Se abordó la “trayectoria” desde los postulados sociológicos y educativos de Pierre Bourdieu (1972), a partir de los cuales se contemplan los pares: acción/estructura, decisión/condicionamiento, habilitación/constreñimiento en el marco de la temporalidad de las vivencias, historias sociales y biografías.

⁴ Respecto a la denominación de trayectorias educativas, se aclara que, a pesar de que varios autores (entre ellos Terigi, 2006; Bracchi y Gabbai, 2013) han realizado la diferenciación entre las trayectorias educativas y escolares; la presente investigación abordó las trayectorias educativas en su generalidad teniendo en cuenta que su conceptualización permite integrar al estudio las historias de vida de las familias. En consecuencia, las particularidades de las trayectorias escolares de los menores migrantes con discapacidad, se contemplaron en enlace con los hallazgos posteriores al análisis de la información brindada desde las entrevistas a profundidad.

⁵ Desde esta denominación, la presente investigación también utilizó en su texto, la calificación de menores migrantes venezolanos con discapacidad.

⁶ Para el abordaje de discapacidad, el presente estudio se centró en la postura de los estudios críticos de la discapacidad (Goodley y Lawthom 2019), desde los cuales se visualiza la interseccionalidad y se introducen reflexiones transversales que permiten cuestionar el modo en que se construye sociedad y consecuentemente las nuevas posibilidades de producción académica en pro de las realidades contextuales de las personas con discapacidad.

⁷ La perspectiva interseccional se configuró desde las contribuciones teóricas de Kimberlé Crenshaw (1991) e investigaciones de Muna Saleh (2022).

⁸ La perspectiva de Derechos Humanos se enmarcó dentro de los postulados del Derecho Internacional, particularmente en el ámbito global del derecho a la educación, se abordó desde el esquema diseñado por Tomasevski (2004), quien propone cuatro dimensiones para analizar el derecho a la educación (asequibilidad y accesibilidad) y los derechos en la educación (aceptabilidad y adaptabilidad) concretizando el seguimiento a los avances en la implementación del derecho a la educación en el mundo.

Debido a la escasa producción académica en torno a los ejes de investigación y la relevancia de visualizar el fenómeno migratorio desde las aristas de la interseccionalidad, el análisis comprensivo se dispuso desde el estudio de caso. Lo anterior implicó una metodología cualitativa que permitió dar voz a las historias de vida de menores migrantes venezolanos con discapacidad, sus familias y comunidad. El documento que se comparte está estructurado en siete capítulos que le permiten al lector comprender la trascendencia y aporte educativo de la presente investigación tanto en el campo de los estudios migratorios como en el campo de los estudios sobre discapacidad.

El primer capítulo aborda el contexto de la problemática desde una perspectiva global y territorial, para posteriormente ubicarse en el contexto educativo nacional y local desde las condiciones propias del estudio de caso. Lo anterior, da apertura a una problemática que genera la pregunta y objetivos de investigación.

El segundo capítulo contempla el estado de la cuestión en términos de antecedentes desde tres perspectivas construidas en torno al análisis documental. Así mismo, plantea un marco de antecedentes normativos globales, regionales y nacionales.

El tercer capítulo examina el marco conceptual a través del cual se establecen los aportes teóricos y nociones más relevantes de las categorías de migración, discapacidad, interseccionalidad, derecho a la educación y trayectorias educativas.

El cuarto capítulo permite una reflexión metodológica, que hace énfasis en el método, enfoque y ruta de investigación desde los participantes, el componente ético, las técnicas de recolección de información, las grabaciones, las transcripciones, la codificación a través del uso del programa de análisis cualitativo Atlas Ti y consecuentemente los resultados categoriales del estudio.

El quinto capítulo considera los resultados a través de la caracterización de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad desde el proceso de análisis de información obtenida en entrevistas, grupos focales y fotovoz, relevando las historias de vida de las familias, la voz de los estudiantes migrantes con discapacidad y el rol de las instituciones educativas oficiales desde el personal de apoyo, los docentes y directivos docentes, en atención a las categorías propuestas.

El sexto capítulo plantea las intersecciones presentes en el análisis de información y particularmente la intersección entre discapacidad y migración, para dar paso a los aportes teóricos y metodológicos del estudio en el marco del derecho a la educación y visibilizar las realidades en contextos de educación pública nacional.

Finalmente, el séptimo capítulo aborda los hallazgos relevantes dentro de la investigación, con el recuento de las historias de vida de mayor impacto en torno a las categorías de migración, discapacidad, educación y la categoría emergente de pobreza. Consecuentemente, se proponen lineamientos de atención educativa a favor del estudiante migrante con discapacidad. Lo anterior, se materializa a través de un documento orientador socializado con la comunidad escolar a través de la página institucional y un video cuyo objetivo es sensibilizar y promover lineamientos básicos de atención al niño migrante con discapacidad en el marco de la educación oficial. El video se titula: “transitar” y es fruto del contenido textual y gráfico de las entrevistas, grupos focales y fotovoz.

Así mismo, en el cierre del documento, en las conclusiones finales se consideran los retos que genera la presente investigación como pionera en los estudios interseccionales y el aporte que brinda a la educación nacional.

Mi lugar, mi motivo

Como apertura, esta tesis inicia con el cuento titulado “Hemos llegado a Berlín” escrito por el maestro venezolano Fanuel Hanan Díaz, a quien tuve la suerte de conocer y se convirtió en cómplice literario para dar vida a una biblioteca escolar que acoge niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos en una de las sedes de la institución educativa pública del municipio en el que trabajo. Sus palabras se transformaron en el reflejo de lo que vivo día a día como directivo docente en el Municipio de Funza.

Así mismo, sus palabras transitan a lo largo de la investigación, pero desde la configuración de otras voces y otras historias. Expresiones que resuenan en el mundo, en Sur América, en Colombia, en Cundinamarca y en Funza clamando por visibilidad y porque su derecho a una educación digna sea una realidad. Por esa razón, para mí, el proceso investigativo ha sido un devenir de caminos que se cruzan y se entrelazan en la lucha educativa que se vive cotidianamente en las escuelas públicas de nuestro país.

Desde este lugar, y con un sentido metafórico, en el cierre del documento invito al cantautor León Gieco quien con la voz de “Desembarco” refleja el tránsito y a lo que he llegado con este proceso de estudios doctorales. La tesis no brindó una respuesta definitiva, pero sí dejó un valioso aporte pedagógico sobre el camino recorrido. Mi contribución a la educación se da a partir del reconocimiento de la compleja interacción entre migración y discapacidad y consecuentemente los lineamientos de atención educativa que pueden llegar a transformar la vida de niñas, niños y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad en la IET Bicentenario de Funza.

Con estas primeras líneas, comparto mi lugar de enunciación como mujer, madre, terapeuta, coordinadora, servidora pública y defensora de derechos humanos.

Primeros pasos, lugares e intereses

La continua inclinación hacia los estudios de la discapacidad ha estado presente en mi vida desde los inicios del vínculo laboral. El interés por contribuir con los procesos educativos de calidad a favor de niños, niñas y jóvenes con discapacidad se ha transformado desde lo asistencial hasta la defensa de sus derechos. Me gradué como Fonoaudióloga en el año 2002 durante el mes de octubre, dos semanas después inicié labores como terapeuta en el Centro de Educación Especial “Vivencias” del Municipio de Funza.

En esta época, aun no se configuraba la normativa de inclusión escolar y todos los estudiantes con compromiso motor, cognitivo y/o sensorial acudían al centro vivencias como entidad pública y gratuita para ser atendidos en servicios de terapia ambulatoria y apoyo escolar. Allí se inició el camino y concretamente la responsabilidad de ofrecer alternativas desde lo asistencial en coherencia con las exigencias del sistema escolar – por lo menos, las exigencias de los colegios oficiales-.

Muchos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidades motoras y cognitivas no lograban acceder a la escuela y solventaban esta ausencia de escolaridad con terapias aisladas – lenguaje, ocupacional, física-, pero, esto no era suficiente y con el paso del tiempo crecían para ser catalogados como menores “extra-edad” que ya no encajaban en los perfiles del sistema. Hasta ahí llegaba su camino.

En este recorrido por las injusticias de la burocracia escolar y de manera coyuntural con la promulgación de la Resolución 2565 de 2003, por medio de la cual se regulaba la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad, las unidades de atención integral o centros de educación especial como “Vivencias” iniciaron su declive y poco a poco se dio su desaparición. Tras este evento normativo, las terapeutas ya no estábamos necesariamente relacionadas con la

asistencia directa a los estudiantes, es decir, nuestro trabajo debía asumir la transición de terapias asistenciales a escolarización inclusiva. Los niños, niñas y jóvenes debían ser incluidos en aulas regulares de todo el sistema público municipal.

Tal como lo menciona Suárez (2011) “los tiempos, los ritmos, los movimientos y las relaciones del mundo escolar permiten visibilizar las vicisitudes y grandezas de la experiencia educativa”. Así mismo, es posible reconocer complejidades.

Desde mi historia, viví la resistencia a los procesos de inclusión escolar de manera directa y con el contraste entre el docente tradicional 2277⁹ y las ilusiones del nuevo magisterio 1278¹⁰. Como era de esperarse, entre los años 2004 y 2005 el magisterio de Funza resistió el proceso de inclusión. La excusa latente siempre fue la no capacidad, la ausencia de capacitación y las limitaciones propias del ejercicio docente en cuanto a espacios físicos, cantidad de estudiantes, dotaciones materiales y personal de apoyo.

La alternativa mediata fue la distribución de terapeutas por todas las instituciones oficiales de Funza, en calidad de docentes de apoyo, y muchas veces en calidad de docentes titulares de grado como alternativa de cobertura.

En este tránsito, los cambios no solo tuvieron incidencia en los docentes, las familias y los estudiantes. El cambio también fue mío. En el año 2007 decidí reconfigurar mis intereses académicos e iniciar la carrera de Derecho como alternativa para la defensa de quienes ahora eran “nuestros estudiantes”. Durante los años de formación jurídica, se consolidó el argumento y desde los saberes normativos tuve la posibilidad de brindar orientaciones que favorecieron esos años de inclusión escolar desde la escuela pública.

⁹ El Decreto 2277 de 1979 establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional.

¹⁰ El Decreto 1278 de 2002 reformó el estatuto de profesionalización docente, de tal manera que, a partir del año 2002 se consideró como la normativa de regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio.

Con el cambio de perfil profesional tuve la oportunidad de llegar a la coordinación de instituciones educativas oficiales y nutrir la labor directiva al iniciar estudios de maestría en defensa de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.

Hoy, años después desde este mismo escenario de educación pública es visible una necesidad relacionada con las realidades contemporáneas. La contingencia gira en torno a la discapacidad, pero se le suma una situación que implica la reflexión desde lo humano. Los niños con discapacidad que llegan a la escuela pública también provienen de otro país. Nuestros niños con discapacidad son migrantes venezolanos y requieren atención. Por esta razón, y teniendo en cuenta las escasas investigaciones sobre la temática, decidí emprender un nuevo camino que favorece ese paso abrupto de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad enfrentados al sistema educativo de un país que, si bien los recibe, se queda corto en acogerlos con garantía de derechos humanos fundamentales.

Tránsito por la educación pública

A pesar de haber realizado estudios de pregrado en universidades privadas, tuve la oportunidad de ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2005 y cursar una especialización en educación especial con énfasis en comunicación aumentativa alternativa. Esta experiencia marcó el interés y la meta futura de regresar al seno de la educación oficial universitaria desde los estudios doctorales. Lo público me moviliza, la cotidianidad del trabajo por la educación pública se estructura desde las realidades que muchas veces son desconocidas por los entes territoriales. En este punto, la mirada concreta sobre los procesos migratorios de niños, niñas y jóvenes con discapacidad sobrepasó la simple recepción y se constituyó como el tema de investigación elegido para iniciar estudios doctorales en educación. De este modo, en el año 2020 inicié proceso de postulación al Doctorado en Educación, pero este resultó fallido. Con

la firme convicción de regresar a la universidad pública retomé la etapa de selección con resultados positivos e inicié los estudios doctorales en el año 2021 bajo el énfasis de educación, cultura y sociedad.

Los intereses en torno a la temática de investigación y la localización del proceso tienen una estrecha relación con mis configuraciones personales. Nací en el Municipio de Funza (Cundinamarca), todas las vivencias familiares y de infancia se centran en los espacios de este territorio. Así mismo, mi ejercicio profesional se ubica en los colegios oficiales de Funza, no solo como Fonoaudióloga o como Abogada y Directivo Docente; mi labor diaria se construye desde la firme convicción de defender los derechos humanos fundamentales de niños, niñas y jóvenes nacionales o migrantes con discapacidad que acceden al sistema educativo oficial.

El motivo, visibilizar y transformar

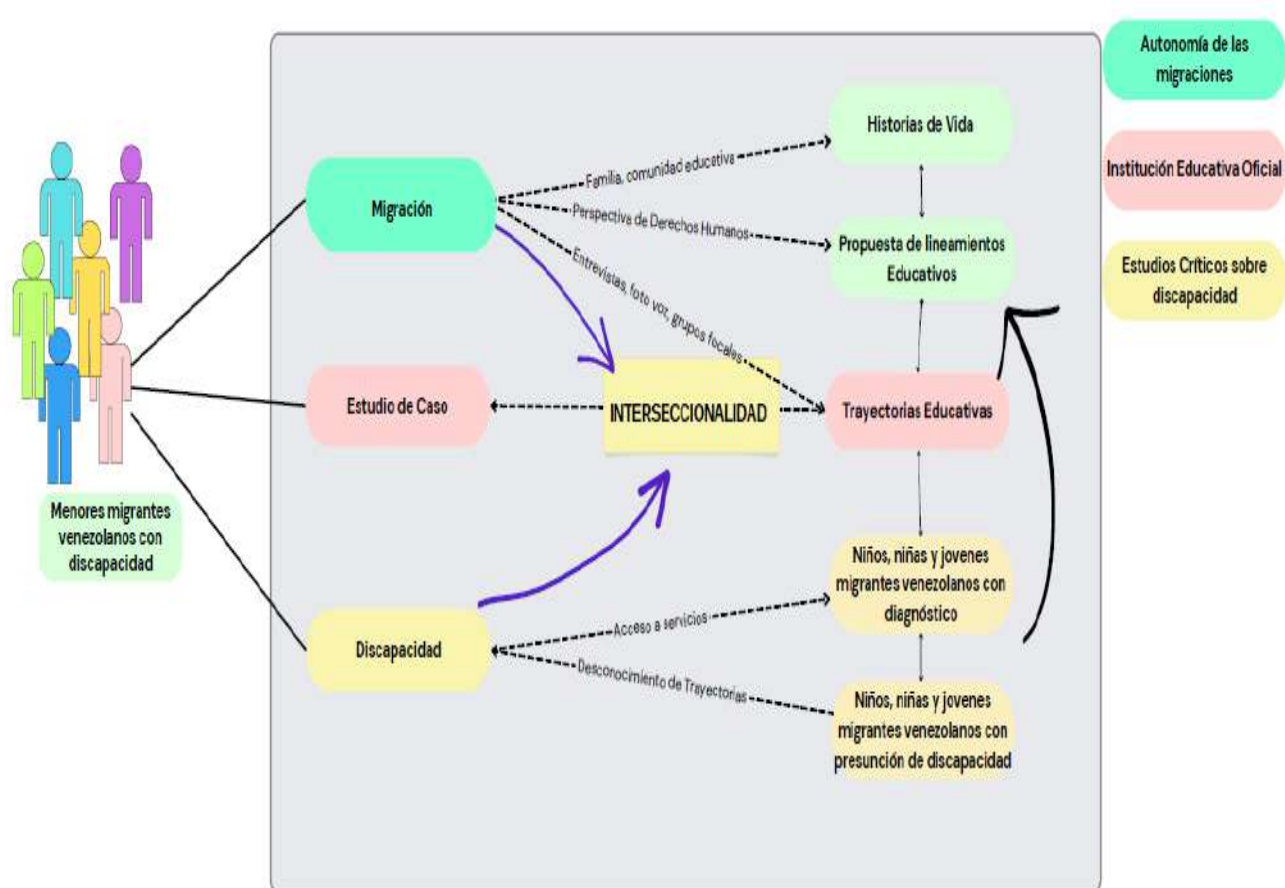
Con la descripción previa de los intereses que han marcado mis procesos académicos, se puede considerar que desde el ejercicio profesional he luchado por generar espacios de inclusión efectiva a favor de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Pero, esta lucha se transforma desde el reconocimiento de las complejas interacciones entre discapacidad y migración. Lo anterior, se da a raíz de la superposición de vulnerabilidades en un mismo ser humano. Si a lo largo de mi vida profesional en el sector educativo, he evidenciado las barreras y dificultades de los procesos de menores con discapacidad, en estos momentos, y desde una perspectiva interseccional, los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad que llegan a las instituciones oficiales de la nación, se enfrentan a un cumulo de dificultades que impiden y limitan el goce pleno del derecho fundamental a la educación.

En este sentido, mi tesis se fundamenta en la enrevesada situación que viven los estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad y lo emergente de ser visibilizados a fin de que se

reconozcan sus necesidades y se activen las acciones pertinentes en términos de derechos, consideración de sus experiencias, atención a sus trayectorias educativas, historias de vida, familias e interacciones con las comunidades escolares. La importancia de esta investigación reside en las contribuciones a la educación y pedagogía desde los estudios en discapacidad y migración, tal como se observa en la figura número 1.

Figura 1

Aporte Pedagógico (Conocimiento generado por la investigación)



Nota: Elaboración propia.

Introducción

“Nadie se va de casa salvo que la casa sea la boca de un tiburón, solo corres hacia la frontera cuando ves a toda la ciudad corriendo también. Tus vecinos corriendo más rápido que su aliento ensangrentado en sus gargantas, el niño con el que fuiste a la escuela que te besó aturdido detrás de la vieja fábrica de hojalata lleva una pistola más grande que su cuerpo. Solo te vas de casa cuando la casa no te deja quedarte”.

Traducción libre de un aparte del poema “Home”
(Warsan Shire, 2015)¹¹

Desde el derecho internacional de los derechos humanos y particularmente lo delimitado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹², en Latinoamérica se han generado acercamientos positivos en torno a los procesos migratorios, en los cuales es posible considerar diversidad de motivaciones para salir de los países de origen. Por un lado, y muy de la mano del derecho de asilo proclamado en el artículo catorce (14) de la Declaración de Derechos Humanos, se encuentran todos los ciudadanos que salen forzados de sus territorios, ya sea por amenazas, situaciones sociales, económicas u otros aspectos que ponen en riesgo la vida. Dicha migración se considera de orden humanitario y se justifica desde el derecho universal en la Convención sobre el Estatuto del Refugiado de 1951¹³ con su Protocolo adicional de 1967¹⁴.

Debe señalarse que se contemplan los flujos migratorios voluntarios y autónomos desde los cuales las personas toman la decisión de movilizarse de manera individual o en grupos familiares

¹¹ La educadora, escritora y poetisa de origen somalí expresa a través de estas líneas, una reivindicación sobre la situación de los refugiados. El contexto del poema es la situación de los extranjeros inmigrantes que llegan a las costas europeas y son víctimas de segregación extrema.

¹² El texto se refiere a la Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 271 A (III), del 10 de diciembre de 1948.

¹³ Con la mención normativa se aborda la Convención sobre el estatuto de los refugiados. Adoptada en Ginebra, Suiza, el 28 de julio de 1951 por la Conferencia de plenipotenciarios sobre el Estatuto de los Refugiados y de los Apátridas (Naciones Unidas), convocada por la Asamblea General en su resolución 429 (V), del 14 de diciembre de 1950.

¹⁴ Este Protocolo adicional se socializó con nota de aprobación del Consejo Económico y Social en su resolución 1186(XLI), del 18 de noviembre de 1966, y la Asamblea General en su resolución 2198 (XXI), del 16 de diciembre de 1966. En la misma resolución, la Asamblea General pidió al Secretario General que transmitiera el texto del Protocolo a los Estados mencionados en su artículo V a fin de que pudieran adherirse al protocolo firmado en Nueva York el 31 de enero de 1967.

con la intención de mejorar su calidad de vida, pero no precisamente configuradas dentro de situaciones de conflicto y/o carencia extrema.

Cifras internacionales socializadas por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) indican que, para junio del 2023, más de 110 millones de personas se vieron forzadas a huir de sus hogares. Lo anterior detalla un 1.6 millones más que las registradas en el año 2021¹⁵. Lo mencionado se relaciona con las dinámicas de violencia mundial de los últimos años, los conflictos internos y las ofensivas militares, como la situación entre Israel y Gaza. Según el Alto Comisionado, en el mundo, una de cada 73 personas ha sido desplazada forzosamente.

Ahora bien, desde un contexto cercano y con el fin de centralizar el foco de atención al fenómeno migratorio sur americano, las cifras socializadas por la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V)¹⁶, indica que hay presencia de alrededor de 7.722.579 refugiados, migrantes y solicitantes de asilo venezolanos en el mundo; de los cuales aproximadamente el 85% se encuentran en América Latina y el Caribe.

Siguiendo los datos estadísticos del Informe de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)¹⁷, la cifra de personas solicitantes de protección internacional se sitúa en 6,1 millones. Por otro lado, 5,3 millones, casi todas originarias de Venezuela, necesitan protección por razones humanitarias. (CEAR,2024 p.14).

¹⁵ Esta cifra se encuentra relacionada en el texto del informe ACNUR (2023), denominado: Tendencias globales. Desplazamiento forzado en la mitad del año 2023, desde el cual es posible considerar el incremento de los movimientos migratorios a nivel mundial.

¹⁶ El informe R4V -2023 indica que las cifras no representan una individualización de cada persona migrante, de tal manera que puede existir un subregistro relacionado con la migración irregular. Este hecho se presenta con mayor prevalencia en países de Sur América.

¹⁷ El informe de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado analiza la situación de las personas refugiadas en el mundo, pero principalmente en la Unión Europea y España.

Esta evidencia internacional remarca el impacto del fenómeno migratorio en los núcleos familiares, y de manera particular en niños, niñas y jóvenes. En este sentido, la Corte Interamericana de Derechos Humanos¹⁸ ha indicado que niños, niñas y jóvenes se movilizan a nivel internacional por varios motivos. Entre ellos, están la búsqueda de oportunidades, mejorar sus condiciones económicas o de educación; reunificación o reagrupación familiar y cambios repentinos en sus condiciones de vida. Así, los procesos migratorios son una realidad latente que involucra el tránsito y movilidad constante entre Estados por parte de niños, niñas y jóvenes que pueden o no, ir conducidos por adultos.

Estos niños emprenden su viaje por tierra, mar o aire hacia distintos países, enfrentándose a la vulneración de derechos y en muchas ocasiones a la configuración de múltiples transgresiones a sus necesidades básicas como, por ejemplo; una vivienda digna, alimento, acceso a servicios básicos, educación y protección prevalente en el marco del derecho internacional de los derechos humanos.

Por lo mencionado, desde una perspectiva de derechos, se visibilizan las dificultades y carencias a las cuales se enfrentan los menores migrantes en el intento de materializar su derecho fundamental a la educación durante el tránsito y llegada al país receptor. Desde esta óptica y teniendo en cuenta los criterios prevalentes del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (UNESCO y UNICEF, 2008) la educación es el pilar fundamental de la sociedad, dada su promoción del desarrollo personal y transversalidad al disfrute de los demás derechos. De tal manera que, el compromiso global por garantizar su cumplimiento eleva la responsabilidad de los Estados que ratifican dentro de su ordenamiento interno la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

¹⁸ Lo mencionado se encuentra presente en el párrafo 35 de la Opinión consultiva OC-21/14 de 19 de agosto de 2014 solicitada por Argentina, Brasil, Paraguay Uruguay con respecto a las garantías y derechos de menores de edad en el contexto migratorio y/o de necesidad de protección internacional.

Así, el panorama migratorio invita a la reflexión alrededor del esquema de las 4As, diseñado por Tomasevski (2004) desde el cual se clasifican los estándares para el derecho a la educación acordados a nivel mundial en cuatro características básicas: Accesibilidad, Adaptabilidad, Asequibilidad y Aceptabilidad¹⁹.

Ahora bien, dentro del fenómeno de movilidad humana²⁰ entre Estados, se consideran muchas variantes ampliamente investigadas como la motivación para emprender el viaje, las condiciones de vida, las variantes individuales y/o colectivas, los procesos de recepción o llegada, e incluso la regularización en los países receptores. Sin embargo, es posible observar la limitada producción académica en torno a la movilidad de menores migrantes, a pesar de que la evidencia estadística internacional demuestra un incremento paulatino en todo el mundo.

De manera particular, el informe CEAR con vigencia 2024 puntualiza que dentro del fenómeno de movilidad humana desde el cual se desplazan más de 110 millones de personas en el mundo, existe una latente dificultad por la detección de necesidades específicas (menores, víctimas de trata, salud física o mental, discapacidad) y, por consiguiente, el trato diferenciado al que tienen derecho según el artículo 46 de la Ley de Asilo. (Informe CEAR, 2024, p. 76)

Es así, como esta investigación aportó en los estudios del fenómeno de movilidad humana desde las trayectorias de menores migrantes con discapacidad, entendiendo que sus necesidades, sobre todo en términos educativos y pedagógicos son mínimamente consideradas en procesos de ingreso al país receptor.

¹⁹ Es importante puntualizar que, en el marco normativo nacional son equiparables a los derechos fundamentales (Const. De 1991, art 44 y 93).

²⁰ Definida por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en 2019 como término genérico que abarca todas las diferentes formas de movimiento de personas.

El punto crucial: menores migrantes con discapacidad

“Además de las condiciones materiales, persiste la discriminación hacia las personas con discapacidad. Tener una discapacidad implica experimentar más barreras para la participación en los diferentes espacios de ciudadanía, barreras que no están mediadas directamente por la situación de discapacidad, sino que también convergen con otro tipo de barreras estructurales y económicas”

(Eduardo Díaz, 2021)²¹

Sobre la base de la aseveración de Díaz (2021), la presente investigación dio cuenta de cómo los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que transitan por las fronteras y llegan a países receptores como Colombia con el fin de acceder a un sistema educativo en igualdad de condiciones, no cuentan con un reconocimiento de sus trayectorias educativas y por ende atención acorde a sus necesidades.

La mayoría de ellos permanecen inmersos en espacios familiares y/o institucionales que los (in) visibilizan y refuerzan el concepto de discapacidad en clave del modelo biomédico, rehabilitador, asistencialista, e incluso con abordajes “especiales” en contravía con los preceptos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Artículo 24, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

Con lo indicado, la investigación generó un espacio de visibilización de los menores migrantes venezolanos con discapacidad, a fin de brindarles atención educativa idónea teniendo en cuenta la compleja interacción entre el fenómeno migratorio y la condición de discapacidad. Dentro de este orden, primó la postura crítica de la discapacidad en tanto se contemplaron los preceptos del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), desde los cuales se piensa la discapacidad más allá de los modelos clásicos, fomentando la evolución del modelo social que valida la perspectiva de derechos y justicia.

²¹ Durante la pasantía doctoral desarrollada en la Universidad de Alcalá, en el marco de una de las sesiones académicas, el Dr. Eduardo Díaz Velasquez compartió lo referido en este epígrafe, al realizar revisión de su publicación titulada: Personas con discapacidad: derechos sociales y cultura de las capacidades a través de la cual aborda los derechos de ciudadanía de las personas con discapacidad en la comunidad de Madrid.

En este sentido, los estudios críticos se vincularon con esta investigación dadas las consideraciones de condiciones sociales, económicas y culturales alrededor de la discapacidad. Como lo reafirman (Meekosha y Shuttleworth, 2009; Campbell, 2001) y posteriormente lo detallan Garland y Thompson (2017) “las deficiencias que hacen que alguien tenga discapacidad, son condiciones dinámicas, contingentes, afectadas por muchos factores externos y generalmente fluctúan en el tiempo” (p. 13).

Desde esta óptica, es importante destacar que, en perspectiva de derechos humanos, organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU)²² desde el año 1965 promulga el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo desde el cual se establece seguimiento a las realidades sociales y económicas de cada país definiendo el denominado Índice de Desarrollo Humano (IDH)²³.

Tal índice compromete la consideración de accesibilidad educativa e inclusión. Al respecto, Higuera, Gutiérrez y Cardona (2018) mencionan que “este índice es indicador esencial de procesos educativos en términos de alfabetización y cobertura”. De tal manera que, la garantía del derecho a la educación se ve supeditado a que los gobiernos de cada país consideren la convergencia de desigualdades superpuestas como por ejemplo la condición migratoria, la discapacidad o la pobreza a fin de asegurar el bienestar social de la población.

²² Desde el contexto histórico, es relevante indicar que esta importante organización internacional fue fundada en 1945 tras la Segunda Guerra Mundial, por 51 países que se comprometieron a mantener la paz y la seguridad internacional, fomentar entre las naciones relaciones de amistad y promover el progreso social, la mejora del nivel de vida y los Derechos Humanos.

²³ El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un indicador creado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo que, da a conocer el grado de progreso de cada país. Este índice compuesto tiene en cuenta factores sanitarios, educativos y económicos para medir el desarrollo humano de un país, a diferencia de las metodologías anteriores que se fijaban solo en lo económico. En el caso concreto de la presente investigación, desde la perspectiva de interseccionalidad se hace referencia al factor de Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) que evalúa las carencias de los hogares y sus habitantes en el ámbito de la salud, la educación y el nivel de vida.

En el caso concreto de Colombia, según informe IDH para la vigencia 2023 – 2024, la nación se ubica en la categoría de desarrollo humano alto (posición 91), en contraste con Venezuela que se encuentra en nivel medio (posición 119).

La evidencia disponible: visión de derechos y movilidad humana

“Os outros os diferentes, muitas vezes estao perto de nos, e mesmo dentro de nos, más nao estamos acostumbrados a ve- los, ouvi-los, reconhece-los, valoriza-los e interagir com eles.”

(Vera María Candau, 2008) ²⁴

Esta investigación consideró el fenómeno migratorio desde la postura de la autonomía de las migraciones, pero, sin desconocer la presencia de derechos en torno a la movilidad humana. Al respecto Papademetriou y Boutang (1994) menciona que la perspectiva autonomista recupera la “esencia subjetiva” de la migración, de tal manera que además de ser coherente con los postulados de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM)²⁵, en tanto se considera al migrante como el individuo que se moviliza de un lugar a otro ejerciendo su derecho a la libre circulación, reafirma que dicha movilidad es un proceso complejo y motivado por diversas razones.

Según Cohen 2004; Mezzadra 2011 y De Génova 2014, (como se citó en Boutang) “el movimiento autónomo ha estado presente en diferentes momentos históricos, desde la esclavitud hasta nuestro presente, desequilibrando el control fronterizo y desafiando a una forma de poder que insiste en detenerlo” (p. 67).

²⁴ El texto hace parte de la publicación de la investigadora brasilera en derechos humanos, educación e interculturalidad, socializado en el volumen 13 de la Revista Brasileira de educación. La traducción libre del texto es: “los otros, los diferentes, muchas veces están cerca de nosotros, e incluso dentro de nosotros, pero no estamos acostumbrados a verlos, escucharlos, reconocerlos, valorarlos e interactuar con ellos”

²⁵ La OIM se apoya en los principios consagrados en el Acta Constitutiva de las Naciones Unidas, particularmente en la defensa de los derechos humanos de todas las personas. Respetar los derechos, la dignidad y el bienestar de los migrantes sigue siendo primordial. La OIM brinda apoyo a los migrantes en todo el mundo, desarrollando respuestas efectivas para la cambiante dinámica de la migración y, como tal, es una fuente clave de asesoramiento sobre políticas y prácticas migratorias. La Organización trabaja en el terreno en situaciones de emergencia, facilitando el desarrollo de la resiliencia de las personas en movimiento, y particularmente de aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, además de promover la capacidad de los gobiernos a fin de manejar todas las formas de movilidad y sus impactos.

De acuerdo con los autores, esta investigación se nutrió con los postulados autonomistas de la migración en tanto en ella prevalece la perspectiva de derechos.

En la misma línea, esta investigación se focalizó desde una mirada de derechos por cuanto consideró el “derecho a la educación” en niños, niñas y jóvenes venezolanos que migran hacia Colombia. Con esta premisa, se resalta que la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2020) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) determinaron en su informe sobre la Educación en el Mundo, que los obstáculos que afrontan los menores migrantes venezolanos “se asocian con las condiciones de pobreza, falta de empleo, alta movilidad, temor a ser deportados y en general carencia de medios de vida que disminuyen las posibilidades de accesibilidad y permanencia en la escuela” (p. 30).

Tal como se mencionó previamente, las naciones demuestran sus avances en atención al bienestar poblacional y políticas públicas a través del índice de desarrollo humano.

En este sentido, el declive social que presenta Venezuela²⁶ se constituyó como factor impulsor de los procesos migratorios dentro de los cuales se vieron inmersos los menores de edad que participaron en esta investigación y quienes interrumpieron sus trayectorias educativas en busca de mejores condiciones de vida; por lo tanto, la tesis que se defiende a través de este escrito, no solo es un aporte académico a los estudios de discapacidad y migración, sino que también tiene la responsabilidad de ser una investigación precursora en lineamientos de atención educativa.

²⁶ Según el historial de reportes de Índice de Desarrollo Humano de la ONU, Venezuela estuvo ubicada en puesto 65 en el año 2000, en el puesto 96 en el año 2019 y en el puesto 119 en el año 2024.

El elemento estructural: las trayectorias educativas

“Es preciso llevar lo suficientemente lejos el análisis de las prácticas escolares como para contribuir a una mejor inteligibilidad de un fenómeno social más global”

(Bernard Lahire, 2004)²⁷

Las trayectorias para efectos de esta investigación, se interpretaron desde los postulados de (Bourdieu, 1970; Lahire, 2004 y Sayad, 2010) como los recorridos temporales y espaciales de los sujetos en atención a diferentes configuraciones sociales. Particularmente los postulados de Sayad (2010) indican que “todo estudio de los fenómenos migratorios que descuide las condiciones de origen de los emigrados está condenado a no dar más que una visión a la vez parcial y etnocéntrica del fenómeno migratorio” (p. 56).

El autor, muy cercano a Bourdieu, detalla desde su experiencia como migrante que las trayectorias²⁸ previas y posteriores por diversos espacios geográficos y temporales hacen parte de las características sociales de cada sujeto, de tal manera que, coincide con los planteamientos de Bourdieu (1999), a partir los cuales se entiende el capital cultural desde la escuela y configurado en clave de objetivación, incorporación e institucionalidad. En este sentido, el autor establece que:

La reconstrucción de trayectorias sociales inscriptas en un espacio geográfico, cuya génesis puede ser identificada a partir de recuperar las luchas, tensiones, contradicciones, reformas, y/o transformaciones fundamentales que hacen del espacio geográfico lo que es, pero también atravesadas por la historia de procesos de internalización de disposiciones durables, estructuradas y estructurantes. (Bourdieu, 1999, p. 9)

²⁷ El autor expresa estas palabras en el marco de la Primera Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación. Lo anterior se registra en el Acta oficial y está presente en la página: 59. Alzira. Germania.

²⁸ En la presente investigación se entenderá el concepto de trayectoria educativa desde los postulados de Bourdieu (1987), quien entiende la escolarización como uno de los mecanismos de reproducción del capital cultural familiar, operacionalizándolo en: i) objetivado: bienes específicos de consumo cultural; ii) incorporado: disposiciones y comportamientos individuales dirigidas hacia la adquisición y disfrute de la cultura; e iii) institucional: acreditación formal de la escolarización en credenciales educativas.

Tal como lo indica Bourdieu (1997) las estructuraciones sociales como el habitus se producen desde lo cotidiano y vivenciado por cada individuo. Ello implica disposiciones interiorizadas desde las cuales se pueden reconocer múltiples variantes en los relatos de vida que dan cuenta de las trayectorias educativas individuales y/o colectivas durante la experiencia de movilidad humana. Al respecto, Dubet (2005) señala que “la escuela se pretende y presenta como ente que facilita la igualdad de oportunidades”; sin embargo, esta aseveración no se ajusta a la realidad de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad que se encuentran luchando constantemente desde la convergencia de desigualdades que incluyen su edad, su condición migratoria, su discapacidad y en la mayoría de ocasiones las condiciones sociales propias de situaciones de pobreza, lo cual da lugar a la consideración de superposición de vulnerabilidades y consecuentemente el abordaje desde la interseccionalidad.

El enfoque interseccional

“Ya sea el Tsunami que mató a miles en Asia y África, el terremoto que aniquiló a 300.000 en Asia Central, el huracán Mitch que devastó la vida de miles, los fracasos de ayuda en caso de desastres fueron esencialmente los mismos: los pobres, minorías étnicas y marginados racialmente, las mujeres, los niños, los ancianos, los discapacitados, fueron todos los más afectados por el desastre y menos, atendidos por el socorro. ¿Y por qué es este el caso? Se le preguntó a Kofi Annan, si los esfuerzos de socorro iban a ser “sensibles al género”.

El respondió que, dado que todas las personas se vieron afectadas de la misma manera, entonces el socorro en casos de desastre sería el mismo. Por supuesto. No es verdad.”

(Kimberle Crenshaw, 2008)²⁹

Como se detalló en el acápite previo, la tesis se pensó desde lo interseccional, es decir, no solo ante el lente de migración y/o discapacidad sino en contraste y articulación con relatos, narrativas y testimonios que dieron cuenta del derecho a la educación en sus trayectorias, además de otros factores como el ser menores de edad y estar en condiciones de pobreza. Por esta razón, desde la interseccionalidad se contempló la convergencia de desigualdades (educativas,

²⁹ El texto es un breve aparte del discurso presentado en el Décimo Aniversario de la Celebración del Superdomo en New Orleans, el 11 de abril de 2008. Este contundente discurso se tituló: “What Kind of Ally Are You”.

económicas, sociales, familiares y culturales) a las cuales se enfrentaron los niños, niñas y jóvenes migrantes en sus trayectorias de vida como estudiantes. Así, la comprensión de la perspectiva interseccional se abordó desde los planteamientos de (Crenshaw, 1991; Hill Collins, 2009; La Barbera, 2016 y Saleh, 2022) así se materializó un análisis de interrelaciones en diferentes esferas (individual, familiar, institucional y comunitaria).

Las trayectorias educativas del menor migrante implicaron una temporalidad, un espacio, un recorrido por sus relatos y un ejercicio detallado de escucha de todos los involucrados, con el fin de consolidar acontecimientos tanto individuales como colectivos. Desde Bourdieu (1972) esa configuración estructural se conceptualiza en el binomio estructura/acción, de tal manera que, cobran vida las voces de los individuos, grupos, comunidades e instituciones. En el momento en el cual las categorías se cruzaron, se hizo evidente la necesidad de tener claridad en cuenta a los lineamientos de atención educativa a favor de menores migrantes con discapacidad, sus derechos y sus trayectorias de vida. Por ello, esta investigación se vinculó con el trabajo desarrollado por la Musulmana Muna Saleh (2022) sobre la narrativa de madres musulmanas de niños con diversidad funcional³⁰ que llegaron a Canadá y sus respectivas experiencias como refugiados. Ella como desplazada palestina y mujer migrante, recogió relatos de vida para dar luz a un fenómeno con mínima investigación en el mundo: niños migrantes con discapacidad que buscan atención educativa en otros estados. La autora cita acertadamente a López (1990) puntualizando lo siguiente:

Las historias que cuenta la gente presentan una manera de cuidarlas. Si te llegan historias, cuídalas. Y aprende a regalarlas allá donde se necesiten. A veces, una persona necesita una historia más que una comida para mantenerse con vida. Es por eso por lo que

³⁰ La autora asume en sus escritos la discapacidad desde las posturas de “Diversidad Funcional”.

guardamos estas historias en la memoria de los demás. Así es como la gente se cuida a sí misma. (López, 1990, p. 60)

Ante este escenario, y siendo coherente con el compromiso adquirido por la defensa de los derechos humanos a favor de niñas, niños y jóvenes con discapacidad, y concretamente el derecho a la educación desde los contextos públicos, se configuró la intersección entre migración y discapacidad. Es relevante indicar que en este momento las investigaciones relacionadas con migración y discapacidad desde la perspectiva de derechos es escasa.

Por esta razón, el texto caracterizó y analizó las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, sus familias y comunidad educativa, desde el contexto de la Institución Educativa Técnica Bicentenario ubicada en el Municipio de Funza (Cundinamarca), bajo el enfoque de estudio de caso como estrategia metodológica concebida en torno a los planteamientos de Yin (2009) y Stake (1998) desde los cuales es posible caracterizar los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, pero, además existen múltiples fuentes de evidencia que benefician el estudio.

En este sentido, se favoreció la perspectiva interseccional y de derechos al lograr una aproximación a situaciones y personas para llegar a una comprensión de sus realidades.

Capítulo I

“El inicio a los cuatro años en un colegio en Perú. Pero su relación allí no fue favorable porque existía todavía esa xenofobia hacia los venezolanos, pero de los papás hacia los hijos. Entonces los niños le decían cositas a mi hijo”
Voz de madre³¹, Funza, 2023.

1. Contexto: la llegada de menores migrantes con discapacidad

Desde las realidades que he evidenciado, los procesos educativos de los niños migrantes se ven permeados por obstrucciones y discriminación. Según Taborda (2020) existen varios obstáculos para que los niños migrantes accedan al servicio educativo, entre ellos están el desconocimiento que tienen los padres sobre los procesos de ingreso, las limitaciones de cupos en instituciones oficiales y la ausencia de rutas pedagógicas de atención al menor migrante.

Con respecto a los protocolos de atención a niños migrantes de nacionalidad venezolana, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió la Circular Conjunta número 16 con fecha abril 10 de 2018, por medio de la cual brindó orientaciones a los entes territoriales y entidades educativas para favorecer el acceso educativo teniendo en cuenta la no exigencia tacita de documentos de matrícula³² hasta tanto se solucione el estatus migratorio. Posteriormente, y como consecuencia de un proceso judicial, desde el cumplimiento de la Sentencia T-356 de 2023, el ministerio expidió la Circular número 038 de noviembre 21 de 2023 cuyo propósito es socializar y definir lineamientos generales para las Instituciones educativas de educación preescolar, básica y media e Instituciones de Educación Superior, sobre el acceso a la educación de la población migrante y las posibles alternativas que en el marco de la garantía de sus derechos humanos y constitucionales, se deben adoptar en relación con su regularización e identificación, como

³¹ Para el presente texto se tomarán algunos apartes de entrevistas e intervenciones de grupos focales de madres de estudiantes migrantes con discapacidad en el marco de actividades institucionales mediadas por consentimiento informado. En este caso concreto, la madre de familia realiza una intervención acerca de su paso migratorio Venezuela-Perú- Ecuador-Colombia y las trayectorias de su menor hijo con presunción de discapacidad, quien actualmente se encuentra escolarizado en básica primaria en la IET Bicentenario del Municipio de Funza.

³² Los requisitos de matrícula corresponden a documentos de identificación personal, antecedentes académicos como certificados y boletines o diplomas, documentos que acrediten vinculación a entidad prestadora de salud entre otros.

requisitos para adelantar o culminar los procesos educativos, lo anterior en el marco de la normativa que regula la materia y el análisis de la Corte Constitucional Colombiana.

El mencionado rango constitucional del derecho a la educación en Colombia, es uno de los pilares más sólidos en términos de derecho internacional de los derechos humanos, desde el cual se cobijan a los niños, niñas y jóvenes migrantes. Estos preceptos internacionales tienen un carácter vinculante, tal como lo indica la Convención sobre los Derechos del Niño³³, en su artículo número dos (2):

Los Estados Parte deben respetar y garantizar los derechos establecidos en la presente convención, a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin discriminación de cualquier tipo, con independencia de la raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otro tipo de opinión, de origen nacional, étnico o social, posición económica, discapacidad o cualquier otra condición social del niño o de sus padres o de su tutor legal. Los Estados Parte adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño está protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de los padres, tutores legales o familiares de los niños. (Convención de los Derechos del Niño, 1989, p. 2)

Para materializar el cumplimiento de la norma, es necesario que las estructuras del sistema escolar contemplen lineamientos de atención educativa desde una perspectiva de derechos e interseccionalidad que mitiguen procesos de discriminación directa o indirecta en todo el ámbito escolar.

En palabras de Fernández (2010) el derecho a la diferencia se hace efectivo adaptando la educación a las necesidades legítimas del sujeto, contemplando tanto al estudiante como a la

³³ La Convención sobre los Derechos del Niño, firmada por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre 1989 fue ratificada por Colombia por medio de la Ley 12 de 1991.

comunidad a la que pertenece para configurar “igualdad en dignidad y derechos, pero diferencia en necesidades y potencialidades”.

Con lo referido, la inminente presencia de niños, niñas y jóvenes de nacionalidad venezolana con discapacidad en contextos de educación pública constituye una oportunidad para que las entidades territoriales certificadas³⁴ proyecten la detección, sistematización y cruce de categorías (migración-discapacidad), cuya incidencia hace parte de procesos de deserción escolar, no promoción y exclusión del sistema educativo oficial.

1.1 Migración en el mundo: Contextualización de la problemática global, regional y nacional

Para la vigencia del año 2024 y según cifras registradas en el informe R4V³⁵ en el mundo hay presencia de 7.774.494 migrantes venezolanos. Colombia acoge la mayor cantidad de personas refugiadas y migrantes de Venezuela en la región con 2,86 millones de los 6.590.671 que se encuentran en América Latina y el Caribe. Esta cifra, la cual corresponde a un 36,60% da cuenta del incremento en movilidad humana ya que según el Departamento Nacional de Planeación (DPN)³⁶ en el 2022 se registró la presencia de 2.477.588 venezolanos con vocación de permanencia en el país. En esta línea, la presente investigación se centra en datos poblacionales que han evolucionado desde el año 2021, partiendo de los datos socializados por migración Colombia³⁷ que indicaban la presencia de 1.842.390 migrantes venezolanos en

³⁴ En el contexto mediato la Entidad Territorial Certificada de Funza (Cundinamarca).

³⁵ La Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V) está conformada por más de 200 organizaciones (incluyendo Agencias ONU, sociedad civil, organizaciones religiosas y ONGs, entre otras) que coordinan sus esfuerzos bajo el Plan de Respuesta para Refugiados y Migrantes de Venezuela (RMRP por sus siglas en inglés) en 17 países de América Latina y el Caribe.

³⁶ La información se reporta en la herramienta denominada tablero intranet desde el cual se registra información desagregada sobre personas venezolanas en la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH); en el Censo 2018; y en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos (RAMV).

³⁷ Con cohorte al 31 de agosto de 2021 el cual corresponde a la última publicación oficial que aclara que * La estimación de concentración de venezolanos es resultado del cruce de los registros administrativos del Sistema de Información de Registro de Extranjeros (SIRE), Permiso Especial de Permanencia (PEP), Entradas migratorias (Intención de hospedaje) y Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 - DANE. La información registrada corresponde a lo manifestado voluntariamente por los venezolanos en los sistemas dispuestos y a la recolección generada

territorio nacional. Así, a nivel global según la plataforma R4V³⁸ las personas refugiadas y migrantes venezolanas permanecen en los siguientes diecisiete (17) países: Colombia, Perú, Brasil, Chile, Ecuador, Argentina, Uruguay, Bolivia, Paraguay, México, Panamá, Costa Rica, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Guyana, Aruba y Curazao.

Tabla 1

Personas Refugiadas y Migrantes Venezolanos en el mundo año 2024

<i>Población por país</i>	<i>Colombia</i>	<i>2,86 M</i>
	Perú	1,54 M
	Brasil	568,1 K
	Chile	532,7 K
	Ecuador	444,8 K
<i>Cono Sur</i>	Argentina	164,0 K
	Uruguay	39,7 K
	Bolivia	18,0 K
	Paraguay	5,3 K
<i>El Caribe</i>	República Dominicana	124,1 K
	Trinidad y Tobago	36,2 K
	Guyana	21,7 K
	Aruba	17,1 K
	Curazao	14,0 K
<i>Centroamérica y México</i>	México	113, 1 K
	Panamá	58,2 K
	Costa Rica	29,0 K
<i>Otros países</i>	Otros Países	1,19 M

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del mapa de R4V con cohorte a mayo de 2024 (Pág. 1).

Al verificar las condiciones de movilidad en el cono sur, según los datos otorgados por la plataforma de Coordinación Interagencial visibles en la figura anterior, en Argentina, para el año 2024 el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) publicó los resultados definitivos del Censo 2022 para población extranjera en Argentina, arrojando una estimación de 1.933.463 personas nacidas fuera del país a mayo 2022, de las cuales 161.495 eran de nacionalidad

de las verificaciones migratorias desarrolladas por Migración Colombia, teniendo en cuenta que la permanencia estimada de venezolanos en Colombia puede variar y que en el país existe la libre circulación en el territorio nacional.

³⁸ A lo largo del presente documento, se hará uso de la sigla R4V en referencia directa a la información contenida en la plataforma, y desde la cual se detalló origen en nota de página número 29.

venezolana (8,4%, representando la tercera nacionalidad con mayor presencia en el país, luego de la paraguaya y boliviana).

En Bolivia, la estimación de la población de personas refugiadas y migrantes venezolanas se deriva de datos proporcionados por la Dirección General de Migración (DIGEMIG), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), y surge del acumulado del saldo migratorio regular desde 2015, al cual se adiciona una estimación de permanencia irregular sobre el saldo migratorio. Para el año 2023, el porcentaje de irregularidad sobre el saldo migratorio se ajustó al 57%, basándose en los resultados de los ejercicios de la Matriz de Seguimiento de Desplazamiento (DTM) llevados a cabo por la OIM en 2022. A marzo de 2024, se prevé un incremento de 1.656 personas venezolanas, lo que eleva el total de 16.350 a 18.006 personas venezolanas residiendo en el país.

En Brasil, hasta marzo de 2024, el balance poblacional de personas venezolanas asciende a 568.058. Durante el primer trimestre de este año, se informa de 48.210 entradas de personas refugiadas y migrantes venezolanas en Brasil, un aumento del 5,4% en comparación con el último trimestre del 2023, datos en base al Sistema de Tráfico Internacional (STI) del Departamento de la Policía Federal del Ministerio de Justicia y Seguridad Pública. Desde enero de 2017 hasta marzo de 2024, se han registrado 479.751 personas venezolanas con autorización de residencia activa, dicha información es proporcionada por la Policía Federal a través del Sistema de Registro Nacional Migratorio (SISMIGRA).

En Chile, la nueva estimación de población extranjera publicada el 29 de diciembre de 2023 por el Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG) y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), indica, que, al 31 de diciembre de 2022, había 1.625.074 personas residiendo en el país, de las cuales, el 32,8% son venezolanas (532.715 personas). Por primera vez en Chile una

estimación de población en situación irregular (107.223), de las cuales 70.647 (13%) son personas venezolanas.

En Costa Rica, según los datos proporcionados por la Dirección General de Migración y Extranjería (DGME), hubo una ligera disminución en la población de personas venezolanas residentes en el país, de 29.405 en julio de 2023 a 29.048 en marzo de 2024; una disminución del 1,2%. Esta cifra se basa en un análisis de los registros oficiales que documentan las entradas y salidas regulares de personas venezolanas.

En Ecuador, a través del Sistema de Monitoreo y Caracterización de Flujos (SMFCF), se ha revisado la estimación del número de personas refugiadas y migrantes de Venezuela con la intención de permanecer en Ecuador. Esta estimación se basa en la información sobre entradas y salidas irregulares proporcionada por el SMFCF, así como en las cifras de entradas y salidas oficiales registradas por el Ministerio del Interior de Ecuador, publicadas mensualmente. En comparación con la última cifra publicada de unas 474,9K personas en junio de 2023, se observa una disminución de más de 30K personas hasta marzo de 2024.

En Paraguay, la estimación de la población de personas refugiadas y migrantes venezolanas en Paraguay se basa en datos proporcionados por la Comisión Nacional de Apátridas y Refugiados (CONARE). Según los registros de CONARE, la cifra oficial de personas refugiadas y solicitantes de asilo ya ha superado las estimaciones previas de la Plataforma R4V, alcanzando un total de 5.349 personas.

En Uruguay, la estimación de la población de personas refugiadas y migrantes venezolanas se realiza con base en los datos proporcionados por la Dirección Nacional de Migración (DNM), utilizando el acumulado de saldo migratorio desde el año 2015 hasta la fecha de la última actualización. Para marzo de 2024, se prevé un incremento del 20% en el stock

poblacional en comparación con la última actualización de la plataforma en agosto de 2023. Esto significa que el número estimado de personas venezolanas viviendo en el país ha aumentado de 32.939 a 39.689.

Tabla 2

Actualización de cifras de personas refugiadas y migrantes venezolanos por país año 2024

<i>País</i>	<i>Actualización anterior (Noviembre de 2023)</i>	<i>Actualización actual (Mayo de 2024)</i>	<i>Diferencia</i>
<i>Colombia</i>	2.875.743 (agosto 2023)	2.857.528 (enero 2024)	-18.215
<i>Perú</i>	1.542.004 (junio 2023)		
<i>Brasil</i>	510.499 (septiembre 2023)	568.085 (marzo 2024)	+ 57.559
<i>Chile</i>	444.423 (diciembre 2021)	532.715 (diciembre 2022)	+ 88.292
<i>Ecuador</i>	474.945 (junio 2023)	444.778 (marzo 2024)	
<i>República Dominicana</i>	124.141 (junio 2023)		
<i>Trinidad y Tobago</i>	36.218 (junio 2023)		
<i>Guyana</i>	21.676 (junio 2023)		
<i>Aruba</i>	17.085 (junio 2023)		
<i>Curazao</i>	14.000 (junio 2022)		
<i>Argentina</i>	217.742 (septiembre 2023)	164.024 (marzo 2024)	- 53.718
<i>Bolivia</i>	16.350 (septiembre 2023)	18.006 (marzo 2024)	+ 1.656
<i>Paraguay</i>	5.234 (septiembre 2023)	5.349 (diciembre 2023)	+ 115
<i>Uruguay</i>	32.939 (junio 2023)	39.689 (diciembre 2023)	+ 6.750
<i>México</i>	113.108 (junio 2023)		
<i>Panamá</i>	58.158 (junio 2023)		
<i>Costa Rica</i>	29.405 (julio 2023)	29.048 (diciembre 2023)	- 357
<i>Otros países</i>	1.188.909 (mayo 2023)		

Nota: Elaboración propia a partir de datos del informe R4V con cohorte a mayo de 2024 (Pág. 5).

Lo mencionado, da cuenta de la relevancia de la presente investigación y su aporte a los estudios migratorios en el contexto nacional, ya que tal como se observa en las estadísticas actuales de movilidad detalladas por el Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana³⁹ (M3) de Migración Colombia con cohorte al mes de Abril de 2024, se cuenta con la

³⁹ Migración Colombia llevó a cabo 13 Diálogos Fronterizos por la Vida en 2023, cumpliendo así con el propósito que se fijó en el Plan Nacional de Desarrollo “Colombia potencia mundial de la vida”, de atender a la población migrante de manera integral y de apostar “por la integración

presencia de 2.813.997 migrantes venezolanos en Colombia, con la particularidad de 67.223 migrantes regulares, de los cuales: 52.207 ingresaron al país de manera regular por un puesto de control migratorio habilitado y no habían superado el tiempo de permanencia.

De esta cifra, actualmente 15.016 cuentan con una cédula de extranjería vigente. Así mismo, un total de 2.283.384 estaban siendo o habían sido regularizados en el marco del Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV)⁴⁰, de los cuales: 1.929.969 se regularizaron con un PPT autorizado y 353.415 continúan en proceso de regularización, ya que no han culminado la fase de autorización de un Permiso de Protección Temporal (PPT).

Con respecto a los ingresos irregulares, Migración Colombia registra que 463.390 migrantes venezolanos se encuentran en el país sin regularizar su permanencia. De esta cifra, 205.857 son personas portadoras del Permiso Especial de Permanencia (PEP) quienes, en el marco del (ETPV), tenían la obligación de registrarse en el Registro Único de Migrantes Venezolanos (RUMV) antes del 30 de abril de 2023 y no lo hicieron. Así mismo, 187.485 ingresaron al país de manera regular por un puesto de control migratorio, pero superaron el tiempo de permanencia, y 70.048 ingresaron al país sin autorización.

Con este panorama, para la vigencia del 2024 un total de 2.477.588 migrantes venezolanos se encuentran distribuidos en los 32 departamentos del país y Bogotá, así como en 1.077 municipios de Colombia.

socioeconómica de los migrantes. En este orden, en el 2024, el Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana (OM3) de Migración Colombia a través del micro sitio pone a disposición cifras de movilidad humana en Colombia con el fin de profundizar aún más en su propósito de generar conocimiento útil y de calidad, a fin de contribuir al desarrollo del ecosistema de movilidad humana en Colombia.

⁴⁰ Según el Observatorio de Migración Venezolana de la Universidad del Rosario, y lo expresado en el Reporte Número 2 de la Bitácora Migratoria 2024, al cumplirse los primeros tres años del Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV) los resultados de la denominada respuesta colombiana son destacables. Según datos de la autoridad migratoria el 71,20% de los migrantes venezolanos en Colombia ha sido regularizado con el Permiso por Protección Temporal (PPT), documento de identidad que se expide al culminar el proceso de regularización del Estatuto. Actualmente a 2.026.011 ciudadanos venezolanos se les ha aprobado PPT y 1.945.132 ya lo tienen en su mano, un resultado excepcional a nivel global y el más importante en la región.

Tabla 3

Principales ciudades por número de migrantes venezolanos en Colombia con cohorte a 2022

<i>Ciudad</i>	<i>Número de migrantes</i>	<i>Proporción de migrantes sobre población</i>
<i>Bogotá</i>	495.236	6,29%
<i>Medellín</i>	190.854	7,42%
<i>San José de Cúcuta</i>	167.678	21,00%
<i>Cali</i>	121.837	5,35%
<i>Barranquilla</i>	112.895	8,62%
<i>Cartagena</i>	70.201	6,73%
<i>Santa Marta</i>	57.046	10,41%
<i>Maicao</i>	55.883	28,53%
<i>Bucaramanga</i>	52.128	8,54%
<i>Soacha</i>	43.831	5,78%
<i>Total</i>	1.259.660	100%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de Migración del Departamento Nacional de planeación.

Los datos que se reflejan en la tabla número tres (3) contrastan con la información más reciente publicada por el Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad con cohorte al 30 de junio de 2024 desde los cuales se evidencia incremento de población migrante venezolana en el territorio nacional.

Tabla 4

Número de migrantes venezolanos por departamento en Colombia con cohorte a junio de 2024

<i>Ciudad</i>	<i>Número de migrantes</i>	<i>Proporción de migrantes sobre población</i>
<i>Bogotá</i>	588.557	20,95%
<i>Medellín</i>	237.078	8,44%
<i>Risaralda</i>	43.623	1,55%
<i>Nariño</i>	41.755	1,49%
<i>Meta</i>	37.994	1,35%
<i>Boyacá</i>	37.885	1,35%
<i>Casanare</i>	26.254	0,93%

<i>Cauca</i>	24.181	0,86%
<i>Tolima</i>	23.012	0,82%
<i>Quindío</i>	21.476	0,76%
<i>Córdoba</i>	19.103	0,68%
<i>Caldas</i>	18.853	0,67%
<i>Sucre</i>	17.033	0,61%
<i>Huila</i>	12.703	0,45%
<i>Putumayo</i>	11.421	0,41%
<i>Vichada</i>	11.203	0,40%
<i>Guainía</i>	6.711	0,24%
<i>Chocó</i>	3.526	0,13%
<i>Guaviare</i>	1.900	0,07%
<i>Amazonas</i>	1.727	0,06%
<i>San Andrés</i>	1.465	0,05%
<i>Caquetá</i>	1.397	0,05%
<i>Vaupés</i>	13	0,00%
Total	2.808.888	100%

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad de Migración Colombia.

Ahora bien, según datos del Observatorio de Migración Venezolana de la Universidad del Rosario, en este momento, Colombia acoge alrededor de 881.096 niños, niñas y adolescentes, lo que corresponde al 30,96% del total de esta población.

Según cifras del observatorio, el 4,26% son menores de 5 años y el 23,38% tienen entre 5 y 17 años. Así mismo, a partir de los datos extraídos del Sistema de Datos Abiertos, para el año 2022, un total de 584.534 estudiantes venezolanos estaban inscritos en el Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) en educación básica y media. (Ministerio de Educación, 2024).

En consonancia con lo anterior, el reporte de análisis de necesidades de refugiados y migrantes (R4V) indica lo siguiente:

En Colombia, la inscripción de las niñas y niños venezolanos en las escuelas aumentó de 34.000 en 2018 a 606.526 en 2023, aproximadamente, lo que representa el 6% de todas las

niñas y niños inscritos a nivel nacional. Esto incluye un aumento en la inscripción de 19.555 niñas y niños venezolanos más desde el reporte de análisis de necesidades de refugiados y migrantes del año 2022.

Entre las niñas y niños inscritos, el 50% de la comunidad estudiantil son mujeres, el 21% estudia en zonas rurales, el 4% pertenece a grupos étnicos minoritarios y el 0,8% tiene una discapacidad. (R4V, 2023, p. 137)

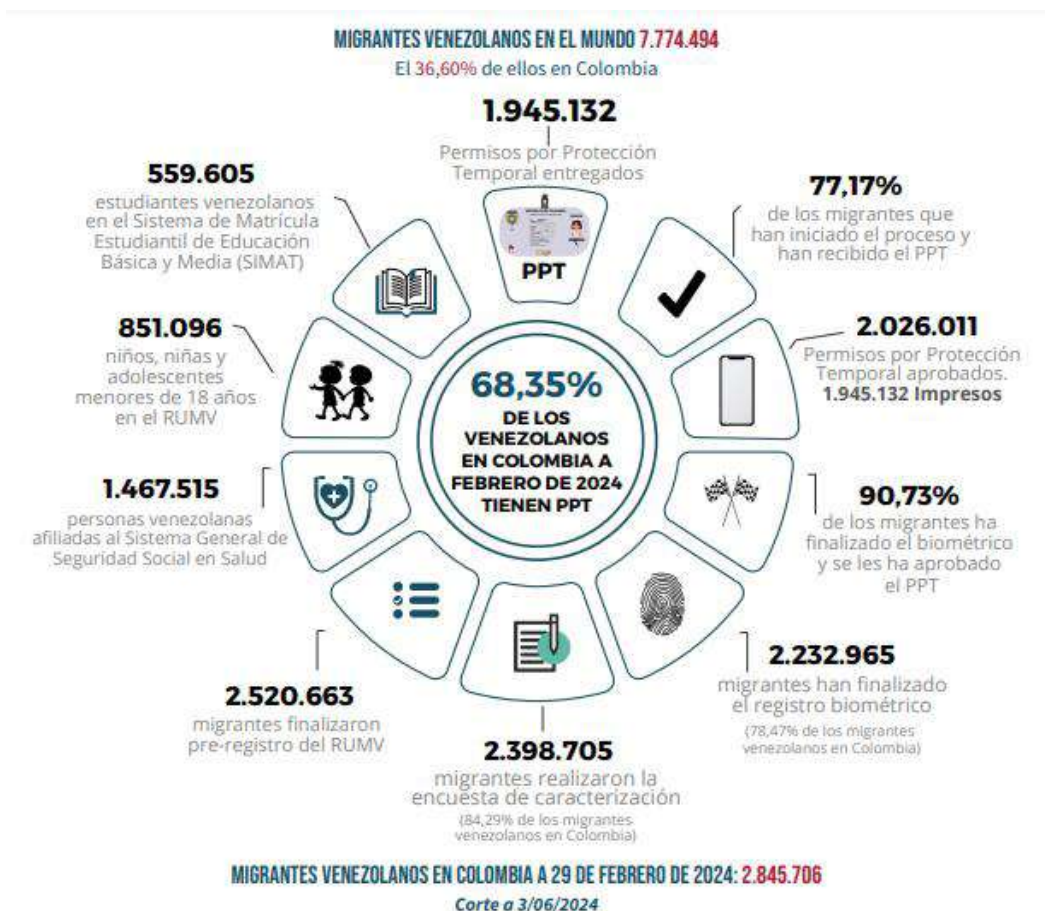
Igualmente, las estadísticas nacionales indican condiciones de vulnerabilidad asociadas al proceso migratorio, muestra de ello, se refleja en que para el año 2024, el 14.45% de la población migrante registro índices de pobreza multidimensional por encima del 20% (DANE,2024).

Lo mencionado, hace parte del fundamento documental de la tesis ya que visualizar a los menores estudiantes, desde su condición migratoria, posible discapacidad y situación de pobreza; indica claramente la perspectiva interseccional en el abordaje temático.

Por otro lado, el desglose demográfico expuesto en las tablas tres (3) y cuatro (4), además de los datos de la figura dos (2), a través de las cuales se identifica el incremento poblacional, se constituye como prueba latente del crecimiento en demanda de necesidades básicas; entendiendo que estas pueden variar de acuerdo con las condiciones de vida (edad, género, ubicación en el territorio nacional, accesibilidad a servicios, redes de apoyo, entre otras).

Figura 2

Migrantes Venezolanos en Colombia para el año 2024



Nota: Reporte No. 2 Bitácora Migratoria 2024 (pág. 5).

La Bitácora Migratoria⁴¹ establece un análisis de accesibilidad a derechos por parte de los menores migrantes venezolanos. En tal sentido, al abordar el derecho a la educación, se reporta que, en relación a las matrículas por sector educativo en 2022, el 91,30% se registró en colegios oficiales y solo el 8,70% en no oficiales. Así mismo, y tal como se evidencia en la figura dos

⁴¹ Documento publicado en el marco de proyecto con el cual el Observatorio de Venezuela de la Facultad de Estudios Internacionales, Políticos y Urbanos de la Universidad del Rosario y la Fundación Konrad Adenauer buscan apoyar a la sociedad colombiana, velando por la responsabilidad y transparencia con que las instituciones del Estado desarrollan el proceso de implementación del ETPV, a partir del acompañamiento permanente, el monitoreo a cada una de las fases y de los actores que intervienen, para valorar la experiencia colombiana y si eventualmente es replicable en la región y en otros fenómenos migratorios en contextos democráticos complejos.

(2), 559.605 menores migrantes venezolanos se encuentran vinculados a la educación pública para vigencia del 2024.

Tabla 5

Estudiantes Venezolanos por sector educativo entre 2018 y 2022

<i>Año</i>	<i>Sector Oficial</i>	<i>Sector No Oficial</i>
2018	32.009	2.021
2019	192.906	13.107
2020	339.149	24.899
2021	451.668	37.130
2022	533.666	50.868

Nota: Elaboración propia a partir del Reporte No. 2 Bitácora Migratoria 2024 (pág. 11).

Desde el inicio de la diáspora venezolana el sector público educativo ha sido el gran receptor de la población estudiantil proveniente de Venezuela, no obstante, en los últimos cinco años ha habido un leve incremento de las matrículas en los colegios privados.

En un plano regional, según los datos del DNP publicados en el micro sitio del Observatorio Nacional de Migraciones (ONM) desde el cual se extracta la información registrada en el SIMAT, en el Departamento de Cundinamarca se cuenta con la presencia de 24.670 estudiantes venezolanos matriculados en los 116 municipios, 735 instituciones educativas y 1.680 sedes en educación pública.

En el plano local, en el Municipio de Funza, según último reporte de Migración Colombia, se encuentran 3.825 migrantes venezolanos de los cuales 615 son niños, niñas y jóvenes matriculados en el sistema oficial.

A su vez, para el año 2024, solamente una de las cuatro instituciones de educación oficial del municipio, registra casos de estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad⁴², los cuales hacen parte del índice de inclusión municipal, y, en este mismo escenario las demás instituciones oficiales reportan que los estudiantes venezolanos matriculados presentan dificultades académicas que se relacionan con la deserción, la extra edad, y barreras para el aprendizaje que afectan su desempeño académico, pero, no se cuenta con un diagnóstico o documento formal⁴³ que acredite discapacidad.

Las acciones gubernamentales muchas veces se centran en cobertura y asequibilidad, pero, sin embargo, Como lo detalla Florido (2018):

Estos esfuerzos, en la política pública, desprecian las tasas altas de deserción escolar de los educandos, producto de su enfrentamiento a barreras de aprendizaje en las propias instituciones, que se derivan de currículos normalizadores y de educación para la homogenización, que se alejan del enfoque de educación inclusiva y del diseño universal de aprendizajes. (Florido, 2018, p. 192)

Esta consideración, es coherente con la realidad de los estudiantes migrantes venezolanos y particularmente, la información que se tiene en el país con respecto a los menores migrantes con discapacidad; tal como se evidencia en la figura tres (3).

En esta imagen, se detalla que para el año 2022 el SIMAT registró la presencia de 4.571 estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad dentro del sistema de educación pública nacional. En este sentido, la mayor afluencia se observó en Bogotá con 848 estudiantes, Antioquía con 799, Norte de Santander con 440 estudiantes, Atlántico con 352 estudiantes y Cundinamarca con 315 estudiantes.

⁴² Discapacidad sensorial (visual), cognitiva y psicosocial en prevalencia.

⁴³ Documento expedido por EPS en país de origen o accesibilidad a una evaluación o diagnóstico en país receptor.

Siguiendo los postulados de Florido (2018) las barreras de aprendizaje se ven reflejadas en las tasas de deserción escolar y reprobación que se muestran en las figuras cuatro (4) y cinco (5) en relación a los estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad en Colombia.

Figura 3

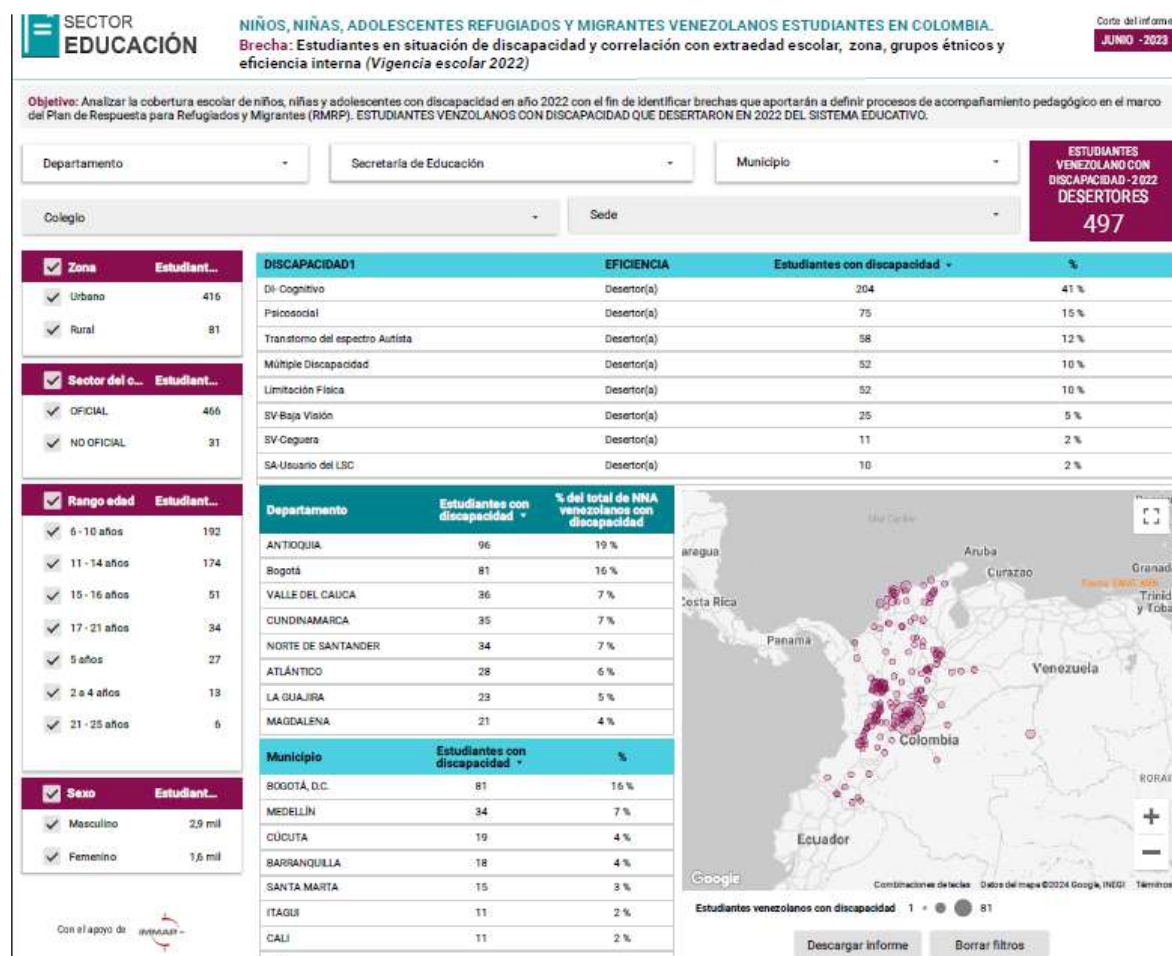
Estudiantes Venezolanos con discapacidad matriculados en colegios oficiales con cohorte a junio de 2023



Nota: Reporte del tablero construido por el DNP con información del Sistema de Matriculas Estudiantil (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (p. 1).

Figura 4

Estudiantes Venezolanos con discapacidad desertores de colegios oficiales con cohorte a junio de 2023



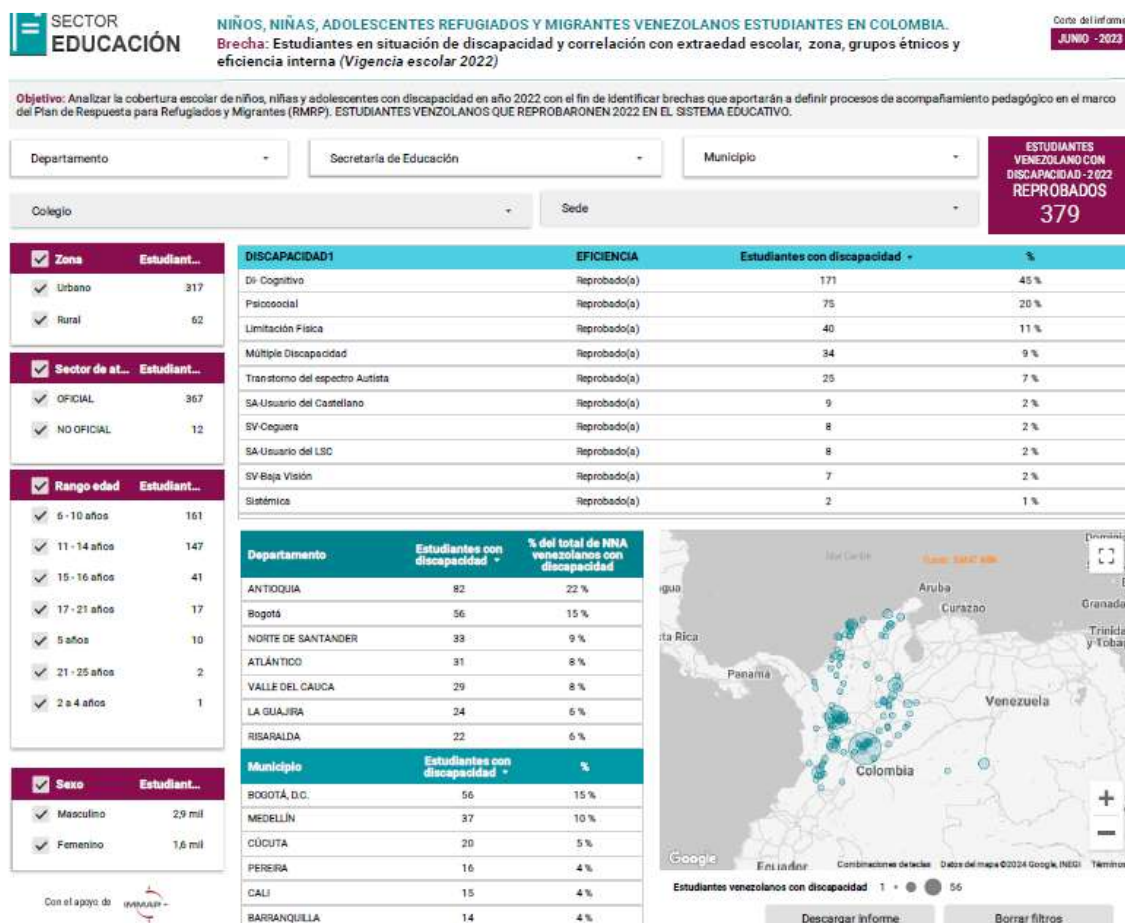
Nota: Reporte del tablero construido por el DNP con información del Sistema de Matriculas Estudiantil (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (p. 2).

Tal como se indica en la figura cuatro (4) la mayoría de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, que se encuentran vinculados a instituciones educativas oficiales y son considerados desertores, se enmarcan dentro del diagnóstico de discapacidad cognitiva, de

tal manera que, las condiciones contextuales de las instituciones educativas públicas, e incluso la ausencia de lineamientos de atención educativa a favor de la población migrante con discapacidad, puede ser generadora de sesgos y abordajes errados. Lo anterior se puede reconocer también, con los 379 menores que aparecen reprobados según las cifras de estudiantes venezolanos con discapacidad para el año 2023.

Figura 5

Estudiantes Venezolanos con discapacidad reprobados de colegios oficiales con cohorte a junio de 2023



Nota: Reporte del tablero construido por el DNP con información del Sistema de Matriculas Estudiantil (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional (p. 3).

Dando alcance a lo detallado, la investigación da lugar al fenómeno migratorio en clave de interseccionalidad e invita a la comunidad educativa del sector oficial para que desde sus experiencias y trayectorias contribuyan en la generación de lineamientos de atención educativa a favor de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad.

1.2 Contexto de la superposición de desigualdades: Migración y Discapacidad

Dentro del panorama migratorio, se pueden detectar múltiples transgresiones hacia los niños, niñas y jóvenes que migran. Desde el Derecho Internacional de los Derechos Humanos se visibilizan condiciones de fragilidad, haciendo especial énfasis en las afectaciones que conlleva una doble situación agravante de vulnerabilidad (migración-discapacidad).

En tal sentido la Corte Interamericana de Derechos Humanos⁴⁴ puntualiza que “existen menoscabos culturales acerca de los migrantes, que permiten la reproducción de dichas condiciones, por ejemplo: la xenofobia y el racismo que dificultan la integración de los migrantes a la sociedad” (CIDH, 2003, párr. 112).

Según el informe de la situación de las personas con discapacidad física y sensorial refugiadas y migrantes en América Latina, publicado por el Consejo Danés para Refugiados (CDR) en 2022, la información del monitoreo se refiere principalmente a personas venezolanas y particularmente en el caso de Colombia, se realizó análisis de la situación de 35.935 migrantes y refugiados, de los cuales el 8% corresponden a personas con discapacidad. Este mismo documento aborda la garantía al derecho a la educación, indicando las dificultades de acceso y las problemáticas relacionadas con el ingreso, permanencia y culminación de estudios en niños, niñas y jóvenes dentro de los sistemas de países receptores.

⁴⁴ La CIDH a través de la Opinión Consultiva No. 18 de setiembre de 2003, orientó a las naciones sobre la condición jurídica y los derechos de los migrantes indocumentados.

Con esta realidad, y teniendo en cuenta los datos poblacionales, es evidente el cruce categorial alrededor de una misma población. Existe presencia de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, que además enfrentan situaciones sociales y económicas que los desfavorecen, de tal manera que sus experiencias enmarcan las dificultades actuales en cuanto a sus vivencias en el aula y consecuentemente su permanencia en el sistema escolar público.

Se debe mencionar que tanto los niños migrantes como sus familias se encuentran expuestos a desventajas psicosociales⁴⁵ relacionadas con los motivos que impulsaron la partida de su país de origen: crisis económica, limitación alimentaria, desempleo, ausencia de medicamentos, difícil acceso a servicios básicos y múltiples violaciones de derechos humanos.

Según informe con vigencia 2022, socializado por la OIM, uno de los países con mayor población de migrantes fuera de su territorio es Venezuela con un total de 5,4 millones, en segundo lugar, se encuentra Colombia con 3 millones y en tercer lugar Brasil con casi 1,9 millones. Al abordar estas cifras, es posible detectar un carácter intrarregional migratorio que detalla un 79% de población migrante de origen sudamericano.

En esta dirección, en Colombia, la llegada masiva de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos a las instituciones públicas demandó la activación de estrategias de atención que garantizarán accesibilidad en el marco del derecho internacional de los derechos humanos⁴⁶. Con la expedición de la circular conjunta número 16 de 2018 del Ministerio de Educación Nacional y Migración Colombia, se estableció el instructivo de atención a niños, niñas y adolescentes venezolanos en las instituciones educativas de la nación, delimitando proceso de acceso, matrícula, permanencia, convalidación de estudios y promoción.

⁴⁵ En el presente texto se entenderá la perspectiva psico social como parte de los impactos y el afrontamiento al fenómeno migratorio.

⁴⁶ Particularmente en Colombia por vía del artículo 93 de la CPC que delimita el bloque de Constitucionalidad y para el caso concreto la prevalencia de la Convención de los Derechos del niño de 1989.

Bajo estas consideraciones, y teniendo en cuenta que la atención migratoria se configura desde la convergencia de vulnerabilidades, es posible percibir que las actitudes estatales en cuanto a la discapacidad en el niño, niña o joven que migra, son cercanas a la óptica del “capacitismo” ya que además de catalogarlos como “extraños” o “invasores”, tampoco hacen parte del estándar de “normalidad”.

Otaola y Huete (2020) destacan que la construcción social del “capacitismo” se basa en la idea de que “el funcionamiento y las habilidades consideradas “normales” son definitorias del ser humano, y por esta razón no se puede esperar un futuro equiparable al resto de la humanidad para las personas con discapacidad” (p. 3).

Desde esta reflexión, el “capacitismo” puede enmarcarse en posición cercana al racismo, clasismo y patriarcalismo para ubicarse en un escenario de neopresión configurado por las experiencias de las personas y lo ajena de la percepción del otro al dejar de lado sus necesidades.

Es así, como en el caso concreto de la violencia política y de las dificultades socio económicas de Venezuela, la migración masiva es impulsada escalando afectaciones a núcleos familiares completos, niños, niñas y jóvenes migrantes víctimas de circunstancias que los disminuyen desde la realidad de los países receptores.

Así mismo, según la Organización de Estados Americanos (OEA, 2011):

Las condiciones educativas de los niños, niñas y adolescentes son unas de las más afectadas durante el proceso de migración. Por lo general, los niños, niñas y adolescentes migrantes pierden su regularidad escolar, lo que puede generar rezago escolar y, en muchas ocasiones, barreras para ingresar al sistema educativo en el país de destino que fomentan la deserción escolar. (OEA, 2011, p. 13)

Al asumir una postura garante de derechos y teniendo en cuenta que la población corresponde a niñas, niños y jóvenes migrantes que se encuentran escolarizados en niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria en instituciones de educación pública, es relevante indagar sobre las condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad⁴⁷ en el ámbito de la escuela.

En este orden de ideas, se pensó en las particularidades que acompañan a cada uno de los menores protagonistas, sus familias, comunidad e instituciones en el proceso de movilidad humana. Así, en esta tesis, las trayectorias, el tránsito, las vivencias que marcaron su paso de un Estado a otro y la configuración de sus realidades en el país que los recibe permitió conocer y caracterizar el derecho a la educación teniendo en cuenta que durante su recorrido migratorio interrumpieron el proceso escolar, desertaron de las escuelas en las que se encontraban o no tuvieron la posibilidad de acceder a una educación oportuna.

Además, los niños, niñas y jóvenes migrantes no solo se enfrentaron a la ausencia de servicios básicos como la salud y la educación. Estos menores también se enfrentaron a carencia de techo, comida, e incluso a migraciones con exposición a violencias.

Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (ICBF y UNICEF, 2020) existen varias circunstancias que incrementan la vulnerabilidad de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos. En primer lugar, la migración sin compañía, en la cual el menor de edad es separado de sus padres u otros parientes, sin referente de adulto responsable. En segundo lugar, el migrante separado, en la cual el niño, niña o adolescente no está acompañado de alguno de sus padre o tutores legales, pero está acompañado por otro miembro adulto de su familia.

⁴⁷ Cuatro (4) rasgos – obligaciones que se puntualizan en el comentario general No. 13, por la primera Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Boly Barry (2020).

Las condiciones descritas, aumentan la exposición de los menores a violencias y vulneraciones. En el caso de niñas, niños y jóvenes migrantes con discapacidad⁴⁸ la transgresión aumenta en relación al desconocimiento y el menoscabo de su dignidad. Por lo expresado, es relevante detallar que en esta tesis se entiende la discapacidad, según lo dispuesto en el preámbulo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como:

Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (CRPD, ONU 2006, p.1)

Ahora bien, la convergencia migración – discapacidad se lee en perspectiva de derechos y bajo parámetros relacionados con los procesos de movilidad territorial, antecedentes, costumbres y dinámicas familiares que influyen en las trayectorias educativas de los estudiantes. Estas trayectorias discontinuas e incompletas aumentan las brechas de desigualdad ante los procesos de escolarización dentro del servicio educativo. La situación problema se profundiza cuando no se tiene certeza de la discapacidad y subsidiariamente se relacionan las dificultades en el aula⁴⁹ con la situación migrante.

Esta premisa ha sido retomada en diversas investigaciones y se concretiza en los postulados sobre políticas y concepciones en discapacidad expuestos por Moreno (2014)

⁴⁸ En la presente investigación se prevé hacer uso del término “con discapacidad” según lo estipulado en la Convención para las Personas Con Discapacidad (CPCD), ratificada en Colombia mediante la ley 1346 de 2009, la cual es coherente con la terminología utilizada en la Ley estatutaria 1618 de 2013 sobre acceso a la justicia.

⁴⁹ Para el caso concreto se entienden como dificultades en el aula, a las situaciones reportadas en el marco de las Comisiones de promoción y evaluación reglamentadas por el Decreto 1290 de 2009, las cuales desencadenan deserción escolar, no promoción y exclusión del sistema educativo oficial. En este mismo orden y teniendo en cuenta postulados de Florido (2018), el presente texto se inclina hacia el concepto de “Barreras de aprendizaje” a las cuales se exponen los estudiantes migrantes con discapacidad.

No existe dentro del sistema de salud una red operativa que permita construir de manera precisa y ágil un servicio idóneo que evalúe, diagnostique, intervenga y haga seguimiento a escolares en situación de Discapacidad. Cada familia debe resolver de manera individual el diverso número de trámites, solicitudes, exámenes, consultas, sin contar con una consejería especializada, ni siquiera cuando se tiene acceso al sistema escolar o de salud. La carencia de esta orientación lentifica los procesos, los dispersa y los elude, dando lugar a un resultado tardío, deficiente y que poco contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del escolar y su familia, y mucho menos a su participación en la sociedad. (Moreno, 2014, p. 24)

Respecto a la superposición de desigualdades, esta tesis pone en evidencia la intersección entre migración y discapacidad en menores migrantes venezolanos, a través de las historias de vida presentes en sus entrevistas, grupos focales y foto voz; desde las cuales se da el acercamiento a la lógica pedagógica que configura los lineamientos de atención educativa propuestos en el cierre de este trabajo investigativo.

1.3 Contexto Educativo: La realidad del país receptor

Según cifras reportadas por el MEN⁵⁰ a través del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, con vigencia al cinco de noviembre de 2021, en Colombia se presenta una matrícula total de 9.895.061 estudiantes activos. En la estadística se detalla un total de 8.192.916 vinculados en instituciones oficiales y contratadas, un total de 1.712.145 vinculados en instituciones privadas, 479.818 estudiantes de nacionalidad venezolana, 184.466 estudiantes con discapacidad y 30.903 estudiantes con trastornos de aprendizaje.

⁵⁰ Funcionarios delegados del Ministerio de Educación Nacional socializaron las cifras estadísticas mencionadas en el marco del Foro municipal de educación inclusiva. Generación 2040 Agentes de nuevo liderazgo. Inclusión y Equidad en la Educación Todos sin excepción, desarrollado en el Municipio de Funza (Cundinamarca) el cinco de noviembre de 2021.

En el escenario local, es decir en el Municipio de Funza (Cundinamarca), el MEN presentó un total de 19.762 estudiantes matriculados, 10.883 vinculados a instituciones oficiales, 8.876 pertenecientes a instituciones de educación privada, 615 estudiantes de nacionalidad venezolana, 353 estudiantes con discapacidad y 43 estudiantes con trastornos de aprendizaje.

En la actualidad, la Institución Educativa Técnica Bicentenario cuenta con 103 estudiantes de nacionalidad venezolana, de los cuales treinta (30) han sido reportados como menores con presunción de discapacidad. De esta cifra, se detalla que tan solo diez (10) cuentan con diagnóstico, prueba cognitiva, y/o perfil pedagógico.

Si bien, desde el gobierno central las políticas de atención educativa difundidas por el MEN cumplen un papel fundamental en los procesos de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad; los entes territoriales descentralizados son responsables de facilitar el acceso al sistema escolar teniendo en cuenta el deber de administrar el servicio público de manera directa.

En atención a la concreción metodológica de esta investigación, y puntualizando en el método de estudio de caso propuesta por Stake (1998) y Yin (1989) como “un método apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos” (p.23)

Stake (1999) relaciona rasgos distintivos del método, caracterizados por: el examen del fenómeno investigativo novedoso en un contexto real, la percepción del fenómeno y su entorno teniendo en cuenta que no hay claridad o evidencia, la posibilidad de considerar un caso único o múltiples casos, el uso de diversas fuentes y datos.

En relación a lo anterior, el estudio de caso se focaliza en el municipio de Funza, el cual logró certificación en educación en el año 2018, de tal manera que, la administración educativa se ejecuta de manera descentralizada.

El proceso de legitimación se rige por la Ley 60 de 1993 derogada por la Ley 715 de 2001 y reglamentada parcialmente por el Decreto 1168 de 1996. En el caso concreto, el Municipio, previo cumplimiento de las formalidades normativas (Art.20 Ley 715), garantizó ante el MEN la organización en los sistemas de planeación de información y pedagogía, y demostró eficiencia y eficacia institucional en torno a la destinación de recursos.

A la fecha y según registro oficial de la secretaría de educación municipal, se cuenta con un total de cuarenta (40) instituciones educativas de carácter privado y cuatro (4) instituciones de carácter oficial con oferta educativa a nivel preescolar, básica primaria, secundaria y media académica. De esta manera, la investigación se desarrolló en el marco de la educación pública municipal descrita a continuación.

1.3.1 Instituciones de Educación Oficial en Funza

Los colegios oficiales del municipio juegan un papel fundamental en la educación de los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos. Tanto las cifras del DNP como los registros del MEN y en consecuencia la información presente en SIMAT, dan cuenta del vínculo establecido entre el menor migrante y la escuela pública nacional.

Frente a este panorama, en el Municipio convergen cuatro instituciones educativas oficiales: La institución educativa departamental creada mediante el Decreto Departamental número 0173 de 3 de enero de 1985, en la cual funcionan siete sedes (Sede Furatena, Sede Cerrito, Sede Hato, Sede México, Sede Ricardo Duque, Sede Samarkanda y Sede Serrezuelita), la institución educativa departamental técnico agropecuaria San Ramón creada mediante Decreto departamental número 003332 del 30 de septiembre de 2002, en la cual funcionan tres sedes (Sede Principal Veredal, Sede Bellizca y Sede Tebaida), la institución educativa departamental Miguel Antonio Caro, creada mediante Decreto Departamental número 5565 de 2003 para la

jornada diurna y Decreto número 9786 de 2007 para la jornada nocturna, en la cual funcionan tres sedes (Sede Luis Eduardo Echeverry, Sede María Inmaculada y Sede Jardín Departamental) y la institución educativa técnica Bicentenario creada mediante Resolución de Integración número 000009 del 5 de enero de 2011, en la cual funcionan tres sedes (Sede Principal, Sede San Andrés y Sede San José). Cada una de ellas brinda oferta educativa en grado preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica y modelos educativos flexibles.

Es claro que las mencionadas instituciones, en garantía de los derechos que asisten a los menores de edad, promueven acceso equitativo al servicio educativo sin distinciones de nacionalidad y en procura del interés superior del niño. Por lo referido, al indagar sobre los procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos en la escuela pública municipal, se encuentran los siguientes datos:

Tabla 6

Escolares de nacionalidad venezolana matriculados en las instituciones de educación oficial del Municipio de Funza (Cundinamarca) en el año 2024.

<i>Institución</i>	<i>Número total de estudiantes</i>	<i>Número de estudiantes Venezolanos</i>	<i>Porcentaje de estudiantes Venezolanos por IE</i>
<i>Institución Educativa Departamental</i>	3.326	278	8,3%
<i>Institución Educativa Miguel Antonio Caro</i>	3.734	237	6,3%
<i>Institución Educativa Técnica Bicentenario</i>	1.595	103	6,4%
<i>Institución Educativa Técnico Agropecuaria San Ramón</i>	1.150	45	3,9%
Total	9.805	663	24,9%

Nota. Elaboración propia a partir de datos generados por el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT) Cohorte junio 30 de 2024.

En este contexto, las instituciones educativas hacen uso de la autonomía escolar consagrada en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, que establece su reglamento interno en consonancia con los parámetros legales vigentes. Para el caso concreto de atención educativa a población migrante (niños, niñas y jóvenes de nacionalidad venezolana), cada una de las instituciones oficiales surte un proceso similar de recepción y matrícula verificando requisitos mínimos de ingreso. Este proceso se relaciona con los lineamientos dispuestos por el MEN mediante el circular número 038 del 21 de noviembre de 2023.

Al respecto, en la presente investigación y desde los hallazgos detectados en entrevistas y grupos focales, es posible considerar que los estudiantes matriculados en el sistema escolar del municipio de Funza provienen de núcleos familiares cuyas condiciones socioeconómicas se ven afectadas por el desplazamiento y compleja regularización de permanencia en el país.

Según ACNUR, muchas de las personas forzadas a salir de Venezuela indican que su desplazamiento corresponde a los altos índices de inseguridad, violencia y hostigamiento por razones políticas, falta de alimentos, dificultades de acceso a servicios (salud-educación) y falta de ingresos.

En el escenario local y desde una perspectiva de derechos humanos, independientemente de la situación irregular de permanencia temporal o permanente en el Municipio, el ente territorial garantiza el reconocimiento de derechos fundamentales a la luz de tratados y convenios internacionales. Para el caso concreto, los niños, niñas y jóvenes de nacionalidad venezolana se ajustan a la definición de “migrante” que según la Corte Interamericana de Derechos Humanos⁵¹ (CIDH) “es un término que abarca a la persona que deja o que llega a otro Estado con el propósito de residir en él” (párr. 69).

⁵¹ Lo referido se relaciona con lo dispuesto en opinión consultiva número 18, detallada previamente en el texto.

Con lo mencionado, es importante detallar que para el 2024 el Municipio de Funza como entidad certificada reportó ante el SIMAT un total de 663 estudiantes de nacionalidad venezolana vinculados a establecimientos oficiales.

Así pues, esta investigación al indagar sobre las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad desde la perspectiva de derechos e interseccionalidad, ubicó el foco de atención el caso de una institución de educación pública, reconociendo cual ha sido el proceso de los menores, y, desde sus relatos de vida, se centró en la propuesta de lineamientos de atención educativa que posteriormente podrán extrapolar otros contextos o entidades territoriales enriqueciendo la construcción de procesos académicos e investigativos alrededor de las categorías de migración y discapacidad en escenarios escolares.

Desde esta consideración, es relevante retomar los postulados de Marulanda, Aguilar, Florido, Martínez, Niño y Salcedo (2023) al reflexionar en torno a la diversidad en el aula y particularmente la carencia de acciones concretas y acertadas ante la presencia de estudiantes con discapacidad.

Los autores mencionan:

La falla es nuestra, del sistema, de la escuela. No hicimos lo que nos correspondía. No generamos los apoyos adecuados, por el tiempo necesario y de la manera apropiada. Nos olvidamos de las personas y sus necesidades y las redujimos a dificultades y limitaciones. (p.16)

Dando alcance a lo mencionado por los autores, y teniendo en cuenta la alta presencia de menores migrantes en el Municipio de Funza dada su cercanía a la ciudad de Bogotá, la tesis buscó un método que facilitara la aproximación a realidades educativas del sector oficial, por esta razón, se ubicó en la Institución Educativa Técnica Bicentenario del Municipio de Funza.

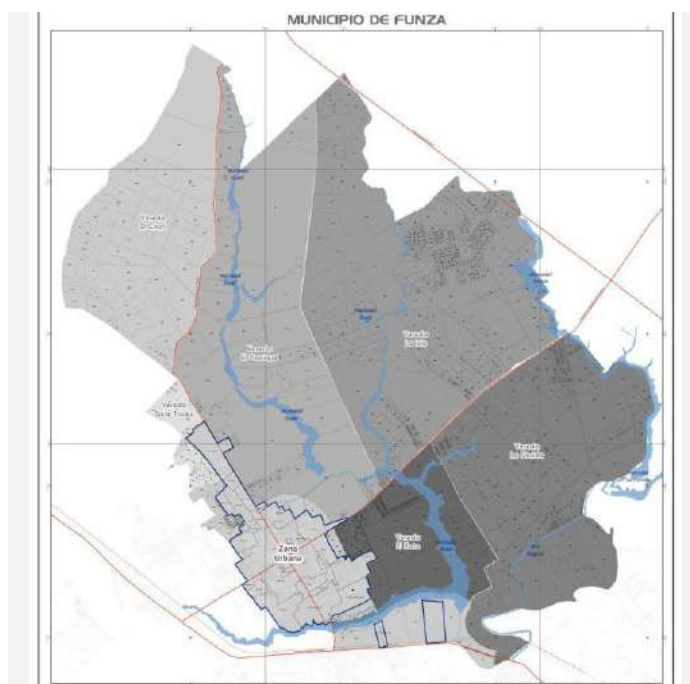
1.3.2 Contexto geográfico del Municipio de Funza

El municipio de Funza como parte del departamento de Cundinamarca es un municipio de categoría uno (1) según la ley 617 del 2000. Lo anterior, a razón de sus características poblacionales, geográficas y económicas. El Municipio se reconoce como centro de actividad industrial, agropecuaria y residencial entre sus pobladores y municipios aledaños.

El municipio de Funza hace parte de la provincia de sabana de occidente a 15 Km de Bogotá. Limita al norte con Madrid y Tenjo, al Oriente con Cota y Bogotá, al Sur con Mosquera y al Occidente con Madrid.

Figura 6

Mapa del Municipio de Funza (Cundinamarca)



Nota: Sitio Web de la Alcaldía Municipal

El Municipio de Funza se ubica en la zona de la sabana centro, colindando con Bojacá, Facatativá, Tenjo, Madrid, Mosquera y la zona occidente de Bogotá, ubicado aproximadamente

a 2.548m sobre el nivel del mar, con una temperatura promedio de 14°C. Según la alcaldía municipal de Funza en su ficha de división político administrativa establece las extensiones urbanas y rurales, siendo la extensión urbana la más presente en el municipio con una expansión de 772,82 (Km²) y la zona rural con una extensión aproximada de 6171,93 (Km²), esta última se caracteriza por seis veredas; vereda El Coclí, vereda Siete Trojes, vereda El Cacique, vereda La Isla, vereda El Hato y vereda La Florida (Alcaldía Municipal de Funza, 2017).

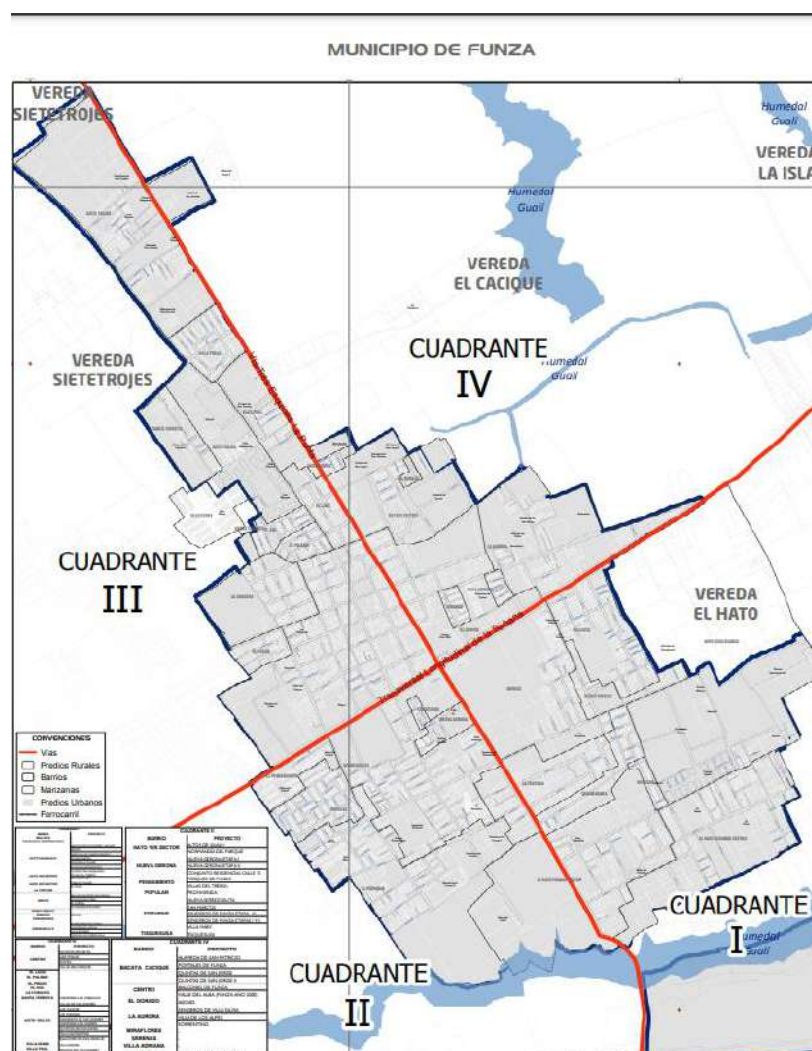
El Municipio de Funza constituye su extensión urbana en 4 cuadrantes, donde sectoriza barrios y proyectos de inversión pública. Estos cuadrantes se conforman de la siguiente manera; en el cuadrante número uno se ubican un alrededor de 11 barrios, entre ellos: Hato Casablanca, México, Nuevo México, La Fortuna, Bellisca entre otros; en el cuadrante número dos se ubican un aproximado de seis barrios, entre ellos, Nueva Gerona, Popular, Porvenir, Tisquesusa, Hato 1er Sector, Pensamiento y Nueva Gerona; en el tercer cuadrante se ubican 11 barrios, entre ellos; Centro, El Lago, El Palmar, El Sol, Santa Teresita, Siete Trojes, Villa Diana, Villa Paul, Villa Paola entre otros y por último el cuadrante número cuatro abarca ocho barrios que entre ellos están; Bacata Cacique, Centro, El Dorado, La aurora, Miraflores, Serenas, Villa Adriana, Villa Paul.

Esta ubicación lo posiciona como un municipio con centralidad geográfica e implicaciones socioeconómicas que se ven reflejadas directamente dentro del municipio, tal como mayor acceso a la conectividad y servicios. Así mismo, el desarrollo industrial del sector de sabana de occidente aporta al desarrollo económico dadas las condiciones de generación de empleo operativo. En este sentido, la concentración de parques industriales coincide con la movilidad poblacional y alta presencia de migración transnacional y desplazamiento interno en el municipio.

Según el DNP el municipio de Funza cuenta con 115.217 habitantes al año 2024, de los cuales el 48,9% son hombres y el 51,1% mujeres, el 98,5% viven en área urbana y el 1,5% en el área rural del municipio.

Figura 7

Ubicación del Municipio de Funza



Nota: Sitio Web de la Alcaldía Municipal

1.3.3 Contexto del estudio de caso: Institución Educativa Técnica Bicentenario

La IED Bicentenario se sitúa en el sector urbano del Municipio de Funza, Barrio Villa Flores, antiguos terrenos de la comunidad religiosa de San Vicente de Paul, adquiridos por la Administración Municipal en vigencia del año 2011 con el fin de responder a la demanda educativa de la población estudiantil funzana.

La institución inicia labores en el año 2013, con un programa de modalidad académica, de carácter mixto y con proyección para el 2015 de técnico Industrial, con el objetivo de formar a la población estudiantil en éstas áreas con el propósito de facilitar su acceso al campo laboral en las áreas de metalistería, electrónica, metalmecánica y sistemas, mejorando así el desempeño laboral calificado, promoviendo un mejor nivel de vida para la comunidad educativa, ampliando las opciones laborales y buscando disminuir el desempleo en la comunidad funzana.

Las sedes que integran la institución son: San José, ubicada en el barrio Siete Trojes ofertando servicios de atención educativa a población estudiantil de preescolar y básica primaria en jornada única; la sede San Andrés, ubicada en el barrio Villa Paola, que ofrece los grados de preescolar y básica primaria en jornada única y la sede Bicentenario, ubicada en el barrio Miraflores, que atiende la población estudiantil de los grados sextos a undécimo y técnica en jornada única.

En la sede San José se desarrolla el modelo de Aceleración del Aprendizaje, programa escolarizado de educación formal, destinado a niños, niñas y jóvenes en edades entre 10 y 14 años, que por alguna razón no pudieron cursar o culminar oportunamente la básica primaria. Su contenido está organizado alrededor de proyectos pedagógicos que los estudiantes desarrollan durante un año lectivo, para nivelar la básica primaria.

Cuenta con módulos de trabajo en los cuales se detallan todas las actividades que deben realizar durante las clases.

Los estudiantes de la institución provienen tanto de zonas urbanas como rurales, pertenecientes a los estratos 1, 2, y 3; relacionados dentro de los grupos poblacionales en situación de pobreza, migrantes y con discapacidad según datos generados por los perfiles sociodemográficos del componente psico social de la institución.

La institución Educativa Departamental Bicentenario cuenta con 1.595 estudiantes para la vigencia del año 2024, y desde su creación, se ha caracterizado por el compromiso de crear ambientes mediados por políticas, prácticas y cultura inclusiva, por lo que dentro del ideario institucional es premisa fundamental, reconocer en la diversidad del otro su máximo potencial y generar espacios pedagógicos enriquecidos para responder de forma eficiente a la atención educativa de estudiantes con discapacidad o con características de vulnerabilidad bajo los criterios de pertinencia y calidad.

En la actualidad, la sede se integra por los 1.595 estudiantes, veinticinco (25) docentes de preescolar, básica primaria y modelos flexibles, treinta y cuatro (34) docentes de secundaria, modelos flexibles y media técnica, una (1) orientadora escolar, una (1) coordinadora integral en primaria, una (1) coordinadora de convivencia en secundaria, una (1) coordinadora académica en secundaria, un (1) rector y cinco (5) profesionales de apoyo asignados por la secretaria de educación municipal con los perfiles de: dos (2) trabajadores sociales, dos (2) psicólogas, y una (1) educadora especial; quienes prestan asistencia parcial a la institución.

Tabla 7

Índice de discapacidad en la IET Bicentenario año 2024

<i>Discapacidad</i>	<i>San José</i>	<i>San Andrés</i>	<i>Bicentenario</i>	<i>Total</i>
<i>Multidiscapacidad</i>	2	2	2	6
<i>Sensorial Visual</i>	0	3	4	7
<i>Sensorial Auditiva</i>	0	1	2	3
<i>Discapacidad Cognitiva</i>	7	4	10	21
<i>Psicosocial</i>	3	1	7	11
<i>Espectro Autista</i>	2	0	0	2
<i>Índice de inclusión escolar</i>				50/1.595

Nota. Elaboración propia a partir de datos generados por el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT).

Tabla 8

Índice de trastornos de aprendizaje en la IET Bicentenario año 2024

<i>Trastornos de Aprendizaje</i>	<i>San José</i>	<i>San Andrés</i>	<i>Bicentenario</i>	<i>Total</i>
<i>Según perfil pedagógico y en trámite de prueba cognitiva y/o en proceso de diagnóstico complementario</i>	26	27	25	78
<i>Total estudiantes</i>				78/1.595

Nota. Elaboración propia a partir de datos generados por el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT).

Los datos relacionados previamente, permiten visualizar un alto índice de inclusión escolar en relación a los menores con discapacidad y trastornos de aprendizaje.

Así mismo y desde la convergencia y superposición de desigualdades, es pertinente clarificar la presencia de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad.

Tabla 9

Escolares de nacionalidad venezolana matriculados en las IET Bicentenario en 2024

<i>Sede</i>	<i>Número total de estudiantes migrantes</i>	<i>Número de estudiantes migrantes con discapacidad</i>
<i>Principal Bicentenario</i>	38	3
<i>San Andrés</i>	22	2
<i>San José</i>	45	4
<i>Total</i>	103	9

Nota. Elaboración propia a partir de datos generados por el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT) Cohorte a Julio de 2024.

La institución Educativa Técnica Bicentenario, a pesar de no ser la institución con mayor tasa de recepción de estudiantes migrantes venezolanos, es la institución oficial con mayor apertura de matrícula para niños, niñas y jóvenes con discapacidad; de tal manera que, se ubica como la institución educativa de carácter público con mayor registro de estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad registrados a través del SIMAT.

Para la fecha del registro, la prevalencia de discapacidades en los menores migrantes fue: Discapacidad sensorial visual, Trastorno del espectro Autista, Discapacidad cognitiva y Discapacidad Psico Social.

Dada la ubicación de las sedes institucionales y su cercanía tanto a la zona urbana como rural; la institución se destaca por ser una de las principales alternativas de cobertura pública municipal.

Figura 8

Ubicación Geográfica de la IET Bicentenario (Funza)



Nota: Tomado de Google Maps – Colegio Bicentenario.

Figura 9*Ubicación Geográfica de la Sede San Andrés (Funza)*

Nota: Tomado de Google Maps – Escuela San Andrés.

Figura 10*Ubicación Geográfica de la Sede San José (Funza)*

Nota: Tomado de Google Maps – Escuela San José.

A partir de este breve recuento contextual, en el cual se detallan datos estadísticos y cifras de atención localizada, se consolida la importancia de la presente investigación y su desarrollo metodológico a través del estudio de caso en una institución oficial del Municipio de Funza.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo que esta tesis ha descrito en cuanto a las realidades en el abordaje del fenómeno migratorio y su transversalización al contemplar menores migrantes con discapacidad, se concretiza un problema de investigación que da cuenta de la necesidad de producciones académicas formales que interpelen a la consolidación de lineamientos de atención educativa.

1.4 El paso hacia el Problema de Investigación

Según cifras socializadas por el Observatorio Colombiano de Migración desde Venezuela (OMV), con datos del SIMAT, para el 2018 un total de 3.236 niños, niñas y adolescentes eran venezolanos, pero esta cifra aumentó a 21.443 para 2019; a 40.432 en 2020 y a 52.769 en 2021.

Las cifras en aumento son una realidad que conlleva la responsabilidad de contemplar variedad de factores alrededor de la llegada, el paso y la permanencia de los estudiantes migrantes con discapacidad en escenarios educativos. Según Bourdieu y Passeron (1970) los sistemas escolares requieren considerar las desigualdades educativas de los hogares de origen, creando dispositivos de inclusión en clave de equidad.

En este caso, el reconocimiento de las trayectorias de los niños migrantes con discapacidad da cuenta tanto de las barreras como las oportunidades presentes en el sistema educativo municipal y consecuentemente contribuye en la transformación del abordaje migratorio escolar.

A partir de lo planteado, la investigación relevó la importancia de las trayectorias educativas en perspectiva Bourdiana y particularmente desde la óptica de los capitales alrededor del estudiante migrante venezolano, su familia y comunidad, como insumo fundamental en la proyección de lineamientos de atención educativa que se ajustan a sus necesidades mediatas.

En este sentido, y tal como se indica en el presente texto, en el aspecto económico los estudiantes migrantes con discapacidad, a raíz de las condiciones que permean su proceso migratorio se enfrentan a condiciones de pobreza. Así lo sustentan, por ejemplo, Lubian y Langa (2022) al expresar que:

En estas familias, la elección escolar es subsidiaria de una estrategia de supervivencia o repliegue étnico, producto de situaciones de pobreza extrema, mujeres víctimas de violencia de género o familias monoparentales con recursos muy limitados. La elección de centro se enmarca dentro de una *positioned choice* en donde cualquier decisión se ve muy condicionada por las necesidades más básicas. (Lubian y Langa, 2022, p. 15)

En cuanto al capital social, en el marco de las trayectorias educativas, las redes de migrantes o grupos de compatriotas tienen incidencia en la selección y proceso de ingreso en los establecimientos educativos.

Al respecto, los autores puntualizan lo siguiente:

La red de compatriotas es utilizada en mayor medida en los primeros momentos para favorecer la incorporación a la sociedad receptora, sobre todo a la hora de buscar la primera residencia y una incorporación laboral lo más rápida posible. (Lubian y Langa, 2022, p. 14)

En ese orden, Nee y Sanders (2001), se refieren a este capital étnico como “la capacidad de unos grupos, según el origen, de resultar más o menos favorecidos en la sociedad receptora en base a una incorporación diferenciada sobre todo en el ámbito laboral y escolar” (p. 4).

Por lo señalado, la situación problema trasciende el escenario básico de las condiciones de recepción y acogida de los menores migrantes venezolanos con discapacidad y extrapola hacia las necesidades latentes de lineamientos claros de atención educativa que rompan el simple paradigma de accesibilidad.

Siguiendo a Capote y Fernández (2021) las familias migrantes dan cuenta de diversos proyectos de vida en torno al proceso migratorio, de tal manera que las trayectorias permiten comprender las vivencias y prácticas en torno al acceso y permanencia en el sistema educativo.

Es evidente que el derecho a la educación se ve permeado por las condiciones de llegada y los diversos tránsitos en la escuela, así como los relatos de vida que pueden enmarcar las trayectorias.

En consecuencia, la problemática visibilizada en esta investigación aporta conocimiento valioso en torno a las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad que hacen parte del sistema de educación pública del Municipio de Funza (Cundinamarca), para la construcción de una propuesta de lineamientos educativos que permiten abordar su recepción y permanencia en clave de derechos y perspectiva de interseccionalidad.

Así mismo, desde la problemática contextualizada se propone una producción de conocimiento configurado a través de los lineamientos educativos teniendo en cuenta postulados de Herrera (1999) que indican que la investigación en educación se entiende como:

(...) aquella producción de conocimiento que se ubica en los términos más amplios de la vida social e involucra los campos teóricos y disciplinares de la sociología, la psicología,

la antropología y la economía. Los investigadores educativos son profesionales de estas disciplinas, quienes al preocuparse por la relación educación-sociedad, convierten en objeto de conocimiento aspectos muy particulares de su saber profesional. (...) la investigación educativa es la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo. (Herrera, 1999, p.158)

En suma, la problemática detectada en el estudio reviste alta importancia teórica, en la medida en que, a través de su investigación, se propone brindar una contribución al conocimiento e implementación de lineamientos de atención educativa a favor de menores migrantes venezolanos con discapacidad. En este punto, se configura el siguiente interrogante investigativo.

1.4.1 Pregunta de Investigación

El recorrido argumentativo que se consideró previamente, configura múltiples interrogantes; de tal manera que, para mayor precisión, esta investigación se centra en responder al cuestionamiento de cruce categorial en perspectiva de interseccionalidad y derechos que se esboza en la siguiente pregunta:

¿Cómo se caracterizan las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, sus familias y comunidad desde una mirada interseccional y en perspectiva de derechos que permita el establecimiento de lineamientos educativos para su atención?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Caracterizar y analizar las trayectorias⁵² educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, sus familias y comunidad, generando lineamientos de atención pedagógica en el caso de una institución pública del Municipio de Funza desde una perspectiva interseccional⁵³ y de derechos⁵⁴.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad y presunción⁵⁵ de discapacidad, desde las voces de sus familias, comunidad escolar (estudiantes, docentes, directivos) y otros profesionales de apoyo.
- Analizar las intersecciones entre discapacidad y migración en perspectiva interseccional y en el marco del derecho a la educación.
- Proponer lineamientos de abordaje educativo en atención al estudiante migrante con discapacidad, a partir del análisis de las trayectorias educativas y en perspectiva interseccional y de derechos.

⁵² Se abordará la “trayectoria” desde los postulados sociológicos y educativos de Pierre Bourdieu (1972), a partir de los cuales se contemplan los pares: acción/estructura, decisión/condicionamiento, habilitación/constreñimiento en el marco de la temporalidad de las vivencias, historias sociales y biografías.

⁵³ La perspectiva interseccional se concibe desde las contribuciones teóricas de Kimberlé Crenshaw (1991) e investigaciones de Muna Saleh (2022).

⁵⁴ La perspectiva de Derechos Humanos se enmarca dentro de los postulados del Derecho Internacional, particularmente en el esquema de las 4^{as}, diseñado por Tomasevski (2004) desde el cual se da la clasificación de estándares de accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y asequibilidad, concretizando el seguimiento a los avances en la implementación del derecho a la educación en el mundo.

⁵⁵ La presunción se relaciona con todos aquellos casos detectados en los grupos focales, en los cuales los estudiantes presentan dificultades en el aula (extra edad, deserción, no promoción, retraso en el desarrollo y/o comprensión de lenguaje, digrañas, discalculias) y otras situaciones que afectan su proceso escolar generando reportes de comisión y remisiones a entidades prestadoras de servicios de salud para delimitar posibles diagnósticos. Así mismo, se relacionan con los casos reportados en la tabla número ocho (8) en la cual se registran los casos de menores estudiantes nacionales y venezolanos con prueba de perfil pedagógico con presunción de trastorno de aprendizaje.

Capítulo II

“Con respecto a la recepción de niños migrantes y más con una posible dificultad cognitiva, nos hace mucha falta un protocolo y más que una guía, también ser un poquito más tolerantes y de ser como dijera yo esa palabra, como tener en cuenta, por ejemplo, que las izadas de bandera no solamente tienen que ser de Colombia porque es que no solamente tenemos niños colombianos”.

(Voz de docente, Funza, 2024)⁵⁶

2. El trayecto recorrido: Estado de la Cuestión

Tal como se estableció en el primer capítulo de la tesis, las investigaciones y producción académica contemporánea en torno al fenómeno migratorio en el mundo, se caracteriza por el abordaje desde la llegada, procesos de recepción por parte de los estados y exposición a situaciones de rechazo o xenofobia, sin apreciaciones específicas desde la interseccionalidad. Sin embargo, se encontraron estudios muy cercanos a las consideraciones temáticas de migración y discapacidad. En este orden, se reitera el valioso aporte teórico de esta investigación para la educación global, y se relacionan a continuación los principales hallazgos.

2.1 Antecedentes

“El profesor del Perú no tiene la culpa, no tiene la culpa, es allá los directores. Él está en ese grado supuestamente, pero es por su edad, es por su edad, porque el profesor me dijo y mi hermana también, mi hermana es licenciada en educación y ella me dice que hay algo, que hay que hacer algo con él. Pero no sabíamos cómo, ni qué y tampoco se tenía los recursos allá como para pagar un psicólogo o algo porque es costoso”.

(Voz de madre, Funza, 2023)

El trabajo doctoral visualiza las trayectorias de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad desde una perspectiva de interseccionalidad y de derechos. Concretamente el derecho a la educación y su articulación a las trayectorias de vida e historias, en el marco

⁵⁶ La tesis integra las voces de los protagonistas durante todo el texto. Desde el respeto por sus identidades, se hizo mención a sus roles como madres, estudiantes, docentes y profesionales de apoyo sin detallar nombres reales. Así mismo, para el caso de algunos estudiantes, se hace mención a través de letras iniciales de alguno de sus nombres. Finalmente, en aras de ubicar en tiempo y espacio las historias de vida, se registra lugar y año.

metodológico de una investigación cualitativa centrada en la estrategia de estudio de caso, teniendo en cuenta interrogantes como: ¿Cuáles han sido las trayectorias?, ¿Cuál era su nivel de escolaridad?, ¿Cómo llegaron los niños migrantes a la escuela?, ¿Cómo se dan las intersecciones migración - discapacidad? ¿Cómo son sus relaciones en el contexto escolar, familiar y social? y ¿Qué lineamientos de atención educativa se proponen a partir de las trayectorias educativas analizadas?

Desde las preguntas orientadoras, en primer lugar, se generó una revisión de antecedentes partiendo de los descriptores: migración-discapacidad-derecho-educación, a través de bases de datos como: Redylac. Org, Scopus, SciElo.org, Google Scholar. En dichas bases de datos se encontraron artículos producidos desde países como Colombia, Argentina, Honduras, Brasil, Chile, Perú, Ecuador, México, Estados Unidos, España, Italia e Inglaterra, desde los cuales es posible dilucidar el escaso avance en investigaciones en torno a la intersección entre migración y discapacidad en menores de edad, sus familias, comunidades e instituciones, desde la perspectiva interseccional y de derechos humanos.

El perfilamiento del corpus partió de la construcción de una “ficha doxográfica”⁵⁷ a través de la cual se consolidaron palabras clave coincidentes con los descriptores, así como identificación, autoría, muestra, planteamiento y principales hallazgos. A partir de este consolidado documental en Colombia, Sur América y centro América, se detalló la búsqueda a través de la construcción de una “matriz” que delimitó las producciones académicas en el marco de estudios doctorales, ampliando el alcance a Europa y Norte América. A través de este proceso, se logró triangulación entre descriptores, propósitos, problema, marcos, categorías de análisis, metodología, resultados y aportes investigativos.

⁵⁷ Las fichas doxográficas se utilizaron como insumo para el análisis cualitativo.

En segundo lugar, se consolidó un avance en revisión documental en espacios de pasantía doctoral nacional e internacional. Desde el contexto regional, se obtuvieron antecedentes bibliográficos e investigativos relevantes en la ciudad de Medellín, en la cual se logró apertura de espacio de pasantía en relación a la información socializada a través reportes nacionales⁵⁸, desde la cual se observa que a la fecha las ciudades con mayor concentración de matrícula oficial de menores migrantes venezolanos en Colombia son: Bogotá con 26.646 y Medellín con 23.124; por lo indicado, la estancia de investigación permitió un acercamiento directo con el fenómeno en las zonas de mayor incidencia.

Así mismo, para el caso concreto de estudio doctoral, desde el cual se investiga la convergencia entre migración y discapacidad, las cifras mencionadas previamente detallan la presencia de un 19% de menores migrantes venezolanos con discapacidad en la ciudad de Bogotá, y un 17% de menores migrantes venezolanos con discapacidad en la ciudad de Medellín⁵⁹.

Ahora bien, en términos de accesibilidad a producción académica de interés para la investigación doctoral, en la Universidad de Antioquía se accedió al catálogo existente en la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz con títulos, textos y repositorios de alcance físico directo y virtual. En este orden, investigaciones contemporáneas como las gestadas en el marco de las

⁵⁸ Boletín Educación y Migración 2022, Informe de caracterización de población escolar migrante de Venezuela en situación de discapacidad 2023 y Sistema Integrado de Matricula SIMAT 2024

⁵⁹ Durante la estancia doctoral, se realizaron visitas in situ y entrevistas focalizadas en la IE Héctor Abad Gómez Sede Darío Londoño Cardona (Ubicada en la comuna 10 de Niquitao), en la cual para la vigencia 2024 se cuenta con un total de 308 estudiantes matriculados, de los cuales 180 corresponden a niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos y de esta cifra 9 menores se registran con discapacidad.

maestrías y doctorado de la Facultad de Educación, así como sugerencias bibliográficas del grupo de investigación DIVERSER⁶⁰ nutren el consolidado de antecedentes.

Con respecto a la indagación global, concretamente en Europa, se ubicaron las producciones académicas del Dr. Eduardo Díaz Velásquez, sociólogo e investigador de la Universidad de Alcalá y autor del libro titulado “Las Personas inmigrantes con Discapacidad en España”. Dada la escasa producción en torno a la convergencia migración-discapacidad, se profundizó la búsqueda desde este territorio, encontrando trabajos académicos similares (Díaz, Huete y Jiménez, 2011; Cama, 2018 y 2022; De Almeida Barros, 2023; Palacios, 2023), de tal manera que, se ubica el territorio español como país relevante para el proceso de búsqueda de antecedentes y a fortalecimiento del constructo conceptual, teórico y metodológico de la presente investigación doctoral.

Ante lo mencionado, la estancia doctoral en España facilitó el acceso documental en organismos de difusión académica como el Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID), el Instituto de las Migraciones (Universidad de Granada), además de la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR); a través de los cuales se nutren iniciativas de investigación en Europa y América Latina.

De manera particular, se visualizaron antecedentes muy puntuales sobre el fenómeno migratorio. Muestra de ello, son los datos expuestos por el informe CEAR con vigencia 2024 desde el cual se puntualizó que en el mundo durante los últimos tres años se han desplazado más

⁶⁰ Grupo de Investigación en Pedagogía y Diversidad Cultural de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia adscrito al Doctorado en Educación, cuyo propósito es Avanzar en un mayor conocimiento sobre la complejidad y diversidad de los contextos socioculturales en los que crecen nuestros niños, niñas y jóvenes para, a partir de este conocimiento, explorar propuestas formativas más democráticas y equitativas, en la escuela, la familia y la comunidad, rompiendo con el carácter homogenizante y hegemónico, pasivo y conformista de nuestro sistema educativo. De esta manera, contribuir con acortar la distancia entre los saberes escolares y extra-escolares, y promover la formación de ciudadanas y ciudadanos partícipes activos en el mejoramiento y/o transformación de las condiciones de vida de sus comunidades. 2. Aportar esfuerzos hacia la consolidación de una cultura investigativa en los procesos formativos de maestros y maestras, líderes comunitarios y gestores culturales, para que integren en su quehacer pedagógico una actitud crítica y evaluativa continua de las teorías y prácticas que rodean su labor.

de 110 millones de personas. Y con esta cifra, el informe detalla que en España se establece reconocimiento de protección humanitaria a 41.487 personas venezolanas. Pero, aun así, existe una latente dificultad por la detección de necesidades específicas (menores, víctimas de trata, salud física o mental, discapacidad) y, por consiguiente, el trato diferenciado al que tienen derecho según el artículo 46 de la Ley de Asilo (Informe CEAR, 2024, p. 76).

En esta misma línea, el informe indica que las personas migrantes que llegan a España se enfrentan a diversos obstáculos para acceder a derechos económicos, sociales y culturales. Tal como lo menciona el Dr. Eduardo Díaz Velázquez⁶¹:

Se percibe discriminación por motivo de discapacidad, pero al mismo tiempo esa discriminación es interseccional: las personas con discapacidad también se sienten más discriminadas que las personas sin discapacidad por otros motivos, como pueden ser la edad, el sexo, la etnia, la religión o la orientación sexual. (Díaz, 2021, p. 197).

Lo expresado contrasta con la relevancia del tema de investigación desde una perspectiva interseccional y para el caso concreto, una mirada desde la legislación comparada, ya que, en el contexto mediato de España, se cuenta con la Ley Orgánica 4 de 2000 desde la cual se contempla que todo extranjero con discapacidad menor de 18 años tiene derecho a recibir el tratamiento, servicio y cuidados especiales que exija su estado físico o psíquico. (Art. 14; LO-4/2000), y en un espacio más actualizado, la Ley Orgánica 3 de Educación sancionada el 29 de diciembre de 2020 (LOMLOE) prevé en su disposición adicional cuarta, que, en un plazo no máximo a diez años, los centros educativos ordinarios deberán contar con los recursos necesarios para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

⁶¹ El Dr. Díaz hace mención a la superposición de vulnerabilidades en su trabajo sobre los Resultados de Inclusión Social (Igualdad de Oportunidades y No Discriminación), publicado en el Libro: Personas con discapacidad: derechos sociales y cultura de las capacidades.2021, Universitat de Barcelona.

Así, y tal como sucede en Colombia, la normativa a favor del menor con discapacidad y los lineamientos de atención al menor migrante (Ley 1421 de 2017, Circular Ministerial 038 de 2023), se direccionan en rutas diferenciadas limitando la convergencia entre migración y discapacidad desde la superposición de factores sociales y consecuentemente coartando la posibilidad de visualizar los procesos en clave de interseccionalidad. Lo anterior, hace latente la necesidad tanto en Europa como en América Latina, de considerar en un mismo escenario la convergencia entre migración y discapacidad presente en menores migrantes⁶² y consecuentemente desde los aportes investigativos, tener la posibilidad de plantear y poner en marcha lineamientos de atención educativa que respondan a las necesidades reales y materiales de la población.

Sin duda, el estudio cobra importancia al identificar que la vulneración de derechos permea territorios tanto en Sur América como en Europa, y más aún, cuando desde el derecho internacional de los derechos humanos, tanto Colombia como España han ratificado la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1961, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006; constituyéndose así como estados responsables de garantizar la materialización de derechos en niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad.

Con la relevancia de lo mencionado, investigaciones realizadas durante los últimos diez años en el contexto europeo, así como el impulso temático de trabajos de maestría y tesis doctorales en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, Universidad de Granada, Universidad

⁶² Para el caso concreto, de origen venezolano, pero en estudios extensos es posible considerar múltiples nacionalidades.

Pablo de Olavide y otros documentos socializados por CEDID y CEAR, se logra concretar un aporte fructífero a los antecedentes de investigación.

En este sentido, y teniendo en cuenta que dentro del periodo de tiempo comprendido entre 2006 y 2024 las producciones académicas han abordado los procesos migratorios de menores de edad y su accesibilidad en educación desde las políticas públicas, las acciones gubernamentales, la vulneración de derechos, los proyectos pedagógicos para generar atención a minorías, las narrativas, experiencias de vida, las tipologías en discapacidad e incluso las actitudes frente a niños migrantes (como la xenofobia), esta investigación centrada en la perspectiva interseccional y de derechos que se configura en el caso de Funza (Cundinamarca), establece las siguientes categorías de antecedentes a nivel global: 1) Experiencias migratorias y relatos de vida desde el contexto escolar y configuraciones del derecho a la educación; 2) Familias migrantes y trayectorias educativas de sus hijos con discapacidad y 3) Políticas públicas y acciones gubernamentales en atención a los migrantes con discapacidad. Estos avances se describen a continuación.

2.1.1 Experiencias migratorias y relatos de vida desde el contexto escolar y configuraciones del derecho a la educación

Esta investigación tiene como uno de sus principales focos de observación, el derecho a la educación a favor de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad. En este orden, las producciones académicas que se detallan a continuación tienen en común postulados internacionales cercanos a las configuraciones normativas de la OIM, y los desarrollos

conceptuales planteados por la UNESCO (2008)⁶³ desde los cuales se considera la educación del menor migrante teniendo en cuenta tres dimensiones:

El acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente, aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados dentro del sistema escolar, como lo pueden ser niños y niñas migrantes o de familias migrantes. (UNESCO, 2008, p. 1)

Al respecto, el avance más contemporáneo en consideración de experiencias migratorias de menores de edad en perspectiva de interseccionalidad, se destaca el trabajo investigativo de Arcarons, Lanau, Marí-Klose y Muñoz (2024) quienes en el marco del Congreso Español de Sociología⁶⁴ presentaron el documento titulado: “Migrant origin children and child poverty in Spain”. Desde una traducción libre del texto, se destaca que los autores dan visibilidad a la situación de pobreza de los niños de origen migrante en España, y por consiguiente las dificultades de acceso a servicios en garantía de los derechos que poseen como menores de edad en condición de protección internacional.

El documento da cuenta de la importancia de incorporar una comprensión de las diferencias de origen de los migrantes en la agenda sobre la pobreza infantil.

La posición de los niños de origen migrante en términos de acceso a salud o educación no ha sido abordada de manera concreta por el estado a pesar de tener una sobrerrepresentación en el país. Señalan los autores, que para el 2022 el 29% de los niños migrantes vivían en condiciones de extrema pobreza. Concluyen que, abordar la situación de los niños de origen migrante es clave para el establecimiento de acciones en contra de la pobreza y la desigualdad ya que son un

⁶³ Como por ejemplo los aportes de la Dra. Rosa Blanco Guijarro, en calidad de Especialista regional en educación inclusiva y educación de la primera infancia. Sus desarrollos conceptuales se pueden evidenciar en documentos como por ejemplo la red de de Innovaciones Educativas: INNOVEMOS.

⁶⁴ Los investigadores participaron en la mesa de discusión Work Group 06 Inequality and social stratification en el Marco del Congreso Español de Sociología, el cual fue un evento académico programado dentro de la pasantía doctoral en España.

grupo en rápido crecimiento que se está estableciendo en España, además, experimentar extrema pobreza tiene consecuencias negativas a lo largo de la vida y especialmente en términos de desarrollo.

Los autores citan a Ermisc et al., (2001) al referirse al “efecto cicatrizante” de la superposición de vulnerabilidades. Finalmente, y desde los postulados de Platt (2009), las afectaciones de las familias migrantes tienen un carácter intergeneracional, razón por la cual sus experiencias deben ser consideradas a fin de ofrecer respuestas políticas adecuadas para combatir la pobreza infantil y desigualdad en el corto y largo plazo.

También en España, Cristancho (2024) socializa la trayectoria de sus investigaciones desde la organización Odyssea somos todos⁶⁵ en la cual consolidó documentos desde el año 2011 hasta el 2024 relacionados con los procesos migratorios y el diseño de un Modelo Pedagógico denominado: “We are All – Somos Todos”, como recurso para intervenir la vulnerabilidad de quienes están en situación o riesgo de exclusión social.

Así, la pedagoga y defensora de derechos humanos, promotora del “We are All” presenta en su investigación historias de vida y experiencias migratorias de más de cinco mil personas de múltiples nacionalidades, diversidad en niveles de educación, entornos sociales, laborales y condiciones de accesibilidad en países receptores.

A partir del recuento de experiencias migratorias, concluye que la atención a la movilidad humana debe ser integral e incluyente tanto en servicios de salud como en educación, con un especial énfasis en la niñez migrante ya que los niños, niñas y jóvenes que migran son sujetos de protección internacional.

⁶⁵ La Organización Odyssea Humana, se encuentra comprometidas con los objetivos 2030 de la agenda de desarrollo sostenible. Considera la necesidad de trabajar articuladamente en pro de una sociedad más equitativa e inclusiva, que promueva la igualdad entre los géneros, entre las personas de origen migrante y nativos españoles, en concordancia con los Derechos Humanos.

En esta perspectiva, considera que:

Es preciso promover Políticas de Movilidad Humana Segura y Responsable que les proteja de forma equitativa y respetuosa con los Derechos Humanos Internacionales, entre otras cosas, para que la sociedad española asuma urgentemente que la migración vino para quedarse y que eso ha transformado productiva y fisonómicamente su sociedad para bien y que además esta tendencia seguirá creciendo exponencialmente, pues se prevé que la población migrante superará en dos décadas en más del 30% a la población nativa. (Cristancho, 2024, p. 4)

En Roma (Italia), Laurano, Sonzogni y Germani (2024) promueven una investigación titulada: “Rethinking immigration: the case of Ukrainian refugees”⁶⁶ en la cual detallan que a través de entrevistas a refugiados y migrantes provenientes de Ucrania, emerge una realidad multifacética y compleja, en la que tanto la legislación aplicada como el capital social de la propia comunidad ucraniana juegan un papel central. Uno de los elementos más destacados dentro del proceso de recolección de experiencias migratorias es el hecho de que la mayoría de los refugiados encontraron alojamiento temporal en casa de familiares y amigos, mientras que aquellos que no contaban con una red de apoyo familiar o de amigos acabaron en centros de acogida.

Los autores indican que, entre las entrevistas realizadas, se encuentran situaciones muy diferentes: mujeres que de repente huyeron solas, una madre con una hija enferma que se puso en contacto con asociaciones italianas para garantizar un viaje seguro, mujeres que respondieron a proyectos promulgados por asociaciones ucranianas. presentes en Italia, etc.

⁶⁶ La traducción libre del título es: Repensar la inmigración: el caso de los refugiados ucranianos y su texto hace parte de las socializaciones del grupo de trabajo número 25 desarrollada en el marco del Congreso Español de Sociología.

Así mismo, en términos de accesibilidad educativa, el documento establece que la barrera lingüística es contundente y los niños no logran atención escolar acorde a sus necesidades. Los investigadores mencionan que actualmente se tienen 1.530 refugiados en Italia de los cuales un alto porcentaje corresponde a niños, niñas y jóvenes sin acceso a la escuela.

Además, según las entrevistas, la preocupación de los núcleos familiares es constante y se relaciona con la ampliación del periodo de emergencia por parte de la Unión Europea hasta el 3 de marzo de 2024.

En esta estela, es evidente que las experiencias migratorias deben ser observadas desde diversas aristas, ya que tal como lo indica el recorrido de antecedentes en investigaciones previas, y en el constructo introductorio del presente documento, los motivos para emprender el viaje migratorio son variados; y en el caso concreto de la niñez ucraniana, se debe a la declaratoria de guerra. Lo anterior implica una ruptura tacita de trayectorias educativas.

A propósito de las migraciones internacionales y diversidad de nacionalidades, Ochoa (2024) da a conocer la investigación titulada: “El cuidado de menores en un contexto transnacional: El caso de las familias transnacionales nicaragüenses en el País Vasco” a través de la cual da cuenta del proceso de entrevista a 24 mujeres de origen nicaragüense residentes en la Comunidad Autónoma de Euskadi indagando acerca del proceso migratorio.

El autor indica que la mayoría de las madres entrevistadas coincidían en señalar que, tras su decisión de salir del hogar, con frecuencia se escondía el objetivo de mejorar la calidad de vida de sus hijos e hijas, así como de ofrecerles unas oportunidades que de otra manera no podrían tener.

Es importante mencionar que, en términos de experiencia migratoria en educación, el texto detalla las tensiones entre los grupos familiares alrededor de temas como los currículos escolares,

las costumbres o dinámicas propias del país receptor. Claramente, las madres migrantes buscan mantener los parámetros de crianza de sus países de origen y desde las experiencias relatadas en las entrevistas se reconocen las dificultades.

Ahora bien, con el fin de rescatar los aportes contemporáneos desde el cono sur, se encuentran los avances propuestos en Argentina por Rausky (2024) con su trabajo titulado: “Migración, crianza y cuidado infantil: un estudio con familias de origen peruano asentadas en un barrio pobre en la ciudad de Ensenada (Buenos Aires, Argentina)”, a través del cual se conocen las desigualdades propias del proceso migratorio y la redefinición de relaciones familiares. En términos de experiencias migratorias en educación, el estudio permite visualizar el papel de las mujeres – madres como principales ejes en la búsqueda de acceso a servicios para los menores, además, la investigación da cuenta del papel de niños, niñas y jóvenes como cuidadores de otros al no acceder a educación en país receptor y con el fin de suplir la necesidad de cuidado, entre tanto los adultos se vinculan a la fuerza laboral del país receptor.

En Chile Ramírez (2023) propone la investigación titulada: “La experiencia migrante como una discapacidad transitoria con necesidades educativas especiales en la educación chilena: una revisión literaria en torno a la inclusión”. Este aporte académico visibiliza como la experiencia migratoria puede generar condiciones incapacitantes que deben ser consideradas como posibles discapacidades transitorias, con necesidades educativas especiales, sin diagnóstico profesional. Dentro de sus conclusiones relevantes establece que las experiencias de estudiantes migrantes suelen estar marcadas por discriminación, racismo, barreras idiomáticas y culturales que complejizan procesos de aprendizaje.

Además, el investigador puntualiza sobre la experiencia migrante desde los aportes de Salas, Castillo, San Martín, Kong, Thayer et al. (2017), quienes delimitan que la concepción de

estudiante migrante se puede entender como “una persona que proviene de un contexto cultural internacional diferente que se inserta en un sistema escolar que posee características distintas a aquellas que usualmente se compartían como colectivo general” (p. 3).

Garate (2023) señala que:

Estas características son diversas y es importante recordar que las barreras idiomáticas no son las únicas barreras para estudiantes migrantes. También hay que considerar las rutinas sociales, la organización familiar y comunitaria, los estilos de crianza dentro de un núcleo familiar, perspectivas sobre vida, prioridades personales y actitudes, entre otros factores. (Garate, 2023, p. 742)

El autor, hace referencia a otros trabajos en Chile, como por ejemplo la investigación de Espinoza y Valdebenito (2018) desde la cual se indica que aspectos como las pautas de crianza, los entornos familiares y otros factores; “son variables que determinan las interacciones de los estudiantes extranjeros en el contexto de aula y podrían producir un desajuste social que impactaría en la calidad de sus aprendizajes” (p. 365).

La investigación sale del marco tradicional de abordaje migratorio y encausa sus esfuerzos al considerar las experiencias de muchas familias migrantes que dejan su país de origen, sus historias y todo lo que conocen, para emprender un viaje que garantice calidad de vida. Esto implica el tránsito con menores de edad con discapacidad que buscan mejores condiciones de acceso a servicios médicos y/o terapéuticos.

En Colombia, específicamente en la ciudad de Medellín ubicada como la segunda ciudad de mayor recepción de migrantes venezolanos, se desarrollan varias investigaciones alrededor de los procesos de recepción de estudiantes venezolanos. De manera particular, Echeverri (2023) planteó un estudio que visualizó las relaciones que existen entre el desarrollo de procesos de

Alfabetización Información con asuntos vinculados a la inclusión educativa de población infantil que poseen la condición de migrante.

El autor partió del actual contexto de crisis migratoria al que se enfrenta Colombia producto de la coyuntura política, social y económica que vive Venezuela, y la consecuente adopción de medidas para garantizar los derechos de los niños y niñas que llegan al país. Es así, como el investigador se propuso dar cuenta de la contribución de la Biblioteca Pública de Medellín a la inclusión educativa de un grupo de niños y niñas migrantes de origen venezolano a través de la estrategia de alfabetización informacional (ALFIN).

En este sentido, concluyó que la propuesta acercó a las comunidades vulnerables de menores migrantes de nacionalidad venezolana e incluso menores con necesidades educativas especiales a diferentes espacios de formación y acceso a información en el marco de las actividades gestadas en la biblioteca pública, y mediadas por el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

De esta manera, detalló la apropiación de los servicios bibliotecarios por parte de los niños y niñas participantes, el rol de los agentes educativos que habitan las bibliotecas públicas y la configuración de la biblioteca como institución con una vocación política y educativa para el encuentro con la información.

En términos de experiencia migratoria para la inclusión educativa, el autor destaca que la estrategia analizada contribuye a los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas participantes, dada su contribución al desarrollo de las competencias digitales en estos como elemento que materializa el derecho a acceder a la información y recibir educación.

También, en Colombia, Garzón (2021) propone la investigación titulada “Migración en el Contexto Escolar”. Esta producción académica se gesta en el marco de la maestría en educación

de la Universidad Pedagógica Nacional y desde las reflexiones finales el autor puntualiza que: “la comprensión de la experiencia migratoria venezolana en Colombia reclama considerar una cantidad de injusticias estructurales y fragmentaciones sociales que históricamente vienen afectando a las clases más desfavorecidas en el país” (p. 144).

El texto aborda el tema de migración y escuela con el propósito de dar cuenta sobre los lugares que ocupan los jóvenes migrantes venezolanos en políticas de atención educativa dentro del contexto del colegio distrital La Gaitana, ubicado en la ciudad de Bogotá, desde las interacciones con estudiantes de nacionalidad venezolana que hicieron parte durante el 2018 de los grados octavo y noveno en la institución educativa.

Dando continuidad a esta línea, Bautista (2020) en el marco de la maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional publica el trabajo titulado “Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D.” el cual se plantea “comprender las representaciones sociales y los procesos de inclusión e integración que se dan entre los niños, niñas y adolescentes venezolanos y colombianos en la comunidad educativa del Colegio Tibabuyes” (p. 3); a fin de establecer una serie de reflexiones sobre los procesos de educación tendientes a favorecer conocimientos sobre equidad en el espacio de escuela.

En este mismo año, Sandoval (2020) publica el estudio titulado: “Bitácora del éxodo: relatos testimoniales de migrantes venezolanos en Mosquera, Cundinamarca”, en el cual se conocen historias, problemáticas y modos de vida de los migrantes, en clave de narrativas construidas y socializadas a través de un espacio digital (Portal web), permitiendo visibilizar las vivencias de los migrantes que actualmente ocupan el territorio nacional y que más allá del debate acerca de

las posibles xenofobias producto de la migración requieren de un proceso de comprensión que puede darse al conocer sus relatos de vida, historias y narraciones.

Garzón (2020), publicó el texto académico “Educación y multiculturalismo: un análisis sobre la escolaridad de la niñez venezolana en Chía”, en el cual se propone realizar una descripción del fenómeno migratorio en el municipio e identificar las medidas de atención en clave de interculturalismo. Es relevante mencionar que esta investigación utilizó como fuentes principales la documental y entrevistas telefónicas.

En el plano internacional, en calidad de relator para la ONU, Muñoz (2014) moviliza el foco de atención a la población de niños, niñas y jóvenes que transitan entre fronteras a través de su estudio titulado: “Derecho a la educación de personas migrantes y refugiadas”, en el cual aborda el fenómeno migratorio desde el riesgo de exclusión social y discriminación en accesibilidad y posibilidades de educación. Los ejes de discusión son: marco jurídico, sociedad, cultura, lenguaje, currículo, docentes, acreditación y aprendizaje a lo largo de la vida.

Finalmente, Barba (2006) desde España, gesta la investigación titulada: “La escolarización de niños inmigrantes en la región de Murcia: Diez años, diez razones para pensar en sus retos, mitos y realidades”, en la cual reflexiona acerca de la evolución de aspectos importantes como la integración, aprendizaje del idioma, promoción escolar, servicios complementarios, educación axiológica e interculturalidad alrededor de niños y niñas migrantes africanos.

En esta categoría es posible identificar los avances en el estudio del derecho a la educación en menores migrantes, pero, se evidencia la ausencia de un cruce categorial que permita visualizar a niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad y por ende sus procesos de accesibilidad educativa.

Por lo mencionado, esta tesis concibe una segunda categoría de antecedentes desde los cuales se piense en el menor migrante con discapacidad y su derecho a la educación en el marco de las 4As propuestas por Tomasewsky.

2.1.2 Familias migrantes y trayectorias educativas de sus hijos con discapacidad

Siguiendo a Campbell (2009) aunque hay muchos debates en los estudios de discapacidad, varias investigaciones coinciden en que las personas con discapacidad experimentan diversos grados de subordinación y menoscabo de derechos, que se traduce en discriminación económica, social, legal, religiosa y cultural.

Estos problemas fueron recientemente reconocidos por la Naciones Unidas en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que obligan a las naciones miembros a movilizar todas sus acciones para garantizar los derechos humanos en igualdad de condiciones.

Dado lo anterior, esta investigación se nutre de producciones académicas que abordan estudios con poblaciones de menores migrantes con discapacidad, entendiendo que es posible que se presenten discapacidades cognitivas, motoras, sensoriales o incluso psico sociales.

En consecuencia, uno de los autores de mayor incidencia en el presente proceso de indagación es el sociólogo e investigador Español Eduardo Díaz Velásquez, co autor de la publicación “Personas inmigrantes con discapacidad en España” la cual hace parte del constructo documental del Observatorio Permanente de Inmigración. A partir de ello, dentro de sus producciones académicas, Díaz (2024) socializa la investigación titulada: “El incierto camino de la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios”, en la cual se abordan las barreras a las cuales se enfrenta la población con

discapacidad para acceder a los espacios donde se ejercen derechos, como por ejemplo el acceso al sistema educativo.

El investigador contempla, además, la convergencia entre discapacidad y otras vulnerabilidades como por ejemplo las condiciones de pobreza y el estatus migratorio. Resalta que, a nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU de 2006, ratificada por España en 2008, reconoce el derecho a la educación inclusiva en su artículo 24 y esto genera una posición vinculante para la activación de políticas públicas acorde a las necesidades de minorías poblacionales.

Siguiendo el recorrido de antecedentes desde Europa, en Italia, Pascariello (2024) socializa su investigación titulada: “Intersections Between Disability And Migratory Background In Educational Contexts” en la que se refiere al aporte de los estudios de Género y Diversidad para administraciones públicas inclusivas⁶⁷, que se centra en la intersección entre discapacidad y origen migratorio, con un énfasis específico en contrarrestar los estereotipos y el papel de los contextos educativos en la promoción de la justicia social.

La autora resalta la relación entre discapacidad y origen migratorio como tema relativamente inexplorado en la investigación científica internacional. Refiere que la discapacidad suele quedar marginada en los estudios sobre migración, mientras que los estudios sobre discapacidad con frecuencia han pasado por alto la intersección de factores como los antecedentes migratorios y la situación geográfica.

En este sentido, su trabajo académico concluye que: “Si bien los entornos de aprendizaje sirven como sitios para la reproducción de las desigualdades sociales existentes, también

⁶⁷ Esta investigación aun se encuentra en curso y hace parte de los estudios académicos socializados en el marco de Congreso de Sociología de la Educación desarrollado en Bruselas por parte del Doctorado en Estudios de Género de la Universidad de Bari.

representan escenarios donde los mecanismos interseccionales que contribuyen a la reproducción de desventajas se vuelve observables”. (p. 3)

Además, los entornos educativos tienen un potencial significativo para crear y/o transformar las representaciones culturales dominantes. El estudio se gesta a partir del análisis empírico de los datos recopilados durante grupos focales en los que participaron estudiantes, personal escolar y oficinas educativas relevantes, dentro de un proyecto regional destinado a mejorar la accesibilidad de los servicios para personas con discapacidades y de origen migratorio diverso.

En España, Burgués de Freitas (2024) socializa el trabajo titulado: “Superando Desigualdades Educativas en Europa: Impacto y Estrategias del Proyecto REVERS-ED” que aborda la persistencia de desigualdades educativas como uno de los retos más acuciantes en el ámbito de la educación contemporánea. Estas desigualdades, que afectan de manera desproporcionada a alumnos de bajo nivel socioeconómico y con antecedentes migratorios, se manifiestan en altas tasas de abandono escolar temprano y bajo rendimiento académico.

Frente a este panorama da a conocer el proyecto “REVERS-ED. Trends on educational inequalities over time and successful interventions that contribute to reverse them” (“Tendencias sobre las desigualdades educativas a lo largo del tiempo e intervenciones exitosas que contribuyen a revertirlas”), con la participación de España, Lituania, Bélgica, Grecia, Italia, Rumania, Finlandia, Bulgaria, Portugal, Irlanda y Dinamarca.

El objetivo principal de REVERS-ED es determinar las tendencias de las desigualdades educativas en Europa y aportar pruebas científicas de intervenciones eficaces que las compensen e inviertan a lo largo del tiempo, haciendo hincapié en la transferibilidad y la sostenibilidad.

Este objetivo lo consigue a través de dos caminos principales: primero, analizar las desigualdades educativas a través de un amplio espectro de datos educativos nacionales y

regionales desde una perspectiva longitudinal; y segundo, estudiar en profundidad las intervenciones educativas que han demostrado ser eficaces en compensar estas desigualdades, con el fin de facilitar su transferencia en políticas educativas inclusivas y efectivas.

Siguiendo el recorrido global, en España Calatayud, González y Jiménez (2016) titulan su investigación: “Discapacidad y migración en el ámbito de las instituciones de educación superior: una lectura sobre los procesos de inclusión socio-educativa, a partir de la cual prevén conocer las características que presentan los estudiantes inmigrantes y discapacitados”⁶⁸ de la provincia de Jaen, indagando sobre las apreciaciones de grupos vulnerables y analizando su nivel de convivencia mediante metodología biográfico narrativa. El estudio se centra en estudiantes migrantes con discapacidad cognitiva y sus historias en torno a los procesos surtidos en el contexto de la educación universitaria.

Con una línea más concreta Cucalón (2015) publica su estudio doctoral titulado: “Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas: una investigación en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid”, desde el cual busca estudiar el proceso de incorporación del alumnado inmigrante/extranjero al sistema educativo de la Comunidad de Madrid, a través de las Aulas de Enlace. Se plantea conocer la influencia que dicho proceso tiene en la trayectoria escolar de estos estudiantes una vez ya han abandonado estas clases y entendiendo lo “escolar” como un proceso que va más allá de lo meramente académico y que se interrelaciona con otras significaciones que los mismos chicos y chicas pueden darle, como es el caso de las relaciones sociales que pueden establecer con sus iguales, profesores y otros agentes educativos.

La investigadora concluye que las visiones de los docentes respecto a los sistemas educativos de los países de origen de los estudiantes tienen como finalidad establecer clasificaciones y

⁶⁸ Se aclara que en algunas de las investigaciones detalladas en este apartado y subsiguientes, los autores hacen uso de la denominación “discapacitados”. En este sentido, se puntualiza que, el abordaje de esta investigación se sitúa desde los Estudios Críticos de la Discapacidad (ECD).

buscar proximidades y lejanías respecto a lo que consideran que define la estructura escolar de la Comunidad de Madrid.

Indica que estas representaciones generalizantes tienen como consecuencia la jerarquización entre estructuras educativas (mejor/peor nivel o más/menos) disciplinadas sin que legitimen la disciplina, o más bien un determinado tipo o manera de ejercerla como pueda ser el abuso físico y la falta de atención sobre las diferencias en los centros educativos de un mismo país y en las experiencias de cada estudiante.

La autora retoma los postulados de García Castaño, Granados y Pulido (1999) al puntualizar que: “El hecho de establecer jerarquías entre sistemas educativos refuerza las justificaciones respecto a trayectorias académicas disímiles; es decir, una vez más las diferencias se traducen en desigualdades”.

Finalmente, indica que estudiar las categorías (cultura, sistema educativo, familias y lengua materna) bajo las que el origen de los estudiantes inmigrantes/extranjeros aparece conceptualizado en los espacios escolares como problemático, tiene como finalidad dar cuenta de la vigencia de la teoría del déficit en los discursos.

Nuevamente en contexto de educación universitaria, en Italia Portera (2014) titula su trabajo de investigación: “La migración, la discapacidad intelectual y la educación intercultural. Un estudio cualitativo de los jóvenes inmigrantes de origen italiano en Alemania” en la cual se analizan historias, problemáticas, y alternativas de resolución de problemas en 23 jóvenes italianos desde sus experiencias migratorias (Sur de Alemania), algunos de ellos con discapacidad intelectual.

Con lo anterior, se vislumbra detallar los antecedentes con una vinculación mucho más directa a la población de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad y su acercamiento a

estudios interseccionales en perspectiva de derechos que articulen con sus relatos y trayectorias educativas. Ante esto, en Europa se ubican tres producciones académicas relevantes.

López (2013) titula su investigación: “Migración y Discapacidad. Historias de vida de familias migrantes con hijos discapacitados escolarizados en el centro de educación especial San Martín de Porres”, en la que se da a conocer el nivel de integración de las familias inmigrantes en Zaragoza con hijos con discapacidad, sus formas de integración y tratamiento de la discapacidad en el sistema público de servicios sociales, el cual incluye acceso a educación gratuita.

Así mismo, en España Merino, Manso, Muñoz y Sánchez (2012) focalizan su investigación en un estudio de caso individual titulado: “Intervención logopédica en una alumna inmigrante con discapacidad intelectual ligera”, en el cual detallan el proceso de atención terapéutica y apoyo escolar con una menor estudiante originaria de Magrebí con discapacidad intelectual ligera y su proceso de intervención centrada en incrementar la comunicación verbal oral y comprensión de lenguaje.

Peña, León y Cobos (2009) también en España, titulan su estudio: “Inmigración y discapacidad: una aproximación a las " otras" discapacidades”, desde el que se describe la situación del colectivo de extranjeros con discapacidad y sus dificultades de acceso a salud, con el fin de aproximarse a la realidad del colectivo en España y su camino de integración social.

En este documento, se relevan las historias de accesibilidad a servicios de salud y terapéuticos con mayor detalle e incidencia en población adulta. La investigación realiza un mínimo abordaje a casos relacionados con menores de edad migrantes con discapacidad.

En el contexto latino americano se contempla la investigación desarrollada por los peruanos Palomino, Calero y Moro (2018) titulada: “Depresión en adolescentes asociados a migración

familiar, familia disfuncional y bullying en Huánuco”, desde la cual se identifican factores vinculados con depresión en adolescentes, a partir de insumos psicológicos personales, sociales y familiares; planteando los procesos de migración familiar, el bullying y las condiciones de disfuncionalidad en sus núcleos parentales como causas del diagnóstico depresivo.

El trabajo desarrollado en Perú, da cuenta de la posibilidad de considerar discapacidades psico sociales, las cuales conllevan procesos más complejos de diagnóstico, abordaje y seguimiento. En este texto, se configuran las afectaciones psico sociales de jóvenes en relación con la migración de sus padres. Si bien no se concretiza sobre menores migrantes con discapacidad, se constituye como un acercamiento al cruce interseccional de categorías migración- discapacidad.

En consecuencia, el recorrido de producciones académicas que se centran en la compleja intersección entre migración y discapacidad se torna escasa, pero, aun así, es posible visualizar que autores como Díaz (2024), Cucalón (2015), Portera (2014) y López (2013); coinciden en el papel de los estados y las responsabilidades gubernamentales en torno a los procesos a favor de menores migrantes con discapacidad. Por lo mencionado, a continuación, se relacionan investigaciones focalizadas en los alcances de las políticas públicas en atención a menores migrantes con discapacidad, en perspectiva de derechos y desde el reconocimiento de trayectorias educativas.

2.1.3 Políticas públicas y acciones gubernamentales en atención a los migrantes con discapacidad

Es importante mencionar que un referente común en las investigaciones revisadas es la presencia de la CDPCD, la cual es el logro jurídico y político internacional de mayor relevancia para la comunidad de personas con discapacidad, siendo un elemento esencial en la defensa de

los derechos, ya que supera el enfoque de salud para promover el enfoque de derechos, el cual se integra a la salud, pero concibe a la persona con discapacidad desde una óptica multidimensional, igualitaria y social.

Según ACNUR (2020) uno de los agravantes de vulnerabilidad en menores de edad es la condición de ser migrante, ya que los elementos que configuran la migración implican desigualdad, y consecuentemente menor acceso a programas o ayudas gubernamentales, en especial cuando se presenta condición migratoria irregular⁶⁹.

Las concepciones normativas, se respaldan en investigaciones como por ejemplo la publicada por la Unión Europea en el marco de investigaciones del Consejo Danés para Refugiados en el año 2022 titulada: “Invisible dentro de lo Invisible: La situación de las personas con discapacidad física y sensorial refugiadas y migrantes en América Latina”, la cual socializa el informe publicado a partir de información recaudada en el monitoreo de protección del CDR en cinco países de la región: Colombia, Perú, México, Venezuela y Guatemala. Los datos recopilados en cada país van desde enero de 2020 hasta julio de 2022 a través de encuestas no probabilísticas.

En este mismo año, en España Ferreri (2022) publica la investigación titulada: “Los discapacitados y otros sujetos vulnerables en el campo de los flujos migratorios”, que analiza el flujo de inmigrantes discapacitados y todas las demás personas vulnerables en el marco del Decreto Legislativo 142 de 2015 de Italia y su trazabilidad a estándares internacionales de integración escolar, trabajo y beneficios sociales.

En un plano más profundo de los estudios sobre migración y discapacidad Ernicia y Torres (2021) desde España detallan en su publicación: “Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a

⁶⁹La condición migratoria irregular ocurre cuando la persona extranjera no cuenta con los permisos o autorizaciones requeridas por la autoridad migratoria del país de destino para permanecer en él, ingresó al país de destino por pasos no autorizados o sobrepasó el tiempo permitido en el país.

estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19”, en la que describen las problemáticas enfrentadas en la comunidad escolar y la inclusión de estudiantes inmigrantes con discapacidad visual escolarizados en tiempos de pandemia. Bregaglio y Camino (2021) socializan su investigación titulada: “Problemas en la frontera: retos migratorios en el Perú desde un enfoque interseccional de discapacidad”, a través de la cual describe los desafíos que enfrenta el sistema migratorio en Perú frente a la llegada masiva de refugiados venezolanos con discapacidad (física) a través de entrevistas semi estructuradas en el marco de la clínica jurídica de la facultad de Derecho de la Universidad Católica del Perú.

Al pormenorizar las investigaciones que abordan políticas públicas y las acciones gubernamentales en pro de la niñez migrante con discapacidad, se destacan investigaciones como por ejemplo la de Fuentes (2019) titulada: “La justicia en México en caso de niños migrantes no acompañados o con discapacidad”, desde la cual se estudia el sistema normativo en México en lo que respecta a la protección de la niñez y en contraste plantea reflexiones en torno a bases jurisprudenciales del país y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre garantías e interés superior de menores migrantes no acompañados con discapacidad en las fronteras de México. En esta misma línea se encuentra Panizo (2019) con su producción “Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano”, en la que abre el debate sobre el nuevo contexto y coyuntura migratoria que atañe al sistema educativo ecuatoriano. Es importante señalar que en trabajos académicos como el mencionado, no se evidencia un desarrollo conceptual que dé cuenta de las intersecciones entre migración y discapacidad, ya que su foco de atención se ubica en el abordaje de la discapacidad desde una perspectiva de discriminación generalizada.

Ejemplo de lo anterior, se da con Ribeiro, Moio, Boyñaloys, Chemin y Corradi (2019) quienes titulan su investigación: “Personas con discapacidad: la eugenesia en la inmigración de principios del siglo”, centrándose en visibilizar los prejuicios y discriminación que permanecen en la sociedad desde el relato de una familia de portugueses inmigrantes que enfrentó problemas para ingresar a Brasil, a raíz de su movilidad en compañía de una de sus hijas con discapacidad visual.

Jiménez, De la Fuente y Moreno (2018) publican el estudio: “Migraciones y diversidad funcional: Realidad invisible de las mujeres”, en el que plantean que ante la invisibilidad de la diversidad funcional en los estudios sobre migraciones y el modesto interés de la movilidad humana en estudios sobre discapacidad, su estudio es relevante en tanto muestra la diversidad funcional en mujeres migrantes con discapacidad, a partir del análisis de material bibliográfico que explora la producción científica sobre este tema.

Finalmente, desde la interseccionalidad, el derecho a la educación, y priorizando la voz de los protagonistas; uno de los estudios que determinó la propuesta categorial (migración-discapacidad) es la investigación propuesta por la Dra. Alessandra Cama⁷⁰ gestado entre 2017 y 2021. El documento socializa un proceso de indagación en torno a la sobrerrepresentación de estudiantes con antecedentes de migración dentro del grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema escolar de Italia. Sus conclusiones centran el foco de atención en la desproporcionada y errónea representación de niños migrantes dentro de las estadísticas nacionales de menores con discapacidad.

⁷⁰ De acuerdo con el proceso de búsqueda documental, la Doctora Alessandra Cama ha sido pionera en investigaciones que contemplan discapacidad y migración en el marco de los Estudios Migratorios del Instituto de Migraciones adscrito a la Universidad de Granada (España)

En el texto se pueden visualizar testimonios de estudiantes migrantes, sus familias y docentes con respecto a las experiencias escolares en donde sus particularidades fueron abordadas como casos de discapacidad.

El estudio concluye la mínima investigación global y ausencia de antecedentes concretos en torno al tema. Menciona, además, la existencia de algunas investigaciones cercanas a su proyecto en España, Inglaterra y Estados Unidos. La investigación relaciona explicaciones a la desproporcionada representación de menores migrantes en los grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales, resaltando que la inclusión de niños migrantes dentro del grupo escolar de menores con discapacidad obedece a dificultades de aprendizaje y rezagos académicos traslativos al ambiente, deserción, ausentismo y ciclos incompletos.

Cama (2021) retoma el estudio en una publicación más reciente titulada: “Alumnado de nacionalidad extranjera y necesidades educativas especiales en la escuela italiana”. En este texto documenta y describe, en términos cuantitativos, la presencia de escolares de nacionalidad extranjera en la escuela italiana, y entre ellos los catalogados dentro del término de “necesidades educativas especiales”, comparando tal presencia con la evolución de la escolarización general en Italia durante los últimos años, y haciendo uso de fuentes documentales gubernamentales, como las proporcionadas por el Istituto Nazionale di Statistica y los informes estadísticos del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.

Ahora bien, además del recuento delimitado en los apartados previos, esta tesis obtuvo valiosos aportes provenientes de documentos gestados por entes gubernamentales y no gubernamentales, desde las cuales se lograron antecedentes relevantes para el estudio categorial propuesto.

Dichas producciones no se relacionaron dentro de las tres categorías de antecedentes ya expuestas, pero, al analizar su contenido, se logró robustecer el proceso de construcción de estado de la cuestión gracias a la información estadística y caracterizaciones del comportamiento de la movilidad humana en Colombia y el mundo. En este sentido, a continuación, se registran los documentos de mayor influencia en el proceso escritural.

Tabla 10

Aportes relevantes de otros documentos y recursos estudiados en el estado de la cuestión

<i>Año</i>	<i>País</i>	<i>Texto</i>	<i>Autor</i>	<i>Aporte</i>	<i>Categoría</i>
2024	Colombia	Bitácora Migratoria de Venezuela	Universidad del Rosario	El documento aporta información estadística actualizada con respecto a la llegada, permanencia y salida de migrantes venezolanos a la nación. Así mismo, establece rutas de atención y reporta los avances en términos de políticas públicas a favor de la población migrante venezolana.	Migración Derecho a la educación
	Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Aruba, Curazao, Republica Dominicana, Guyana, Trinidad y Tobago, Costa Rica, México, Panamá, Argentina, Bolivia, Paraguay, Uruguay.	Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V)	ONU ONG Organizaciones religiosas Sociedad Civil	La plataforma expone las necesidades de refugiados y migrantes de Venezuela con el fin de brindar información sobre las condiciones de vulneración de derechos y las acciones o planes de los estados en atención al fenómeno migratorio. Se nutre de diversas fuentes documentales que van desde estadísticas globales y locales hasta reportes de organizaciones no gubernamentales.	Migración Derecho a la educación Trayectorias
2024	Colombia	Observatorio de migraciones, migrantes y movilidad humana	Migración Colombia	Los documentos de la plataforma se centran en el registro estadístico y comportamiento de movilidad humana desde los registros administrativos oficiales manejados por Migración Colombia, los Flujos Migratorios de Entradas (FME), las cédulas de extranjería (C.E.),	Migración Trayectorias

				el registro en el marco del ETPV y el Permiso PEP. Así mismo, el registro de detecciones de migrantes venezolanas(os) saliendo desde Turbo y Necoclí (identificados con las siglas SVTN).	
2024	Índice Multidimensional de integración socioeconómica de la población migrante en Colombia	Colombia	Departamento Nacional de planeación (DNP)	Aporta información detallada de estudios basados en la evidencia recopilada en información proveniente de registros administrativos e información suministrada por entidades privadas, organizaciones internacionales, no gubernamentales y de la academia, con el fin de fomentar el conocimiento y comprensión del fenómeno migratorio.	Migración Derecho a la educación Trayectorias
2023	Informe CEAR	España	Comisión Española de ayuda al refugiado	Aporta información y documentos relacionados con la población migrante y refugiada en Europa.	Migración
2022	Informe Nacional de caracterización de población migrante de Venezuela	Colombia	Departamento Nacional de Planeación Ministerio de Educación Nacional Ministerio de Salud y Protección Social Ministerio del Trabajo Ministerio de Relaciones Exteriores Ministerio del Interior Unidad Administrativa Especial Migración Colombia Registraduría Nacional del Estado Civil Servicio Público de Empleo Servicio Nacional de Aprendizaje	Aporta los principales indicadores de caracterización y atención de la movilidad humana, desde Venezuela a nivel nacional con el objetivo de ser una herramienta efectiva para la gerencia en atención e integración de la población migrante.	Migración Derecho a la educación
2022	Caracterización	Colombia	Grupo	Aporta la caracterización de la	Trayectorias

	n de población escolar refugiada y migrante de Venezuela en situación de discapacidad. 2022		Interagencial de flujos migratorios mixtos	población escolar refugiada y migrante venezolana en situación de discapacidad que se encuentra registrada en el sistema educativo colombiano, promoviendo así la construcción de un insumo de análisis para apoyar la efectiva focalización de acciones, en el marco de los procesos de acompañamiento del Plan de Respuesta para Refugiados y Migrantes.	educativas Derecho a la educación Discapacidad Interseccionalidad Migración
2022	Invisible dentro de lo invisible: la situación de las personas con discapacidad física y sensorial refugiadas y migrantes en América Latina	Colombia, Perú, México, Venezuela y Guatemala	Consejo Danés para Refugiados	El texto aporta información sobre las características sociodemográficas de la población refugiada y migrante que vive en Colombia, México, Guatemala y Perú, así como sobre la población con discapacidad que vive en Venezuela. Así mismo, difunde información sobre discapacidad y movilidad humana con el fin de facilitar una respuesta que sea sensible a los riesgos específicos de protección que puede enfrentar esta población.	Discapacidad Migración Derecho a la educación Trayectorias educativas Interseccionalidad

Nota. Elaboración propia a partir de revisión documental.

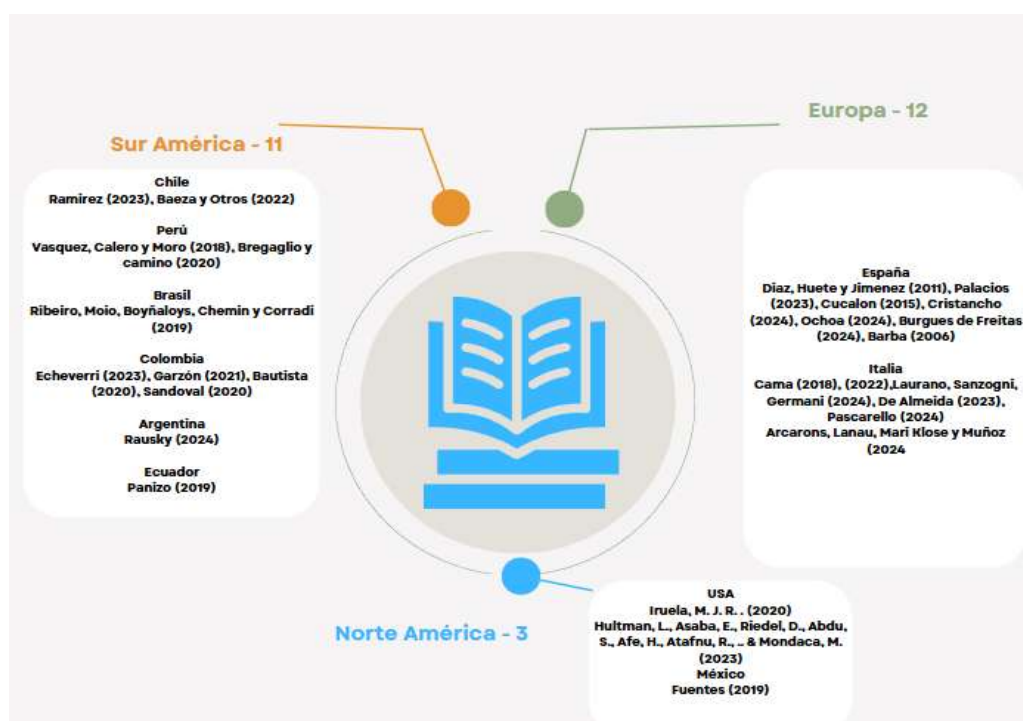
A partir del análisis inductivo realizado en las exploraciones académicas, las cuales contemplaron metodologías enmarcadas en los estudios de caso, estudios etnográficos, investigaciones documentales e investigaciones narrativas; se establecieron las tres categorías previamente expuestas, desde las cuales es posible establecer el estado actual de la producción científica en torno a los descriptores: migración-discapacidad-derecho-educación.

Desde esta distinción, en primer lugar, se puntualiza que, durante el proceso de investigación doctoral, se revisaron alrededor de 117 investigaciones, para posteriormente centrar la atención en cincuenta (50) Resúmenes Analíticos Educativos (RAE) desde los cuales se realizó estudio detallado a través de fichas doxográficas.

En segundo lugar, se realizó un filtro más profundo de las producciones académicas, concentrando el estudio en veintiséis (26) RAES por medio de los cuales se construyó una matriz de análisis en torno a los propósitos, problema, metodología, constructo teórico, categorías, resultados, aportes e impactos de investigación. A continuación, se da cuenta del esquema de documentos analizados según países de origen y los principales autores consultados.

Figura 11

Raes analizados en proceso de consolidación del estado de la cuestión



Nota. Elaboración propia a partir de revisión documental.

De las investigaciones reportadas en esta tesis, alrededor de diez corresponden a estudios migratorios cercanos al proceso de accesibilidad educativa por parte de menores migrantes y las diversas experiencias en los países receptores. La mayoría de estas investigaciones se ubican en Sur América abordando las desigualdades propias de los procesos migratorios, la re-definición

de relaciones familiares, e incluso las experiencias migratorias como generadoras de condiciones incapacitantes. Además, alrededor de diez corresponden a estudios gestados en Europa desde los cuales se contemplan, por ejemplo, las situaciones de pobreza de los niños de origen migrante, las vulnerabilidades y riesgos de exclusión social, así como las dificultades de acceso a derechos fundamentales dadas las restricciones gubernamentales en torno a la movilidad humana.

Lo anterior, representa una información relevante para el planteamiento de la tesis, en el sentido de que, desde las conclusiones de los textos analizados, se configura la relevancia y el aporte al campo educativo y pedagógico en Colombia. En este sentido, es relevante mencionar que se destacan conclusiones como la de Barba (2006) la cual indica que cada centro educativo improvisa y hace uso de medidas que estima adecuadas alrededor de la recepción de menores migrantes, desde matricularlos en grados básicos de primaria ante la ausencia de proceso lecto escrito, indistintamente de la edad que tengan, hasta remitirlos a tratamientos terapéuticos como si tuviesen necesidades educativas especiales. Así mismo, Cobos y Peña (2009) concluyen que “el conocimiento sobre la situación actual del colectivo de inmigrantes discapacitados es escaso, tanto en el número de personas que están en esta situación como en las condiciones de vida que tienen” (p. 5).

Acerca de la superposición de vulnerabilidades, Cabrera y Rivera (2012) expresan que se evidencian varias semejanzas entre discapacidad y migración. Una de ellas es que quienes las experimentan pierden el control, en palabras de Silberkasten (2006) la extranjería es dada por la sociedad que muchas veces no sabe cómo relacionarse con la discapacidad. Además, resaltan que se hace más evidente la urgente necesidad de que se implementen programas que atiendan las necesidades especiales de familias migrantes para que ya no vivan en esa especie de

extranjerismo entre discapacidad y migración. A su vez, López (2013) puntualiza en la dificultad de encontrar población inmigrante con hijos con discapacidad dispuestos a colaborar en entrevistas basadas en sus historias.

Sobre las políticas públicas y responsabilidades estatales, Muñoz (2014) señala en sus conclusiones que el intercambio de buenas prácticas migratorias en los Estados debe ser cada vez mayor, y como mínimo procurar disminuir los vacíos en investigación, promoción y concienciación sobre las experiencias escolares y necesidades de las personas que se movilizan por las fronteras como migrantes o como refugiados con discapacidad.

En este punto, la tesis se respalda y fundamenta en la mínima producción académica alrededor del abordaje de la migración y la discapacidad en perspectiva interseccional y de derechos que implique población de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, pues tal como lo afirman Díaz, De la Fuente y Muñoz (2018) se pone de manifiesto la escasa producción científica que mida la diversidad funcional entre la población migrante.

También lo reafirma Panizo (2019) al concluir que es fundamental realizar investigaciones con perspectiva de migración e inclusión educativa, más aún en el contexto actual de países suramericanos como estados de acogida. Prerrogativa mencionada además por Bregaglio y Camino (2021), quienes indican que después de un exhaustivo análisis normativo y operacional, es claro el largo camino que queda por transitar, en el cual se incorpore el enfoque de discapacidad y derechos en políticas y prácticas migratorias. Esta realidad, se percibe como una problemática global que se convierte en un asunto prevalente para las naciones y el ámbito académico de los profesionales e investigadores en educación.

Con lo registrado, la importancia de esta tesis cobra vida y se potencia en respuesta a las conclusiones e interrogantes de las investigaciones que la preceden desde la convergencia entre migración y discapacidad; no solo por la escasa producción académica al respecto, sino por la relevancia de los aportes que puede generar en pro de políticas públicas. Tal como lo menciona Pascariello (2024) en su investigación centrada en la intersección entre discapacidad y origen migratorio, la temática de discapacidad y migración es tratada de manera individual y promueve diversos estudios que se tornan poco productivos para la intervención social. Este enfoque fragmentado limita el abordaje de necesidades reales, razón por la cual el presente documento de investigación se puede constituir como potenciador de futuras investigaciones e impulso teórico, científico y metodológico para el abordaje de políticas públicas en el contexto social contemporáneo.

2.2 Normativa Presente

“Yo vengo de mi clase independiente de que el estudiante tenga o no tenga, eso se entiende, pero no es mi responsabilidad. Eso es una característica muy marcada en los docentes que llevan 30 años, entonces el 1421 ha tenido que salir para que a esos maestros se le obligue a una acción, que, si no se hace desde la conciencia, desde lo pedagógico, desde la realidad y la responsabilidad de que tú aprendas, pues va a quedar en un papel”.

(Voz de orientadora escolar, Funza, 2024)

El abordaje de los ejes de migración y discapacidad, así como el derecho a la educación requieren de conocimiento normativo. En este orden, la tesis plantea un recorrido por los principales desarrollos legislativos desde lo global, regional y nacional.

En consecuencia, a continuación, se registra el avance normativo nacional e internacional en atención al derecho a la educación, los derechos de las personas con discapacidad y finalmente las normas locales que delimitan el acceso educativo de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos.

Tabla 11

Normatividad adoptada en protección al Derecho a la Educación en transversalidad con migración y discapacidad en Colombia.

Derecho a la Educación en niños, niñas y jóvenes migrantes	Derecho a la educación en menores con discapacidad	Acceso Educativo de la Niñez migrante en Colombia
<ul style="list-style-type: none"> - Convención Americana de Derechos Humanos - Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares - Convención sobre los Derechos del Niño - Convención sobre el Estatuto de los Refugiados - Convención sobre la Reducción de Apátridas - Convenio de la OIT (núm. 118) relativo a la igualdad de trato de nacionales y extranjeros en materia de seguridad social - Protocolo de Palermo “Para prevenir, suprimir y castigar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Menores”, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial - Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - Protocolo Facultativo de la Convención - Resoluciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - Constitución Política de 1991 - Ley 115 de 1994 - Decreto 2082 de 1996 - Ley 361 de 1997 - Resolución 2565 de 2003 - Ley 1145 de 2007 - Decreto 366 de 2009 - Ley 1618 de 2013 - Decreto 1075 de 2015 - Decreto 2107 de 2016 - Ley 1421 de 2017 - Circulares 020 y 021 de 2022 - Ley 2216 de 2022 	<ul style="list-style-type: none"> - Circular 45 del 16 de septiembre de 2015 - Circular 07 del 02 de febrero de 2016 - Circular conjunta 01 del 27 de abril de 2017 - Circular conjunta 16 del 10 de abril de 2018 - Decreto 1288 del 25 de julio de 2018 - Circular 038 de noviembre de 2023

Nota: Elaboración propia a partir de revisión documental.

Con este recuento, desde el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la protección a favor de niñas, niños y jóvenes migrantes se sustenta en la Convención sobre los Derechos del

Niño. La cual, recoge los principales derechos y deberes de los países para la protección de los niños que, en ausencia de estos, podrían enfrentarse a situaciones de desprotección, y más aún ante la presencia de menores migrantes con discapacidad.

2.2.1 Preceptos Globales

Tal como se establece en el Manual Regional de Derechos Humanos de Personas Migrantes, publicado en el año 2017, los instrumentos de derechos humanos comprenden un conjunto de pactos, declaraciones, protocolos y convenciones que reconocen los derechos humanos. La mayoría de estos instrumentos han sido adoptados e integrados por los Estados en sus legislaciones y constituciones. Tienen un estatus superior al poder estatal, lo que implica que los países deben cumplir con ellos.

La ONU, que actualmente incluye a 193 países, es una entidad internacional donde los Estados se unen voluntariamente para fomentar la paz, el desarrollo y el avance económico y social. En este contexto, existen instrumentos de derechos humanos considerados universales, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979). Estos instrumentos cuentan con diferentes organismos encargados de su seguimiento y control.

Dichos instrumentos internacionales, se encargan de la protección del migrante a nivel global, es decir, en donde su tránsito implica el cruce de una frontera internacional. No obstante, en algunos casos, también se puede hacer referencia a la migración interna, la cual se refiere al desplazamiento de personas dentro de un mismo país.

Precisamente, para entender que la investigación se propuso desde la perspectiva del derecho internacional de los derechos humanos a favor de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, a continuación, se relacionan los principales instrumentos de derechos humanos a los que se hará referencia a lo largo del documento.

Tabla 12

Instrumentos de Protección Internacional de Derechos Humanos de Personas Migrantes.

<i>Año</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Elementos de Protección Internacional</i>
1948	Declaración Universal sobre Derechos Humanos	<p>Derecho a la vida, libertad y seguridad (Artículo 3)</p> <p>Prohibición de esclavitud o servidumbre (Artículo 4)</p> <p>Prohibición de tortura o trato inhumano o degradante o de castigo (Artículo 5)</p> <p>Prohibición de la retroactividad de la legislación penal (Artículo 11)</p> <p>Derecho al respeto a la vida privada y familiar, a un hogar y correspondencia (Artículo 12)</p> <p>Derecho a dejar cualquier país y regresar a su propio país (Artículo 13)</p> <p>Derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (Artículo 18)</p> <p>Derecho a la libertad de expresión (Artículo 19)</p>
1951	Convención sobre el Estatuto de Refugiados	<p>La convención establece un marco jurídico para la protección internacional de las personas que no pueden contar con la protección del Estado de su nacionalidad por tener “temor justificado de ser perseguidos por motivos de raza, religión, nacionalidad, opinión política o pertenencia a un determinado grupo social”.</p>
1966	Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales	<p>El Pacto reconoce la importancia de los derechos económicos, sociales y culturales para lograr la dignidad de la persona humana. Es supervisado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas.</p> <p>Principios generales del Pacto</p> <p>Igualdad y no discriminación respecto del goce de todos los derechos</p>

		consagrados en el tratado.
		El Pacto contiene compromisos vinculantes para los Estados que lo han ratificado, con el objetivo de promover y proteger los derechos económicos, sociales y culturales a nivel internacional.
1966	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	<p>Este Pacto, junto con la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, conforman la denominada Carta Internacional de Derechos Humanos.</p> <p>Relevancia para migrantes:</p> <p>MEI derecho a salir de cualquier país y de regresar al propio país (Artículo 12)</p> <p>Las debidas garantías procesales relativas a la expulsión (Artículo 13)</p> <p>Estas cláusulas buscan proteger los derechos de los migrantes y establecer salvaguardas contra expulsiones arbitrarias.</p> <p>En resumen, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos es un instrumento fundamental para la protección de los derechos humanos, incluyendo los de las personas migrantes, a pesar de que tardó una década en entrar en vigor después de su adopción.</p>
1963	Convención de Viena sobre las Relaciones Consulares	<p>Esta Convención es crucial para los migrantes, ya que establece la obligación de los consulados de proporcionar apoyo y protección a sus ciudadanos en el extranjero.</p> <p>Incluye disposiciones relevantes para los migrantes, como el derecho a salir de cualquier país y a regresar a su país de origen (Artículo 12), así como las garantías procesales necesarias en caso de expulsión (Artículo 13). Además, obliga a los Estados receptores a informar sin demora a los extranjeros sobre su derecho a comunicarse con sus autoridades consulares, asegurando así la protección de sus derechos en situaciones de detención o custodia por parte de autoridades de otro Estado.</p>
1965	Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD)	<p>Entiende la discriminación racial como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico y</p> <p>establece que los Estados partes condenan la discriminación racial y se comprometen a no incurrir en ningún acto o práctica de discriminación racial contra personas.</p>
1979	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW)	<p>En particular para las mujeres migrantes, indica: “Cualquier distinción, exclusión o restricción hecha en base al sexo que tenga el efecto o propósito de disminuir o nulificar el reconocimiento, goce y ejercicio por parte de las mujeres, independientemente de su estado civil, sobre la base de igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil o en cualquier otra esfera.”</p>

1984	Convención en Contra de la Tortura y Otros Tratos Crueles, Inhumanos o Degradantes	Entiende por tortura todo acto por el cual se inflija intencionadamente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero, información o una confesión, castigarla, intimidarla o coaccionarla por cualquier razón.
1989	Convención de los derechos del niño	Entre los derechos reconocidos por la Convención a favor de los niños migrantes, se destacan los siguientes: derecho a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos; derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la familiaridad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas; derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.
1990	Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Migrantes Trabajadores y Miembros de sus Familias	El texto se centra en los derechos humanos de los trabajadores migrantes y sus familiares durante todo el proceso migratorio, es decir desde la etapa previa a la partida hasta la etapa posterior a la llegada. Establece asimismo un conjunto de derechos fundamentales que se aplica a todos los trabajadores migrantes, incluyendo los migrantes indocumentados.
2000	Protocolo Adicional contra el tráfico ilícito de migrantes por tierra, mar y aire	<p>El propósito del Protocolo es prevenir y combatir el tráfico ilícito de migrantes, así como promover la cooperación entre los Estados Parte con ese fin, protegiendo al mismo tiempo los derechos del migrante objeto de dicho tráfico. Por “tráfico ilícito de migrantes” se entenderá la facilitación de la entrada ilegal de una persona en un Estado Parte de la cual dicha persona no sea nacional o residente permanente con el fin de obtener, directa o indirectamente, un beneficio financiero u otro beneficio de orden material. Por “entrada ilegal” se entenderá el paso de fronteras sin haber cumplido los requisitos necesarios para entrar legalmente en el Estado receptor.</p> <p>El protocolo estipula que “cada Estado Parte adoptará medidas apropiadas para otorgar a los migrantes protección adecuada contra toda violencia que puedan infligirles personas o grupos y prestarán asistencia apropiada a los migrantes cuya vida o seguridad se haya puesto en peligro por el hecho de haber sido objeto de tráfico ilícito de migrantes.”</p>

Nota. Elaboración propia a partir de las disposiciones del Manual Regional de Derechos Humanos para Personas Migrantes, MERCOSUR, 2017.

A partir de lo relacionado en la tabla, se entiende el sistema universal de protección de derechos a favor del migrante, pero, además de este sistema globalizado, las personas que se

movilizan entre fronteras interamericanas cuentan con instrumentos de protección que se detallan a continuación.

2.2.2 Preceptos Regionales

Tal como se indicó previamente, la protección de los derechos fundamentales posee una connotación global. Aun así, desde América Latina, se cuenta con una serie de avances legislativos que invitan a los Estados a la protección integral de todos los seres humanos en termino de garantías y acceso a condiciones básicas de vida como por ejemplo la salud, la educación y el trabajo. En esta línea, a continuación, se relacionan los de mayor relevancia.

Tabla 13

Instrumentos de Protección Interamericana de Derechos Humanos en personas Migrantes

<i>Año</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Elementos de Protección Interamericana</i>
1969	Convención Americana sobre Derechos Humanos	Conocida como Pacto de San José de Costa Rica. Este instrumento incorpora los derechos fundamentales mencionados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y establece principios para la promoción y protección internacional de los derechos humanos de la población americana. Establece asimismo dos órganos para actuar en los asuntos relacionados con el cumplimiento de la Convención: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos.
1988	Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)	Complementa la Convención Americana de Derechos Humanos con relación al reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales. Además de consagrar principios y derechos, entre ellos el Derecho al trabajo (Art. 6), a la Seguridad Social (Art. 9), a la Salud (Art. 10) y a la Educación (Art. 13), estableció un mecanismo de seguimiento y monitoreo que obliga a los Estados a rendir cuentas en relación al cumplimiento de este Protocolo.
1984	Declaración de Cartagena sobre los Refugiados	Contiene un número importante de recomendaciones para el tratamiento humanitario y para la búsqueda de soluciones duraderas para aquellos que necesitan protección. A su vez, la Declaración

amplía la definición de refugiado contenida en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, al incluir a aquellos que han huido de sus países debido a que su vida, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, la agresión extranjera, los conflictos internos, la violación masiva de los derechos humanos u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público.

Nota. Elaboración propia a partir de las disposiciones del Manual Regional de Derechos Humanos para Personas Migrantes, MERCOSUR, 2017.

Siguiendo los planteamientos de protección de derechos humanos tanto a nivel mundial como interamericano, desde el abordaje del proceso migratorio es relevante indicar que, en el estudio realizado a través de la presente investigación, la acepción migratoria se sitúa en una concepción vista desde lo intrínseco y particularmente bajo la perspectiva autonomista de las migraciones. Así las cosas, y dando continuidad al recorrido de instrumentos de protección, se retoman a continuación algunos de los instrumentos de protección de Derechos Humanos a favor de los migrantes en el mercado común del sur (MERCOSUR) integrado por países como Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Perú, Colombia y Ecuador.⁷¹

Tabla 14

Instrumentos de Protección de Derechos Humanos en personas Migrantes (Mercosur)

<i>Año</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Elementos de Protección Mercosur</i>
1997	Acuerdo Multilateral de Seguridad Social del MERCOSUR	Reconoce los derechos de seguridad social a los trabajadores que presten o hayan prestados servicios en cualquiera de los Estados Parte reconociéndoles a ellos y a sus familiares y asimilados, los mismos derechos y estando sujetos a las mismas obligaciones que los nacionales de dichos Estados Partes con respecto a los específicamente mencionados en el presente Acuerdo. El trabajador estará sometido a la legislación del Estado Parte en cuyo territorio ejerza la actividad laboral. La existencia de un instrumento de estas características

⁷¹ Estos países hacen parte del bloque comercial sudamericano establecido por el Tratado de Asunción en 1991 y el Protocolo de Ouro Preto en 1994.

		permite avanzar hacia la instauración de una zona de libre circulación de trabajadores.
1988	Declaración Socio laboral del MERCOSUR	<p>Garantiza la igualdad efectiva de derechos, tratamiento y oportunidad en el empleo y ocupación, sin distinción o exclusión por motivo de raza, origen nacional, color, sexo u orientación sexual, edad, credo, opinión política o sindical, ideológica, posición económica o cualquier otra condición social o familiar, en conformidad con las disposiciones legales vigentes.</p> <p>En el 2015, se aprueba una nueva Declaración Socio laboral que retoma y profundiza los principios y establece en particular en su artículo 7, el derecho a la asistencia, información, protección e igualdad de derechos y condiciones de trabajo independientemente de su nacionalidad.</p>
2009	Acuerdo sobre residencia del MERCOSUR, Bolivia y Chile	<p>El Acuerdo sobre Residencia del MERCOSUR, Bolivia y Chile busca mejorar las condiciones de movilidad entre nacionales de los países parte. Actualmente el instrumento se encuentra vigente para los siguientes países: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Perú, Colombia y Ecuador.</p> <p>En función del Acuerdo de Residencia, las personas que nacieron en cualquier país de la región y que no cuentan con antecedentes penales – tienen el derecho a residir de forma regular en otro país de la región cumpliendo requisitos mínimos (documentación, libreta de salud, etc.).</p> <p>El Acuerdo de Residencia enmarca los derechos y garantías mínimas que deben ofrecerse a los migrantes regionales. Cada país ajusta las condiciones y procedimientos para el ingreso y para garantizar estos principios. Es por ello que, es importante conocer los requisitos de ingreso para cada país en el consulado correspondiente y en función del motivo que lleva a la persona a trasladarse (trabajo, turismo, estudios, asilo, etc.).</p>

Nota. Elaboración propia a partir de las disposiciones del Manual Regional de Derechos Humanos para Personas Migrantes, MERCOSUR, 2017.

Como se observa en la tabla de instrumentos desde el mercado común del sur, la migración voluntaria se debe considerar incluso desde el marco normativo regional. En este sentido, y en el caso concreto de la presente investigación, según ACNUR y OIM (2018) la mayor cantidad de personas venezolanas migrantes se movilizó entre el 2017 y el 2019. Un promedio de 5500 personas saliendo de Venezuela por día hacia países cercanos.

2.2.3 Preceptos Nacionales

Esta tesis se funda en la perspectiva de interseccionalidad y derechos humanos, de tal manera que se focaliza en los desarrollos del derecho internacional, entendiendo este como el conjunto de principios y normas que se inspiran en las ideas de justicia, orden y paz garantizadas por todos los Estados en el mundo, sin limitaciones de sexo, origen nacional, raza, lengua, opinión política, religión o ideología y sin consideraciones de continente, región, país o lugar de procedencia. En este sentido, y tal como se mencionó en el recorrido normativo previo, el sistema Internacional de Protección de los Derechos Humanos recurre a la obligación de los Estados en torno al ajuste de sus ordenamientos jurídicos internos y en consecuencia la operación de sus instituciones en pro de garantizar el goce absoluto de todos los derechos humanos fundamentales.

Desde esta apreciación, y teniendo en cuenta la vinculación de Colombia con la Convención Americana de Derechos Humanos de 1969, desde la cual ninguna acción gubernamental podrá ir en detrimento de la dignidad humana, se desarrolla a continuación un acercamiento a la supremacía de los derechos fundamentales de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad en el ámbito local.

Así, Colombia, por medio de la Constitución política de 1991 y su artículo noventa y tres (93) tácitamente establece su deber de sujeción a tratados internacionales aprobados en garantía y reconocimiento de la protección de Derechos Humanos por encima de sus ordenamientos internos, derivando de esta manera el carácter superior de la Convención Americana de Derechos Humanos, sobre las leyes emanadas por Colombia.

Lo referido, implica la consideración de igualdad expresa de las condiciones de accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad⁷² por parte de niños, niñas y jóvenes migrantes con

⁷² Siguiendo los preceptos de Tomasevski (2004)

discapacidad en sus procesos escolares; con extensión a los demás derechos que les asisten en calidad de sujetos de interés superior.

Esta consideración normativa, parte desde el denominado “Bloque de Constitucionalidad”⁷³ por medio del cual todas las instancias gubernamentales operan. Para el caso concreto, y teniendo en cuenta que previamente se relacionaron las principales normas globales y nacionales en torno al derecho a la educación, a continuación, se expone la evolución normativa⁷⁴ local respecto a la Ley 1618 de 2013⁷⁵, considerada como la base del accionar estatal a favor de las personas con discapacidad; entendiendo que los menores migrantes venezolanos con discapacidad por vía del bloque de constitucionalidad, se favorecen de lo aquí planteado.

Tabla 15

Desarrollo normativo respecto a la Ley 1618 de 2013 en garantía de derechos fundamentales.

<i>Derecho Amparado</i>	<i>Disposición Normativa</i>	<i>Año de expedición</i>	<i>Categoría que interviene</i>
<i>Artículo 5. Garantía del ejercicio efectivo de todos los derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión.</i>	Conpes Social 166 de 2013. Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social.	2013	Derecho a la Educación
	Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” (Art. 81).	2015	
	Ley 2116 de 2022. Por la cual se promueve la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación en las instituciones públicas y privadas del país, para la garantía efectiva del derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje.	2022	

⁷³ Se refiere al grupo de normas y principios que, aunque no aparezcan citadas de manera formal en el texto de la constitución política de Colombia, pueden integrarse e inscribirse por diferentes vías tales como: decisiones o fallos jurisprudenciales, mandato constitucional, u otros mecanismos.

⁷⁴ Entiéndase esta expresión como el desarrollo nacional en expedición de actos administrativos, reglamentarios y/o concordantes a la ley 1618 de 2013.

⁷⁵ Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

<i>Artículo 7. Derechos de los niños y niñas con discapacidad</i>	Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones	2016	Derecho a la Educación
<i>Artículo 9. Derecho a la Habilitación y a la Rehabilitación</i>	Resolución 2968 del 12 de agosto de 2015 “Por la cual se establecen los requisitos sanitarios que deben cumplir los establecimientos que elaboran y adaptan dispositivos médicos sobre medida de tecnología ortopédica externa ubicados en el territorio nacional”.	2015	Discapacidad
<i>Artículo 10. Derecho a la Salud</i>	Acuerdo 002 de 2013. El Consejo Nacional de Discapacidad –CND, recomienda a las entidades públicas nacionales y territoriales que integran el Sistema Nacional de Discapacidad, implementar mecanismos para mantener actualizado el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad. –RLCPD y adoptar la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud-CIF.	2013	Discapacidad Interseccionalidad Migración
	Decreto 1683 de 2013, por el cual se reglamenta el Art. 22 de la Ley 1438 de 2011 sobre Portabilidad Nacional en el Sistema General de Seguridad Social en Salud.		
	Decreto 3046 de 2013 Por el cual se reglamenta el artículo 46 de la Ley 1438 de 2011 en cuanto a los recursos correspondientes a las vigencias 2013 y 2014 (Art. Cobertura de los Programas de Atención Primaria en Salud)	2013	
	Circular N°324 de 2014 del Ministerio de Defensa Nacional Por la cual se emiten lineamientos para la Promoción de la inscripción al Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad RLCPD de la Fuerza Pública, en las Unidades Generadoras de Datos UGD habilitadas por el Ministerio de Salud y de Protección Social.	2014	
	Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos.		
	Circular 010 de marzo 30 de 2015 con el fin de garantizar la atención en salud en personas con discapacidad.	2015	
	Decreto 2353 de 2015, por el cual se unifican y actualizan las reglas de afiliación al Sistema General de Seguridad Social en Salud, se crea el Sistema de Afiliación Transaccional y se definen los instrumentos para garantizar la continuidad en la afiliación y el goce efectivo del derecho a la salud.	2015	
	Ley Estatutaria 1751 de 2015 “Por medio del cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dictan otras disposiciones” (art. 11).	2015	
	Resolución 518 de 2015. Por la cual se dictan disposiciones en relación con la Gestión de la Salud	2015	

	Pública y se establecen directrices para la ejecución, seguimiento y evaluación del Plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas – PIC.		
	Circular 015 de 8 de marzo de 2016 da lineamientos para Gobernadores y Alcaldes con el fin de incorporar la Política de Atención Integral de Salud – PAIS.		
	Resolución 3202 de 2016 por la cual se adopta el Manual Metodológico para la elaboración e implementación de las Rutas Integrales de Atención en Salud — RIAS, se adopta un grupo de Rutas Integrales de Atención en Salud desarrolladas por el Ministerio de Salud y Protección Social dentro de la Política de Atención Integral en Salud —PAIS (Ruta 6).	2016	
	Resolución 429 de 2016 "Por la cual se adopta la Política de Atención Integral de Salud". Resolución 5928 de 2016, por la cual se establecen los requisitos para el reconocimiento y pago del servicio del cuidador ordenado por fallo de tutela a las entidades recobrantes como un servicio excepcional financiado con cargo a los recursos del Sistema General de Seguridad Social en Salud.	2016	
<i>Artículo 11. Derecho a la Educación</i>	Ley 1620 de 2013 Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	2013	Derecho a la Educación Trayectorias Educativas
	Decreto Único del Sector Educativo No. 1075 de 2015.	2015	
	Decreto 1421 Por “el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Expedida por el MEN.	2017	
<i>Artículo 12. Derecho a la Protección Social.</i>	Decreto 723 de 2013 Por el cual se reglamenta la afiliación al Sistema General de Riesgos Laborales de las personas vinculadas a través de un contrato formal de prestación de servicios con entidades o instituciones públicas o privadas y de los trabajadores independientes que laboren en actividades de alto riesgo.	2013	Migración Interseccionalidad
<i>Artículo 13. Derecho al Trabajo</i>	Resolución 1726 de 2014 Por la cual se adopta la Política Institucional para Atención de las Personas con discapacidad. Resolución 758 de 2014 Modelo de operación con enfoque diferencial y de género de la Unidad para las Víctimas.	2014 2014	Migración Interseccionalidad
<i>Artículo 14. Acceso y Accesibilidad.</i>	Decreto 103 de 2015 por el cual se reglamenta la Ley 1712 de 2014 por medio de la cual se crea la Ley de Transparencia y del Derecho de acceso a la	2015	Discapacidad

		información pública nacional y se dictan otras disposiciones. (Art. 14 adopta la Norma Técnica Colombiana 6047 sobre requisitos para garantizar la accesibilidad al medio físico en los espacios de Servicio al Ciudadano en la administración pública).		
<i>ARTICULO 15. Derecho al transporte</i>		Resolución 217 de 2014 "Por la cual reglamenta la expedición de los certificados de aptitud física, mental y de coordinación motriz para la conducción de vehículos y se dictan otras disposiciones".	2014	Discapacidad
<i>Artículo 16. Derecho a la Información y Comunicaciones</i>		Resolución 350 de 2016 de ANTV "Por medio de la cual se reglamentan la implementación de los sistemas de acceso en los contenidos transmitidos a través del servicio público de televisión que garantizan el acceso de las personas con discapacidad auditiva y se dictan otras disposiciones".	2016	Discapacidad Educación
		Ley 1680 de 2013 Por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones.	2013	
<i>Artículo 18. Derecho a la recreación y al deporte</i>		Resolución 000136 de 2017 por la cual se emite la norma reglamentaria del Programa Súperate Intercolegiados.	2015	Educación Discapacidad
		Directiva N. 002 de 2013. Implementación de los lineamientos para Fomentar y Desarrollar la Inclusión de la población con discapacidad en educación física, recreación, actividad física y deporte a través de proyectos de cofinanciación con los Entes Departamentales del Deporte y la Recreación.	2013	
<i>Artículo 25. Participación de las Mujeres con Discapacidad</i>		Conpes 161 de 2013: "Equidad de género para mujeres".	2013	Interseccionalidad Discapacidad Educación
<i>Artículo 26. Evaluación de las medidas para garantizar el ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad</i>		Acuerdo 003 de 2014. El Consejo Nacional de Discapacidad -CND, emite recomendaciones sobre el Observatorio Nacional de Discapacidad -OND, como una estrategia técnica que recopila, investiga, analiza y genera información, para contribuir al seguimiento de los esfuerzos en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad.	2014	Educación Migración

Nota. Elaboración propia a partir de los datos del normograma de discapacidad publicado por el

Ministerio de Salud de Colombia en vigencia del año 2020.

Con el examen normativo desde el contexto global, hasta el contexto local, es posible comprobar la importancia de las relaciones de interseccionalidad entre migración y discapacidad desde el ámbito educativo, ya que, dentro de los inicios del derecho internacional de los derechos humanos se encuentra el reconocimiento de los principios de igualdad, equidad y dignidad para todos.

Así mismo, y tal como se planteó en esta tesis, los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad que se encuentran vinculados a la educación pública colombiana, gozan del interés superior⁷⁶ de sus derechos de manera universal, indivisible, interrelacionar e interdependiente. Con esta mirada de derechos, planteo a continuación el abordaje metodológico de la tesis desarrollada en respuesta al interrogante de investigación.

⁷⁶ Según la Observación número 14 del Comité de los Derechos del Niño, el interés superior del menor, nutre los ordenamientos internos al atribuir a los menores de edad un carácter prevalente o superior respecto de cualquier otro sujeto. Desde esta perspectiva, los niños, las niñas y los adolescentes cuentan con una particular garantía que reúne tres dimensiones: un derecho sustantivo, que implica que debe ser amparado por los Estados y puede ser invocado ante los tribunales; un principio jurídico interpretativo fundamental, en virtud del cual, si una disposición jurídica admite más de una interpretación, debe elegirse la que mejor satisfaga el interés superior del menor; y una norma de procedimiento, que busca asegurar que en cualquier proceso en que se deban adoptar decisiones que afecten a los niños, las niñas y los adolescentes se incluya una estimación de las posibles repercusiones; que se establezcan garantías procesales, y la obligación de justificar la decisión tomada en interés del menor.

Capítulo III

“Nosotros salimos en Bus, en bus llegamos a Lima, el niño entró a una escuela privada, porque en ese entonces yo aproveché e ingresé como auxiliar, no sé si había mencionado, yo tengo conocimientos y entonces aceptaron que trabajara con ellos. Ingresé y J, allá inician las clases en marzo y terminan en diciembre, de marzo a julio estaba perfecto, era un niño, este, dotado, o sea dotado no porque dotado no es la palabra, o sea le gustaba compartir con sus amigos y todo aquello. Este, lo que hace totalmente un niño, después fue que este empezó a tener estos comportamientos por decir agresivos, y lo relacionamos con el viaje, los cambios”

(Voz de madre, Funza, 2023)

3. La marcha por el Marco Conceptual

En este apartado se desarrolla la base conceptual del estudio. En un primer momento se establece el abordaje de Migración y Discapacidad teniendo presente la perspectiva de derechos humanos bajo la cual se concibe todo el proceso de investigación. Así, para comprender las relaciones entre migración y discapacidad, se propone una articulación con el abordaje de Interseccionalidad, Trayectorias Educativas y Derecho a la Educación. Para tales efectos, a continuación, se relacionan los constructos conceptuales, teóricos e investigativos que soportaron la presente investigación.

3.1 Migración

“La niña no solamente viene de Venezuela, ella tiene un recorrido como de tres países de Suramérica y tengo entendido que los venezolanos están yendo, van a Argentina, Chile, Uruguay, Ecuador, Colombia y están por todo lado. Están haciendo como ese, ese pasito a ver dónde pueden echar raíces (...)”

(Voz de docente, Funza, 2023)

El fenómeno migratorio ha adquirido una extraordinaria relevancia en los últimos años, de tal manera que, las naciones han sido llamadas a generar planes y programas de atención al

migrante, o por lo menos actualizar, modernizar o considerar vivencias y experiencias contemporáneas para poder dar respuesta a este fenómeno social. El estado colombiano no es ajeno a dicho abordaje. En la actualidad y según cifras socializadas en el Estudio del Impacto Fiscal de la Migración Venezolana en Colombia, publicado en enero de 2024 por La Fundación Konrad Adenauer (KAS) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en alianza con la firma Equilibrium, la migración venezolana en la nación, es uno de los procesos de tránsito de personas contemporáneo más importante en el mundo ya que en muy poco tiempo⁷⁷ casi siete millones de seres humanos han salido del territorio venezolano y cerca de tres millones han llegado a Colombia buscando mejores condiciones de vida.

Tal realidad no puede ser ignorada por los entes gubernamentales, siendo por tanto necesario tener en cuenta los datos poblacionales como parte de la información prioritaria en procesos de investigación que puedan llegar a generar cambios, o por lo menos contribuir con el fomento y garantía de derechos humanos fundamentales para el niño, niña, joven o adulto migrante en territorio del país receptor.

Con esta perspectiva, el presente texto busca dilucidar desde la historia de las migraciones, la teoría del concepto de migración, realizar un breve recuento de las migraciones humanas, su tipología y causas, para finalmente consolidar un abordaje que contribuya con el enriquecimiento conceptual de esta investigación.

2.1.1 Historia de las migraciones

⁷⁷ El informe detalla el volumen de movilidad humana de Venezuela hacia Colombia durante los últimos 5 años.

Es posible considerar que la migración es un fenómeno cercano al hombre ya que hace parte de la evolución social y su estudio permea investigaciones a nivel demográfico, cultural, económico e incluso político. De hecho, en la historia de la humanidad las migraciones han sido parte del desarrollo de las sociedades, ya sea por búsqueda de alimento, vivienda o protección. Estas migraciones no siempre corresponden a conflictos políticos, sociales o desastres naturales.

Desde el plano evolutivo e histórico, las primeras migraciones datan de la época del Neolítico⁷⁸ en donde los pueblos Alpinos procedentes de regiones fronterizas de Europa central y occidental iniciaron movimientos migratorios a causa del cambio climático.

Dixon (1968) detalla que otros pueblos indoeuropeos migraron hacia el sur en el segundo milenio A.C procedentes del Caspio al igual que pueblos hindúes e iranés hacia las fronteras de Mesopotamia. Incluso, en África una de las primeras migraciones de las cuales se posee detalle fue la movilización del pueblo Hermítico hacia Arabia del sur.

En la antigüedad y edad media, Asia y sus territorios vecinos fueron el escenario principal de las migraciones, las cuales se extendieron incluso hasta estepas rusas. El autor indica que, durante el tiempo de Pericles, Atenas tuvo entre 75000 y 150000 esclavos migrantes, en su mayoría griegos provenientes de zonas rurales y atraídos por la importancia económica de la ciudad.

Dixon (1968) sostiene que, en Roma donde una sola campaña militar podía traer 50000 prisioneros, la migración libre quedaba excedida completamente por la de los cautivos. La mayor

⁷⁸ Según documentos publicados por el Briddin The European and Anatolian Neolithic: Demography, migration and lifestyle at the advent Civilization (BEAN) hace más de once mil años el cambio climático propicio transiciones graduales del cazador-recolector generando las primeras migraciones humanas.

población que tuvo Roma, quizá un millón en su apogeo, fue generada exclusivamente por migraciones forzadas, la mayor parte en calidad de esclavos.

Ahora bien, con el desarrollo de los pueblos se generó el transporte marítimo y con las colonizaciones las migraciones a través del mar⁷⁹ incrementaron la movilidad de personas. En contraste, la decadencia de imperios como el Pérsico y el Bizantino propició que nómadas de origen semítico iniciaran la gran migración hacia Egipto, Asia Menor y Armenia.

Durante la edad media las migraciones hicieron parte del cambio social, y las variaciones en recorridos y distancias se relacionaron con la necesidad de subsistir dejando clara la perspectiva de supervivencia que impulsaba la movilización humana. Así mismo, los pueblos ya no se concebían totalmente sedentarios y promovían migraciones comerciales para establecer nuevas relaciones de producción.

Con datos más recientes, Manning (2005) registra que el desarrollo de fuerzas productivas, especialmente en Europa, promovió el avance tecnológico y por supuesto la movilidad humana no solo por tierra sino por mar, lo cual desencadenó el descubrimiento de América y su colonización. Según el autor, el auge de la navegación, el comercio y la explotación de los nuevos territorios de ultramar permitirían promover, en torno a los incipientes centros manufactureros, un mercado de consumo y de trabajo más dinámico.

Por otro lado, la Revolución Industrial dio comienzo a múltiples cambios políticos, económicos, sociales y demográficos. Entre ellos una nueva división internacional del trabajo y uso de materias primas. Consecuentemente, durante los años posteriores a la segunda guerra mundial se presenció un cambio radical en la política migratoria de la mayoría de los países

⁷⁹ Ejemplo de ello fueron las migraciones de las tribus germánicas y escandinavas.

receptores, principalmente en los Estados Unidos, en donde se establecieron cuotas y medidas restrictivas dirigidas a hacer selectiva la inmigración.

En su recorrido histórico Dixon (1968) concluye que el signo distintivo de las migraciones desde la segunda guerra mundial hasta nuestros días ha sido, el carácter selectivo internacional, debido a los requisitos impuestos por los países receptores.

Precisamente después de la segunda guerra mundial se genera la condición de refugiado⁸⁰, de tal manera que según Forina (2022)

En la Europa de la segunda posguerra se establecen las bases jurídicas internacionales de los derechos humanos, en las que el refugio representa un elemento clave, en un contexto caracterizado por un fuerte sentimiento de vergüenza y responsabilidad por las condiciones inhumanas que habían marcado a las personas que estaban huyendo del Holocausto. El horror que representaron los acontecimientos de la guerra impulsó la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. (Forina, 2022, p. 5)

En coherencia con las normativas internacionales, la declaración dio apertura desde su artículo 14.1 a que los derechos fundamentales tuviesen una protección global, delimitando lo siguiente: (...) en caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

En la historia, este desarrollo legislativo internacional ha sido retomado en múltiples ocasiones por organismos de derechos humanos, ejemplo de ello es la creación de la oficina

⁸⁰ La primera organización internacional orientada específicamente hacia el estudio de los refugiados, la Association for the Study of the World Refugee Problem, con sede en Liechtenstein en 1950, siguió de cerca la formación del propio ACNUR.

ACNUR el 14 de diciembre de 1950⁸¹ y posteriormente la firma de los estatutos para los refugiados en el año de 1951.

Ahora bien, la movilidad humana se circunscribe a las realidades políticas y sociales del mundo globalizado, de tal manera que, en los años sesenta del siglo veinte, el tránsito de personas por el mundo se relacionó con eventos como la Guerra Fría y los procesos de descolonización. Forina (2022) sostiene que:

A raíz de los cambios geopolíticos que se originaron en la descolonización, el Tercer mundo empezó a convertirse en una extensa área de desplazamientos y nuevos refugiados, que empezaron a ser percibidos como el producto natural de su lento estadio de desarrollo. El baricentro del refugio se alejó de Europa y los refugiados ya no fueron entendidos como responsabilidad global, sino como una problemática particular o una patología debida a las situaciones de extrema pobreza de los países en vía de desarrollo. (Forina, 2022, p. 7)

Según la autora, para los años setenta y ochenta, la movilidad globalizada direccionó su foco de atención hacia América Latina a raíz de las dictaduras militares⁸². En este orden se visualizó una combinación de motivos por los cuales las personas se movilizaban alrededor del mundo. Sus razones, podrían ser por condiciones de seguridad, dada la escalada militar de sus países, o por voluntad propia, la cual en ocasiones estaba permeada por condiciones de desarrollo económico (fuerza laboral), accesibilidad educativa o atención médica.

⁸¹ Este organismo inició sus funciones el 1 de enero de 1951, teniendo como primer decreto el de ayudar a reasentar a más de un millón de refugiados europeos que aún se encontraban sin hogar como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial.

⁸² Por ejemplo, las dictaduras de Chile y Argentina.

Ahora bien, según Gallegos y Ramírez (2005) en América Latina las migraciones tuvieron en los años ochenta y noventa un renovado giro estrechamente conectado con la reestructuración del capitalismo a nivel global.

En este contexto, las teorías de las migraciones habían dejado atrás los enfoques más histórico-estructurales. Siguiendo los planteamientos de Argüello (1972), estos enfoques fueron altamente criticados por su economicismo y propiciaron la transformación hacia posturas centradas en los individuos, las familias y las redes sociales.

A pesar de la combinación de motivos, los acontecimientos históricos entre las décadas de los ochentas y noventas dan pie a la prevalencia de desplazamientos forzados en el mundo. Al respecto, Forina (2022) da cuenta del panorama de abordaje en estos casos indicando que: “(...) las migraciones forzadas, generan la discusión profunda en el tema de los Estudios de Refugiados”.

Así, en la consolidación histórica de los Estudios de Refugiados, la antropóloga Barbara Harrell-Bond, quien fundó en el año 1982 el Refugee Studies Centre (anteriormente Refugee Studies Program: RSP) en la Universidad de Oxford, desarrolló un amplio programa de enseñanza en torno a la movilidad humana, desde el derecho, las ciencias políticas, las relaciones internacionales, la psicología y otras materias.

En ocasión a los estudios y publicaciones realizadas por la antropóloga, se delimitó que la migración internacional no solo podría considerarse como un tema sobre refugiados y migrantes forzados, todo lo contrario, la investigadora dio apertura a una denominada: “diversidad de los hechos culturales humanos”.

Una vez situada la diversidad, es importante detallar la perspectiva de interseccionalidad que nutre la presente investigación en el abordaje de las migraciones. Históricamente, en las décadas de los noventa y posteriores, se han dado múltiples avances alrededor de los estudios académicos en temas migratorios. En un primer plano, la convergencia de género y migración, tal como se evidencia en el número especial de la revista *International Migration Review* publicado bajo el título *Women in Migration*, en el que aparece el clásico *Birds of Passage are also Women*⁸³, de Mirjana Morokvasi .

Castles y Miller (1993) indican que:

El documento se establece como uno de los primeros cambios en esta invisibilidad de las mujeres y de la categoría de género en los estudios de migración fue la demostración de que las mujeres siempre han migrado y que cada vez más mujeres migran. De hecho, la feminización de las migraciones representa una de las fuertes tendencias de la globalización. (Castles y Miller, 1993, p. 7)

En esta perspectiva, la antropóloga Doreen Indra (1987-1989) insta a las comunidades académicas a centrar la mirada en las escasas producciones que incorporan la categoría analítica de género. Si bien, para esta época aún no se visualizaba en concreto otras variantes dentro de la interseccionalidad, la discusión es pionera para la consideración de diversos factores que se cruzan en torno a un mismo fenómeno, como el movimiento migratorio global.

Es claro que, dentro del desarrollo histórico de las migraciones, se invisibiliza el papel de las mujeres, los niños y/o los jóvenes. Estas poblaciones, se ubican en la esfera privada de

⁸³ El título del artículo de Morokvasić se refiere al clásico de Piore del año 1979 *Birds of Passage* (Aves de paso), poniendo énfasis sobre el hecho de que estas aves de paso, “are also women” (también son mujeres).

familias migrantes y no son consideradas necesarias dentro del discurso social y/o político de su abordaje.

De esta manera, y dado su reciente posicionamiento temático, es claro que una de las contingencias para visibilizar la interseccionalidad de variables dentro del proceso migratorio, se genera desde las cifras y estadísticas mundiales.

Según Arango (2007):

Hace cien años, el grueso de los migrantes internacionales, desembarcaba en cinco grandes países: Estados Unidos, Argentina, Brasil, Canadá y Australia. Ahora, para dar cuenta de una proporción equivalente, habría que sumar los recibidos por una cuarentena de países. Ello significa que la nómina de países receptores de inmigración, entendiendo por tales los que reciben flujos de forma sostenida y sistemática, se ha multiplicado. (Arango, 2007, p.3)

Según el autor, la mayor parte de ellos se agrupan en cuatro grandes sistemas migratorios internacionales: Norteamérica, Europa occidental, la región del Golfo Pérsico y la cubeta occidental del Pacífico, que pueden calificarse de mundiales por ser destinatarios de flujos procedentes de múltiples procedencias.

Además, el International Migration Report socializado por las Organización de Naciones Unidas, en 2002 indica que para ese año se dio un desplazamiento de 1.56 millones de migrantes, de los cuales 835.000 se dirigieron principalmente a Argentina, Australia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Israel, Venezuela y otros países.

Arango (2017) sostiene que, “no resulta aventurado atribuir una parte importante de esas reticencias a otra de las grandes implicaciones de la globalización migratoria: “(...) la heterogeneidad que caracteriza la composición de los flujos migratorios y su impacto sobre la etnicidad de las sociedades receptoras”. (p. 5)

En la actualidad, la evolución histórica de los procesos migratorios retoma las dos motivaciones previamente mencionadas, de hecho, a pesar de tener mayor o menor incidencia en el transcurso de los años, para esta investigación, es claro que el proceso migratorio parte de la voluntad de cada uno de los seres humanos que decide movilizarse de su territorio. Pero, también es relevante indicar, que, dentro de las historias de vida de las familias migrantes⁸⁴, en este caso los migrantes venezolanos que llegan a Colombia; el agenciamiento de la decisión se enmarca en la búsqueda de mejores condiciones sociales, educativas y económicas.

De tal manera que, dicha movilidad por situaciones económicas, no se puede apartar de la realidad socio política del país de origen y por lo tanto las condiciones forzadas que desencadenan las decisiones del migrante venezolano.

Así las cosas, se reitera la relevancia de las subjetividades, las luchas internas del sujeto migrante, su voluntad y las consecuencias de su movilización territorial. En este orden, al tener un breve panorama de la evolución histórica del concepto, a continuación, se detallan algunos aportes teóricos para comprender el concepto de migración.

⁸⁴ En este estudio se detalla el creciente grado de complejidad y diversidad que hay en la movilidad de venezolanos hacia Colombia, considerando múltiples tipos de migración y factores adyacentes al proceso migratorio como por ejemplo la decisión voluntaria de migrar o la necesidad inminente de hacerlo por amenazas. Aquí, es importante indicar, que tal como se evidencia en el recorrido histórico, en la actualidad, los migrantes voluntarios se encuentran en la misma línea de accesibilidad a derechos que los refugiados.

2.1.2 Concepto de migración

El concepto de “migración” se puede concebir desde diversos marcos conceptuales, tradiciones disciplinarias y perspectivas. En este sentido, Kosinski y Prothero (1975) indican que:

Ningún intento ha sido hecho para seguir una uniforme definición de la migración. De aquí que una variedad de conceptos y significados operacionales se encuentran en los trabajos escritos sobre el tema, dependiendo de los requerimientos de los autores, de su orientación profesional, del tipo de investigación que realizan y de los datos a su disposición. Esta diversidad refleja, en último extremo, el estado actual de los estudios sobre la migración. (p. 14)

En palabras de Mangalam (1968) cuando la definición se basa en la movilidad de un ámbito cultural a otro, o implica cambio de valores y normas de vida, entonces la disciplina que le concierne es la sociología. Esto es totalmente contrario a estudios geográficos o demográficos en los cuales el interés es netamente económico.

La concepción sociológica del fenómeno migratorio ha sido planteada desde organismos internacionales, ejemplo de ello es la conceptualización alcanzada en el año 1972 por el investigador Omar Argüello como parte de los estudios del Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE), en los cuales se estima el componente psicosocial visible en las migraciones desde un proceso de redistribución de la población como consecuencia de las dinámicas productivas y la estructura de dominación en donde la determinación no es

meramente unidireccional y que, por lo tanto el país receptor también está sujeto a cambios que permean lo material e inmaterial.

Ahora bien, en un sentido más contemporáneo Blanco (2000) indica que la migración se compone de tres dimensiones que le permiten considerarse como tal.

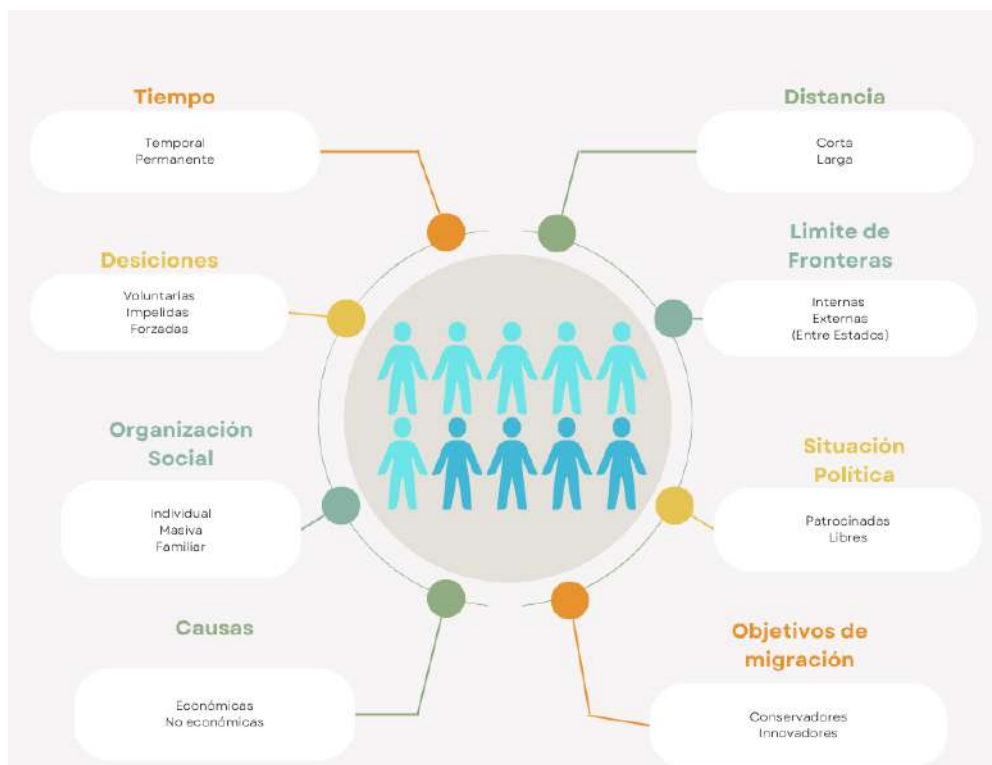
En primer lugar: Espacial, la cual debe ser entre dos lugares significativamente distintos. En segundo lugar: Temporal: es decir que este tránsito debe ser duradero y no esporádico, y, en tercer lugar: Social: es decir que debe contemplar una variación significativa entre el lugar de origen y el lugar de destino físico y social.

Así, retomando nuevamente los postulados de Kosinski y Prothero (1975) existe una tipología de la migración que está relacionada con una serie de categorías coincidentes con los postulados de Blanco (2000) que se expusieron previamente.

El esquema de Kosinski y Prothero se compone de las siguientes variables: tiempo, distancia, límite de fronteras, decisiones, organización social del migrante, situación política, causas y objetivos de migración.

Los autores analizan la confluencia de variables relacionadas con el proceso de movilidad territorial, haciendo énfasis en el tiempo de permanencia en el país receptor, las causas y objetivos de movilización, las cuales fueron abordadas desde la historia de las migraciones en el acápite anterior y la afluencia de factores como las condiciones políticas y sociales.

De acuerdo con estas variables, el componente psico social solo es visible en los indicadores relacionados con la decisión de migrar y la organización social de los migrantes.

Figura 12*Variables de la Migración*

Nota. Elaboración propia a partir de los aportes de Kosinski y Prothero (1975).

Desde la figura se pueden identificar variables personales de alta incidencia en la decisión de migrar. Lo anterior, nutre el propósito de esta investigación, desde la cual se visualizan situaciones o condiciones que motivan el proceso migratorio, contemplando las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad.

Por lo indicado, en este apartado teórico se establecen dos modelos de abordaje a las causas migratorias. En primer lugar, se detalla el modelo sociológico de Gino Germani visto en diversas publicaciones académicas desde 1971, desde las cuales se propone la denominada

“Teoría de la modernización” planteando las migraciones como consecuencia de la transición de la sociedad tradicional a la sociedad contemporánea. En segundo lugar, se detalla el proceso autónomo de las migraciones desde la voluntad del ser humano que se moviliza.

Para el primer abordaje, Germani (1971) indica que la movilización humana corresponde a una manifestación del cambio social gestado en el tránsito de la sociedad tradicional a la sociedad moderna que se puede analizar en momentos sucesivos y simultáneos.

Las fases planteadas por Germani logran un transfondo sociológico al concretizar su concepción con los siguientes criterios: 1) Integración del grupo social con otros roles y expectativas, 2) Ruptura social relacionada con la ausencia de correspondencia y extensión que se requiere en el grupo para mantener valores como la solidaridad, 3) Abandono y desplazamiento en el cumplimiento de normas institucionalizadas, 4) Disponibilidad o “movilidad psicológica” como respuesta al estado de desubicación previo y restablecimiento de equilibrio ambiental, normativo y psicológico, 5) Movilización objetiva como respuesta a la fase previa en sentido de comportamiento concreto y real. Un ejemplo claro puede ser la migración del campo a la ciudad.

En este sentido, Germani concluye que el estudio de las migraciones debe comprender tres aspectos básicos: 1) Motivación para emprender el tránsito migratorio, es decir un estímulo que permite visualizar y comparar condiciones entre lugar de origen y lugar de destino, 2) Análisis del proceso migratorio teniendo en cuenta las condiciones de traslado, y, 3) Impregnación de población migrante en el marco social y cultural de la nueva sociedad.

Ahora bien, después de conocer la evolución histórica y conceptual de las migraciones, para este estudio es importante considerar las posturas relacionadas con la percepción del migrante. Por esta razón, en segundo lugar, se aborda la autonomía de las migraciones, entendiendo que una mirada autónoma se enfoca en el precepto de que la decisión de migrar se debe visualizar como ejercicio de “agenciamiento” en donde el sujeto ejerce su derecho a movilizarse de un entorno a otro o “fugarse” en palabras de Mezzadra (2005) para reinventar sus posibilidades familiares, individuales o colectivas.

Se encuentra entonces, que la autonomía de las migraciones se ha consolidado desde diversos enfoques, dentro de ellos, De Genova (2010) y Sayad (2010) reiteran la agencialidad de los migrantes y afirman la lucha migratoria como “herética” al rechazar la normativa y estructura bajo la cual los estados receptores conciben al migrante. Con lo expuesto, se concluye que los movimientos migratorios se encuentran representados en diversidad de desplazamientos humanos que se relacionan con múltiples factores, contextos y motivos. Según Espinar (2010) la migración es un proceso de traslado en el que se evidencia el tránsito de trabajadores, refugiados y población con escasa cualificación.

Teniendo en cuenta los postulados de Mangalan (1968), Argüello (1972), Papademetriou y Boutang (1994), Cohen (2004), Mezzadra (2011), De Genova (2013), Bauman (2016) y Stefoni (2018) en transversalidad con los aportes de la OIM, se consolida la conceptualización del migrante abarcando todas las situaciones bajo las cuales se toma la decisión de migrar; ya sean tomadas libremente por el individuo, atendiendo a razones personales que denotan el carácter voluntario del movimiento, pero también considerando la migración ligada a factores externos

como el desplazamiento forzado por razones políticas, sociales y económicas, como es el caso de la población venezolana que llega a territorio Colombiano.

Desde lo mencionado, la presente investigación considera planteamientos teóricos que aportan a la comprensión de las vivencias y subjetividades del migrante. En esta línea, Bauman (2016), plantea el estatus social del migrante y la desoladora concepción de “invasor” masificada por los medios de comunicación. En su obra “Extraños llamando a la puerta”, el sociólogo polaco describe como se asocia al migrante con el concepto de crimen e inseguridad aludiendo a que, si bien es cierto que los individuos sufren de miedo a nuevos acontecimientos o temor a la llegada de otros habitantes, es la sociedad y los medios de comunicación quienes construyen la noción del riesgo, el peligro y la amenaza.

Es allí, en donde el concepto de migración se sitúa desde la “invasión”, y consecuentemente requiere manifestación de los países receptores en términos de defensa, manejo y distinción. Lo mencionado por el autor, permite reflexionar sobre los derechos fundamentales y la prevalencia de estos sin importar la ubicación territorial, ya que todas las personas tienen derechos y libertades fundamentales e inalienables universalmente reconocidas por instrumentos normativos internacionales.

La visión sociológica y el detalle de esta perspectiva construye un concepto que dignifica, el cual en su generalidad da cuenta de una verdadera materialización de los derechos humanos a favor del migrante.

De igual forma, una conceptualización desde la autonomía, permeada por el derecho del individuo a migrar y movilizarse en ejercicio de sus libertades se enfrenta a la ilegalización, la

criminalización e implementación de acciones coercitivas y violentas en el control de fronteras. Este actuar extrapola a las comunidades transformándose en el abordaje común. Así lo retrata el sociólogo Zygmunt Bauman (2016):

Es imposible abstraerse de la percepción de que nosotros no hemos provocado la masiva y repentina aparición de extraños en nuestras calles ni tenemos control alguno sobre semejante fenómeno. Nadie nos lo consultó; nadie pidió nuestro consentimiento. No es de extrañar, pues, que las sucesivas oleadas de nuevos inmigrantes sean vistas con malos ojos, como si fueran (por citar a Bertolt Brecht) heraldos de malas noticias. (p.12)

Tal como se mencionaba previamente al citar a Blanco (2000) la migración debe ser representada en clave de identidad geográfica, temporal y espacial; ya que estos rasgos caracterizan el cruce entre los procesos socio culturales de las regiones y la globalización. Ahora bien, en un plano contemporáneo Stefoni (2018) propone el abordaje del concepto migratorio como fenómeno de movilidad poblacional entre regiones caracterizado por la movilidad en fronteras terrestres, contando con un marcado índice de irregularidad e indocumentación, con tangible posibilidad de retorno al lugar de procedencia.

Blouin (2019) menciona que no se cuenta con una estadística detallada que, de cuenta del fenómeno migratorio de personas venezolanas a Latinoamérica, pero desde el año 2017 Perú y Colombia son los principales destinos de la población migrante venezolana. En este sentido, y para comprender las características de la migración desde el escenario local, es necesario dilucidar su carácter estructural y de manera muy concreta la violación de derechos fundamentales que ha desencadenado esta movilidad humana.

El éxodo venezolano tiene una causalidad compleja y polifónica dadas las circunstancias sociales desencadenadas por represión ante opiniones políticas, extorsión, amenaza, delincuencia, violencia, dificultades de acceso a servicios básicos como salud, educación, energía, agua y la constante inseguridad alimentaria.

Así, en clave de derechos humanos y derecho internacional humanitario, existe un vínculo entre la movilidad humana y las diversas violaciones a los derechos fundamentales. Esto implica desplazamientos mediados por los altos niveles de pobreza y la inaccesibilidad a salud o educación. Sobre este panorama, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) indicó que la situación económica en Venezuela se vio afectada por la caída del precio internacional del petróleo en 2014, la ausencia de inversiones en infraestructura y sistemas productivos que desencadenó desabastecimiento de alimentos, medicamentos y materiales de producción.

Ahora bien, se esperaría una recepción hospitalaria y resiliente teniendo en cuenta que, a través de la historia, Venezuela fue un lugar de acogida para latinoamericanos. De acuerdo con Castillo y Reguant (2017) el contexto de producción y desarrollo venezolano ofrecía al migrante la oportunidad para mejorar su calidad de vida, posibilidades laborales que superaban las expectativas y acogida al migrante español, portugués o italiano.

Esta multiplicidad de problemáticas sociales no dejó de lado a la niñez venezolana. Datos de OIM (2017-2018) particularizan sobre las condiciones de migración de grupos familiares cuyo elemento denominador fue la reagrupación, es decir, niños y niñas viajando con familiares o conocidos para encontrarse con sus padres en el país de destino. Ante lo mencionado, los procesos educativos de los menores muchas veces inexistentes o con interrupciones prolongadas

se perpetuaron para consolidar retrasos y carencias de aprendizaje visibles en aulas de clase a las cuales llegaron, en palabras de Bauman, como “forasteros”, “extraños”, “invasores”.

En definitiva, el fenómeno migratorio implica mucho más que movimientos de personas y tiene que ver con los territorios, en palabras de Peláez, Henao y Taborda (2021) el proceso de migración no genera solo secuelas de arraigo, sino también secuelas en las interacciones sociales al enfrentar la llegada, las dinámicas socio culturales, económicas, familiares y por supuesto escolares. Los autores citando a Ortiz (2012) indican:

El problema está cuando se tiende a concentrar a alumnos con un determinado perfil no étnico-cultural sino socioeconómico y educativo. Problemas que van más allá del mero rendimiento escolar y que afecta a los principios de una educación propia de un sistema democrático. (Ortiz, 2012, p. 9)

Al considerar la territorialidad, es relevante precisar que según Sotelo (2023) el territorio no puede ser considerado únicamente como un espacio geográfico, o un lugar físico. La autora citando a Escobar (2014) detalla que: “territorio no es equivalente a la noción de tierra” (p.90) sino que es un espacio de mediación entre la sociedad, la cultura y el espacio.

Para mayor claridad, se retoman postulados de Rincón (et al., 2015) en la siguiente línea:

El territorio está construido a partir de los lazos sociales e interacciones con sus habitantes quienes redefinen y reordenan el territorio existente con sus propias marcas naturales donde, una vez son aprehendidos y nombrados los elementos de un lugar, surgen los paisajes natural y cultural, los cuales empiezan a modificarse recíprocamente. (Rincón et al, 2015, p.96).

Sotelo (2023) sostiene que en el caso de los migrantes venezolanos implicó no solo la transformación del contexto, sino la cotidianidad, donde convergen las resistencias, conflictos e, incluso, las afinidades que surgen entre los distintos grupos sociales, habitantes y migrantes. El autor señala que:

En esta adaptación se pueden generar choques por las costumbres, creencias y prácticas entre quienes arriban al nuevo territorio, por ello, muchas veces en estos procesos de territorialización terminan con la asimilación de las nuevas reglas, por parte de los migrantes, para no generar conflicto; renunciando a algunos de sus patrones culturales. Ante los flujos migratorios masivos, éste tiende a crear comunidades entre ellos, con el propósito de preservar su lengua, cultura, tradiciones; de esta manera se proyecta una extensión de sus territorios, al tiempo que se generan procesos de apropiación territorial. (Sotelo, 2023, p.46)

Finalmente, en la presente investigación, se consideraron todas las variantes existentes alrededor del proceso migratorio de las familias de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad. En ese sentido, los relatos de vida se observan a la luz de la autonomía de las migraciones y en clave de fenómeno social que percibe al territorio como espacio temporal y vital de toda la comunidad educativa.

3.2 Discapacidad

“Inmigrantes como yo, como muchos venezolanos tuvieron que dejar el país, mi hijo se viene con la discapacidad desde bebé, desde nacimiento porque es que yo ya tengo otro muchacho de hecho. Él se me graduó acá también y él es autista también y ser autista es ser diferente ya está, por diagnóstico de que tiene esa condición”.

(Voz de madre, Funza, 2024)

En contextos escolares, es visible la diversidad en torno a las realidades de niños, niñas y jóvenes con distintas vivencias, historias y dinámicas sociales que definen sus tránsitos particulares en el aula. Desde este aspecto, una de las sustantividades emergentes en la vida escolar es la presencia de estudiantes migrantes con discapacidad.

Si bien, las situaciones sociales, familiares o económicas que sustentan la movilización hacen parte de la realidad vivida, no se puede dejar de lado la presencia de una discapacidad en medio del desplazamiento, desarraigo y múltiple exposición a vulneraciones relacionadas con la migración.

Como lo mencionan Soler y Martínez (2023) los últimos avances en producciones académicas en investigación educativa desde Latinoamérica se enmarcan en:

El reconocimiento de injusticias, desigualdades y exclusiones vividas históricamente y en la cotidianidad de grupos, actores y sectores sociales que han sido vulnerados y violentados en sus diferentes escenarios de existencia por características de raza, etnia, género, capacidades, situación económica, ideologías, creencias, entre otras, así como en la intersección entre estas. (Soler y Martínez, 2023, p. 8)

La concepción de discapacidad en este escenario debe permear las relaciones que se generan entre los docentes y los estudiantes, sus familias y la institucionalidad, así como las prácticas, pautas o dinámicas escolares y su consecuente impacto en la vida de cada niño, niña, joven y grupo familiar. Puntualizando en la existencia de discapacidad en el aula, Albrecht (1992) menciona que “las personas con discapacidades deben o aceptar la definición que de ellos se ha construido socialmente, o luchar por una redefinición personal” (p. 275).

En este punto, y teniendo en cuenta que en la investigación se opta por un concepto de discapacidad desde los estudios críticos; la convergencia de variables migración – discapacidad, interpela el clima escolar y exhorta a los cuerpos educativos hacia la reflexión en torno a los derechos humanos en perspectiva de dignidad. Por lo mencionado, es necesario desarrollar el concepto de discapacidad desde la interseccionalidad y el derecho a la educación.

La conceptualización de discapacidad ha tenido una evolución marcada por la discriminación y segregación, de tal manera que sus primeros abordajes aluden a la consideración desde la limitación, el déficit y la intervención clínica rehabilitadora. Estos primeros enfoques se centraron en la patología individual y sus barreras físicas, sociales y ambientales.

Podría considerarse que un primer acercamiento a la evolución conceptual se dio en el año 2001, cuando La Organización Mundial de la Salud (OMS) abordó la discapacidad desde una perspectiva relacional, en la cual toda dimensión de discapacidad se analizaba en términos de interacción entre el individuo, el ambiente social y su medio físico. Esta configuración dio apertura a la tensión entre factores que capacitan o incapacitan.

Sin embargo, históricamente la concepción de discapacidad ha evolucionado en atención a las dinámicas de evolución de las sociedades, de tal manera que es relevante para esta investigación, tener un breve panorama de este proceso.

2.2.1 Evolución Histórica de la Concepción de Discapacidad

Para llegar a las nuevas concepciones sociales de la discapacidad, en las que se tienen en cuenta variables como el contexto y las barreras estructurales, el trayecto ha sido complejo y

paradigmático⁸⁵. Díaz (2018) propone un breve recuento a partir de tres paradigmas y seis modelos⁸⁶ subyacentes.

Primero, el paradigma de la prescindencia cercano a las antiguas culturas y desde el cual la discapacidad era considerada como la consecuencia de situaciones espirituales y/o religiosas. Consecuencia de esta visión, las personas con discapacidad empezaron a ser consideradas prescindibles para las comunidades y para la sociedad. Siguiendo a Palacios y Bariffi (2014) se prescindió de las personas con discapacidad a través de prácticas eugenésicas y marginación. La época marcó el paradigma religioso causante de la discapacidad y se centró en el pecado, el castigo divino, e incluso las posesiones demoniacas.

Como se mencionó, en este paradigma, se concibe el modelo eugenésico desde el cual se consideraban habituales prácticas violentas como el infanticidio de menores con discapacidad al ser considerados como seres débiles.

En cuanto al modelo de marginación, en este se consideraba la beneficencia o institucionalización como alternativa de control y ocultamiento de la discapacidad.

En segundo plano, Díaz (2018) detalla el paradigma de la rehabilitación, entendiendo la discapacidad como una condición médica, individual y rehabilitadora en donde la causa es científica. Según el autor, el objetivo del paradigma es adaptar y/o normalizar a las personas con discapacidad. Aquí, se ubican dos modelos, en primer lugar, el modelo médico, el cual se

⁸⁵ Para el caso concreto, se entiende lo paradigmático o el paradigma como un pensamiento o ideología concreta en el que se pueden insertar diversos modelos.

⁸⁶ En el abordaje de discapacidad y para esta investigación, se entiende el modelo como una representación simplificada del fenómeno que se analiza, es decir la conceptualización de discapacidad.

consolida ante la finalización de la Primera Guerra Mundial y es consecuente a la presencia de los denominados “mutilados de guerra”.

Según (Hann, 1985; Quinn y Degener, 2002) en este modelo el problema de la discapacidad se sitúa en la falta de capacidades y dificultades de la persona como consecuencia de sus déficits físicos, sensoriales e intelectuales.

En segundo lugar, el paradigma contempla el modelo integrador o también denominado bio-psico-social muy cercano a los planteamientos de la OMS desde los cuales se incorporan por primera vez los factores ambientales.

En tercer plano, se considera el paradigma de la autonomía personal, el cual es impulsado desde la década de los sesenta a raíz de las vivencias del activista Ed. Roberts y la inauguración del primer centro de vida independiente. Palacios y Romanach (2006) indican que este movimiento reivindica los derechos de las personas con discapacidad y su autodeterminación.

En este paradigma se ubican, el modelo social de la discapacidad, el cual promueve la vida independiente, pero también invita a la reflexión y consideraciones socio políticas en torno a la discapacidad. Siguiendo a Oliver (1998):

El modelo social de la discapacidad considera que la discapacidad no está causada por las limitaciones físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan. (Oliver, 1998, p. 47)

Ahora, este paradigma contempla además el modelo de la Diversidad Funcional, desde el cual se insta a un cambio terminológico dada la connotación negativa de la discapacidad. Cegarra (2021) indica:

Más allá del cambio terminológico, este modelo hace un análisis social y bioético del fenómeno de la discapacidad y, de hecho, propone el concepto de “personas discriminadas por su diversidad funcional”. Es decir, considerando y aceptando que las personas tenemos diferentes maneras de funcionar, se argumenta que algunas son discriminadas por esta diversidad funcional y otras no. (Cegarra, 2021, p. 30)

La evolución paradigmática descrita, se puede visualizar en la siguiente figura.

Figura 13

Paradigmas de la Discapacidad y Modelos Subyacentes



Nota. Elaboración propia a partir de los aportes de Díaz (2018)

Ahora, para entender la fricción conceptual (capacidad-incapacidad) se abordarán brevemente los conceptos de capacitismo y diversidad funcional, para finalmente establecer una convergencia alrededor del modelo social. Según Campbell (2008) el capacitismo es una “red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie” (p.44) y por tanto como lo esencialmente humano. Es decir que la discapacidad se interpreta como una condición que desvaloriza al individuo.

De igual forma, la delimitación capacitista es reflejo de concepciones normativas globales, como por ejemplo los pronunciamientos de la ONU en el año 1975, cuando a través de su alto comisionado acuñó la denominación “impedidos”. En este orden, y sobre el discurso capacitista Toboso (2021), citado por Burgos (2023) indica que:

También es un discurso normativo y normalizador, que considera que el conjunto normativo de capacidades, que sirve de base al capacitismo, constituye la única alternativa de funcionamiento posible. Si el capacitismo mantiene que hay un conjunto de capacidades normativas socialmente valoradas y privilegiadas, que no dejan espacio para la valoración de otras posibilidades, el funcionamiento único afirma que ese conjunto de capacidades es el que debe ser y el único que puede ser en términos de funcionamiento. (Toboso, 2021, p. 2)

Siguiendo los preceptos del autor, las consideraciones alrededor del cuerpo como elemento socio cultural, pueden problematizar sobre el esencialismo en la delimitación de capacidades que integran un cuerpo normativo, ya que asumir las capacidades que conforman el cuerpo normativo, esto conlleva a asumir la normatividad de un conglomerado de capacidades

supuestamente inherentes al cuerpo, lo cual constituye el primer paso para llegar a lo que Toboso y Guzmán (2010) denominan la “mirada capacitista”.

Claramente el plano capacitista se aleja de la favorabilidad en derechos de las personas con discapacidad ya que implementa una rigidez basada en lo valioso, lo presente y lo normalizado para catalogar al individuo con discapacidad como un ser deficiente y minusválido lentificando la consideración de contextos y/o barreras estructurales.

Recientemente, la idea única del capacitismo fue debatida por una concepción que se reviste de aceptabilidad y dignidad humana. Se trata de la “diversidad funcional”. Según Toboso (2021) la propuesta se gestó en el año 2005 con los postulados de Romañach (2006) en contraposición a las denominaciones negativas vertidas sobre la discapacidad como invalidez, incapacidad, minusvalía e impedimento tangibles no solo en la cotidianidad social sino también expresiones tacitas en los marcos normativos globales.

El concepto de diversidad funcional, tal como se indicó previamente, se enlaza con la perspectiva de derechos humanos, dada su contemplación de la dignidad humana desde lo sensorial, físico y psíquico. Así mismo, es traslativo a las interacciones con el medio y la sociedad.

Palacios y Romañach (2006) plantean que el modelo se basa en tres propuestas básicas:

- 1) El uso del término diversidad funcional en sustitución del término discapacidad como expresión positiva de esta situación vital que es inherente a la vida humana,
- 2) La aceptación de la diversidad funcional planteada como una más de las diversidades que conforman y enriquecen la humanidad (género, raza, orientación sexual, religión, nacionalidad),
- 3) El

reconocimiento de la plena dignidad en la diversidad funcional, para lo cual se establecen dos ideas o valores fundamentales: dar el mismo valor a las vidas de todos los seres humanos, sea cual sea su diversidad funcional, y garantizar los mismos derechos y oportunidades a todas las personas. (Palacios y Romañach, 2006, p. 123)

En consonancia, Toboso (2021) detalla que Palacios y Romañach (2006) con la publicación de su estudio titulado: “El modelo de la diversidad: la Bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en diversidad funcional”, plantean la posibilidad de una consideración social de la discapacidad basada en la aceptación de la diversidad y la tangible separación entre los términos capacidad-discapacidad. Así, una perspectiva forjada en la consideración social parte de los derechos humanos y la plena dignidad de las personas con discapacidad.

Ya discutido el abordaje capacitista y de diversidad funcional, es relevante considerar el surgimiento del modelo social propuesto por Brogna (2009) con la transferencia del concepto de discapacidad hacia la ubicación del individuo como tal y de sus interacciones en la sociedad. Según el autor, el modelo se centra en la interacción del individuo y la sociedad, rescatando su integridad para circunscribirla en escenarios socioeconómicos, políticos, culturales, académicos, comunitarios entre otros.

2.1.3 Conceptualización contemporánea de la discapacidad

Como se ha visualizado en el acápite anterior, la discapacidad es un concepto amplio y en constante evolución, y a pesar de las producciones académicas detalladas en desarrollo del tema, es complejo llegar a un consenso.

Sin embargo, Barnes (2010) establece que en el recorrido histórico del modelo social de la discapacidad coincide en dos ideas centrales: la primera relacionada con el establecimiento de relaciones entre pobreza y desigualdad entre y dentro de los Estados, y la segunda, con la necesidad de que los grupos de personas con discapacidad se interrelacionen con otros grupos políticos en opresión a fin de impulsar un mundo en el que la discapacidad y la desigualdad económica posean en común tan solo el interés histórico.

El enfoque social de la discapacidad dialoga con la construcción de comunidad en igualdad de condiciones y la promoción de vida independiente. Berguer y Luckmann (2001) citados por Polo (2017) expresan que el modelo social “recoge la consideración de la discapacidad desde perspectivas múltiples como lo cultural, lo orgánico, lo relacional, lo individual” (p. 7).

En esta misma línea, en la construcción social de la discapacidad los sujetos son protagonistas de las transformaciones, ejemplo de ello es la lucha por dejar de ser “invisibles”. Desde este punto, y manteniendo la postura de prevalencia de los derechos humanos, es importante mencionar que, con la formulación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la Asamblea de las Naciones Unidas, se consolida la comprensión desde la dignidad humana sin distinción. Al respecto, Stone (2005) aborda la discapacidad oculta o “invisible” como aquella que no es perceptible y pasa desapercibida en diversos contextos.

En este sentido, Fox y Kim (2004) indican que: “La expansión o nuevo universo de la discapacidad puede resultar de causas tales como pobreza, violencia y abuso, envejecimiento, abuso de sustancias y estrés, exposición ambiental y tóxica, abuso infantil o abandono” (p. 324).

Con base en todo lo expuesto hasta aquí, y desde la realidad de los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad en el municipio de Funza, vale la pena ahondar en los Estudios Críticos de la Discapacidad (ECD), desde los cuales y siguiendo a Goodley (2013), citado por López (2020) “se considera la complejidad política, ontológica y teórica de la categoría de discapacidad mediante la vinculación a otras identificaciones, y su interrogación como fenómeno (re) presentado a nivel psíquico, cultural y social” (p. 98).

Desde la perspectiva de los estudios críticos, Goodley y Lawthorn (2019) definen las siguientes características y aportes en discapacidad, los cuales, en transversalidad con migración, resultan favorables para el proceso investigativo.

Según los autores: 1) Los estudios críticos reconocen la importancia de analizar la discapacidad a través del materialismo respetando los componentes básicos, en especial las bases del modelo social, 2) Reconocen las brechas sociales, la pobreza, falta de accesibilidad a servicios básicos y fenómenos sociales contemporáneos, y 3) Permanecen atentos a los contextos económicos globales, nacionales, locales y su impacto en las personas con discapacidad.

Se reafirma nuevamente que lo relevante es, como se representa la población migrante con discapacidad y cuáles son sus trayectorias en torno a la educación. La presencia de discapacidades emergentes o invisibles está mediada por el desconocimiento e incluso por la asimilación de actitudes en el aula.

De esto da cuenta el concepto socializado por la OMS desde el 2011 sobre el vínculo bidireccional de la discapacidad con la pobreza: “La discapacidad puede aumentar el riesgo de pobreza, y la pobreza puede aumentar el riesgo de discapacidad” (p. 35)

Se puede pensar que estas afirmaciones en clave de derechos e interseccionalidad son coherentes con un concepto de discapacidad expuesto por Cuervo y Trujillo (2004) desde el cual pretende gestarse la presente investigación y en el que la acepción de diversidad funcional no está presente de manera literal, pero se infiere desde la subjetividad:

El concepto de discapacidad tiene un carácter complejo y multicausal cuya comprensión requiere la no adscripción a posturas unidimensionales y excluyentes sino la adopción de una posición abierta a diversas posiciones conceptuales. Esta actitud deberá adoptarse por lo menos en el corto plazo mientras la escuela avanza y profundiza en sus reflexiones que eventualmente le permitirán comprometerse con un modelo que interprete para el contexto colombiano el conocimiento de frontera que se registra en la arena internacional. (Cuervo y Trujillo, 2004, p. 240)

Para esta investigación, la propuesta conceptual de las autoras es valiosa, dada la intersección que plantea entre educación y discapacidad desde las realidades contextuales, las cuales para la investigación se centran en las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad.

En conclusión, esta investigación no comparte los postulados de los modelos biológicos o capacitistas, pero se encuentra ligada a los aportes del modelo social y consecuentemente a la perspectiva de derechos que se reconoce desde los ECD dada su interpelación no solo sobre el

concepto de discapacidad, sino por las posibilidades de generar conocimiento desde una mirada polifónica que permite ubicar al niño, niña y/o joven migrante venezolano con discapacidad, en el foco de la atención educativa y la posibilidad de configurar lineamientos de atención pedagógica a su favor.

Sumado a ello, reconoce la importancia de aportes contemporáneos como, por ejemplo, la propuesta de Echeita (2019) citado por Marulanda, Aguilar, Florido, Martínez, Niño y Salcedo (2023) desde la cual se propone: “cambiar el termino discapacidad por el de di(#)capacidad” (p. 36).

Sin duda, los autores desde sus aportes en el texto titulado: El sueño de una educación inclusiva para todos y todas; recuerdan a la comunidad educativa los verdaderos objetivos de la inclusión en contextos escolares. Por lo mencionado, el presente abordaje de discapacidad coincide con los postulados de Simón, Echeita, Sandoval y De Dios (2021) bajo los cuales se tiene la responsabilidad de promover:

Que cada escuela identifique la manera de lograr que “todos” sus alumnos y alumnas aprendan al máximo y participen de forma activa en un contexto de relaciones positivas con sus iguales, sin perder de vista en ese “todos” a los estudiantes que tradicionalmente se ha encontrado en situaciones de especial vulnerabilidad a la exclusión. (p. 98)

En definitiva, la variedad de matices que intentan explicar la discapacidad, y sobre todo los que parten del paradigma de la autonomía personal, conservan la concepción de que la inclusión social de las personas con discapacidad debe ser una responsabilidad colectiva y particularmente, los estados y territorios se encuentran íntimamente ligados a la promoción de

entornos inclusivos y accesibles para el pleno desarrollo de los derechos humanos fundamentales de todas y todos.

3.3 Interseccionalidad

“La mamita, pues lo que comunicó ella fue que la niña no había estado estable en un lugar, ella no había estado escolarizada y que en el último lugar que estudió fue en Ecuador, pero con una salida muy traumática porque ellos tuvieron que salir corriendo porque hubo una toma del pueblo donde ellos estaban y explotaron no sé si fueron bombas o granadas y las cosas se pusieron muy peligrosas y les toco salir sin nada, o sea, corriendo de allá hasta Colombia como quien dice con una mano adelante y otra atrás”.

(Voz de docente, Funza, 2024)

La perspectiva de interseccionalidad nace a finales de los años ochenta y a la fecha ha tenido un periodo de expansión en el ámbito de los estudios de género y feministas, consolidándose además durante la última década como referente prioritario en estudios de género. Sin embargo, esta perspectiva puede ser traslativa a otros estudios no enmarcados en el género, como por ejemplo investigaciones que impliquen diversas vulnerabilidades en la infancia, clase social y/o estatus migratorio.

Desde esta óptica, en la presente investigación se retomarán algunos de los antecedentes y postulados alrededor de la interseccionalidad como perspectiva de estudio, y posteriormente se dará cuenta de la relevancia metodológica desde la interseccionalidad para el estudio de caso propuesto en este documento.

Para conceptualizar, Viveros (2016) indica que el concepto de interseccionalidad fue acuñado por la abogada defensora de derechos Kimberle Crenshaw, quien desarrolló la acepción en el marco de un proceso jurídico con múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras de la compañía estadounidense General Motors.

Con esta noción, Crenshaw (1991) esperaba destacar el hecho de que en su país las mujeres negras estaban expuestas a violencias y discriminaciones tanto por razones de raza como por razones de género. Pero, con el paso de los años, esta prerrogativa se extendió para poner en evidencia que muchas veces el reconocimiento de grupos y subcategorías que minimizan y limitan la accesibilidad a derechos no se agota.

Por el contrario, existe una multiplicidad que conecta ejes discriminatorios y por lo tanto se requieren categorías jurídicas concretas y claras (como la interseccionalidad) para reconocer y enfrentar estas discriminaciones. La teoría o perspectiva de interseccionalidad extrapola del feminismo hacia otras situaciones de desventaja que no son precisamente del tenor de las mujeres, sino de hombres, niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, McCall (2009) enfatiza en la importancia de la interseccionalidad considerando que es la contribución teórica más importante que han hecho hasta ahora los estudios de género, y la cual, no ha sido únicamente una pauta de análisis relevante desde un punto de vista cuantitativo, esto es, en relación con el número de trabajos y su distribución a través de diferentes materias y disciplinas, sino que, se constituye como el aporte más importante para las producciones académicas en torno a la superposición de vulnerabilidades en un mismo ser humano.

Cuando Crenshaw (1989 y 1991) acuña el término interseccionalidad, quiere poner en evidencia la multidimensionalidad de la experiencia de las mujeres negras frente a la percepción basada sobre un solo eje (single-axis framework) que caracteriza tanto el derecho antidiscriminatorio estadounidense como las “políticas identitarias” del feminismo o del movimiento antirracista. Según la autora:

La marginalización de las mujeres negras en la teoría feminista y en la política antirracista” se debe al hecho de que “ambas se predicen sobre un conjunto distinto de experiencias, que a menudo no reflejan en manera adecuada la interacción de la raza y el género. (Crenshaw, 1989, p. 140)

La perspectiva interseccional se presenta entonces como una perspectiva de análisis de la que se puede servir el feminismo para afrontar una cuestión a la que la “problematización de la diferencia” en los años setenta había dado una particular relevancia, esto es, las diferencias entre las mujeres. Más allá del feminismo, la interseccionalidad de Crenshaw (1991) llama la atención sobre una perspectiva que permite abordar el modo en el que las desigualdades y sus interacciones son relevantes para las estrategias políticas y dar cuenta de cómo las estrategias relativas a un eje de desigualdad raramente son neutrales respecto a los otros ejes.

Granada (2020) en su investigación doctoral titulada: “Experiencias educativas de mujeres negras afrodescendientes: Un estudio interseccional”, realiza un acercamiento teórico desde el análisis de los aportes de Kimberlé Crenshaw (1989), Patricia Hill Collins (2016), María Lugones (2008), Nira Yuval-Davis (2006), Leslie McCall (2005), Angie-Marie Hancock (2007) y, finalmente Sylvia Theresa Walby (2003, 2007); desde las cuales se concretan las siguientes configuraciones:

- Una interseccionalidad estructural relacionada con las experiencias de desigualdad que implican relaciones de interdependencia entre clase social, género y raza; dentro de la cual, para la presente investigación se considera el cruce interseccional de las categorías de migración y discapacidad.

- Una interseccionalidad política y social desde la cual se dictan legislaciones y acciones normativas que apuntan a la solución de problemáticas desde una sola estructura de desigualdad (para el caso concreto: menor, migrante, con discapacidad) segregando así otras categorías como por ejemplo la clase social.

- Finalmente, una interseccionalidad representacional desde la cual, para el caso concreto, se pueden visualizar las trayectorias educativas desde la voz de los estudiantes, las familias y la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta los postulados y configuraciones de la interseccionalidad, se consideró prudente habilitar un proceso de discusión alrededor de las categorías de investigación, que consideran las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, quienes ostentan la calidad de estudiantes activos en el sistema escolar público del Municipio de Funza y quienes además llegan en condición de pobreza al país receptor, o esta se agudiza tras el proceso migratorio.

En consecuencia, los antecedentes investigativos y la escasa producción académica en torno a las categorías de migración y discapacidad hacen necesario y coherente asumir el proceso de investigación doctoral en perspectiva de interseccionalidad, dada la complejidad de los fenómenos abordados y la diversidad de factores que se entrecruzan desde la visión de derechos humanos, y particularmente el derecho a la educación en niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad.

Precisamente las particularidades del sistema educativo, de las familias, las comunidades y las instituciones hacen que la perspectiva interseccional se consolide como el camino que puede captar el foco de atención sobre la problemática.

En cuanto a los postulados conceptuales, la interseccionalidad propuesta por Crenshaw, 1991; Hill Collins, 2009 y La Barbera, 2016, fomentan el análisis estructural y la indagación crítica para interpretar las interrelaciones que existen a nivel individual, social e institucional.

En el caso concreto, la interseccionalidad vista desde el entorno escolar se relaciona con los postulados de Soler (2019) desde los cuales se contempla que “las instituciones crean y recrean multiplicidad de situaciones y experiencias, y los niños y niñas reales que llegan a sus espacios” (p. 22).

En el presente texto, y desde los aportes teóricos de Crenshaw, 1991; Hill Collins, 2009 y La Barbera, 2016, se concibe la interseccionalidad como:

Una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas. Los sucesos y las circunstancias de la vida social y política y la persona raramente se pueden entender como determinadas por un solo factor. En general están configuradas por muchos factores y de formas diversas que se influyen mutuamente. En lo que se refiere a la desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una determinada sociedad se entienden mejor como algo determinado, no por un único eje de la división social, sea este la raza, el género o la clase, sino por muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. La interseccionalidad como herramienta analítica ofrece a las personas un mejor acceso a la

complejidad del mundo y de sí mismos. (Crenshaw, 1991; Hill Collins, 2009 y La Barbera, 2016 pp.13-14)

Con esta configuración, y desde los aportes de Nash (2008) los estudios sobre la interseccionalidad se entienden como una forma de conceptualizar la identidad y las experiencias de opresión. Este modo de entender la interseccionalidad pone al centro de su atención al “sujeto interseccional”, que viene identificado a través de categorías más sensibles. Así, en diversas investigaciones, los sujetos interseccionales se encuentran en posiciones particulares de marginalización múltiple, descuidados por la política anti-racista, feministas u otras.

Esta tesis, retoma los postulados de Viveros (2016), a través de los cuales también se concibe la interseccionalidad como problemática sociológica que abarca relaciones de clase y “desventajas” ligadas a la pobreza.

Tal como lo mencionó Crenshaw⁸⁷ el uso de la perspectiva de interseccionalidad ha sido contextual y práctica, y en este sentido, la autora nunca tuvo la pretensión de encasillar los abordajes exclusivamente a los temas de raza y género.

En este marco, Brown y Purscherty citados por Viveros (2016) mencionaron las dificultades de sostener un denominado “mantra” multiculturalista que solo se cercaba alrededor de la raza, el género, la clase y la sexualidad; descuidando la presencia de nuevas diferencias generadoras de desigualdades significativas y dominaciones sociales.

⁸⁷ Reflexión citada durante la Conferencia realizada en 2009 para celebrar el vigésimo aniversario de su artículo titulado “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex” (1989).

Lo anterior implica, la comprensión de diversas interseccionalidades en esta investigación precisa aspectos como la discapacidad, la clase social⁸⁸ e incluso la edad, en torno a menores migrantes venezolanos con discapacidad cuya configuración de intersección de categorías se verá plasmada en las trayectorias educativas que darán cuenta de sus vivencias para acceder al derecho a la educación.

La importancia de esta investigación radicó en la posibilidad de visibilizar el fenómeno migratorio desde la interseccionalidad y en perspectiva de derechos, como posibilidad de contribuir a la academia teniendo en cuenta la escasa producción detallada en acápites previos.

Ejemplo de ello, es la discusión entre los estudios críticos de la discapacidad e interseccionalidad.

Tal como lo mencionan Gesser, Block y De Mello (2020):

Con base en estudios que muestran que determinados grupos sociales son más vulnerables a sufrir violaciones de derechos, la perspectiva interseccional se ha incorporado con timidez en la construcción de referencias y documentos oficiales en diferentes campos como la salud, la educación, la asistencia social y la justicia. (Gesser, Block y De Mello, 2020, p. 7)

Lo anterior resulta de gran relevancia, ya que es precisamente el foco de derechos humanos lo que implica promover una dialéctica entre las categorías de discapacidad (desde los estudios críticos) e interseccionalidad.

⁸⁸ La clase social se configura desde la condición de pobreza presente en los núcleos familiares o el incremento de condiciones de pobreza tras el movimiento migratorio.

Al respecto Gesser (2019) expresa:

La defensa de la discapacidad como categoría de análisis se justifica por ser constituyente de la subjetividad. Esto ocurre porque las narrativas culturales relacionadas con la discapacidad, presentes en los diferentes contextos sociales y culturales, moldean el modo como son configuradas las relaciones con las personas con discapacidad y de las personas en general con sus propios cuerpos (Gesser, 2019, p. 27).

A partir de allí, el cruce categorial se consolida y nutre la potencia académica de la presente investigación, dando paso a las consideraciones necesarias en torno a la perspectiva de derechos y particularmente el derecho a la educación.

3.4 Derecho a la educación

“Pienso que nosotros los docentes también debemos como buscar cosas, no? O sea, no, solamente es el hecho de impartir los contenidos que son colombianos, pienso que es de ver también, revisar, consultar mirar cómo es esa cultura, cómo es la enseñanza allá en los países de origen de los niños migrantes para incluirlos y atender todos los casos en igualdad”.

(Voz en grupo focal docente, Funza, 2024)

En este apartado se concibe la escuela como escenario clave para el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, de tal manera que, las transformaciones que permean el proceso de acceso y permanencia en la primaria y secundaria, como por ejemplo la migración, alteran la cotidianidad del proceso escolar en cualquier etapa.

Así, en América Latina, la inclusión educativa de menores migrantes se ha estudiado en países como Chile, Argentina y Colombia, en donde investigaciones como las de Baeza et al. (2022) gestada en Chile, hace referencia al vínculo entre la defensa del derecho a la educación

desde una perspectiva de inclusión social. Pero, a pesar de los esfuerzos por visibilizar este fenómeno en el campo de la academia, la desigualdad educativa y social han generado exclusión por razones de diferencia, a partir de ejes como la procedencia, la clase, el género y la racialización.

Con base en este panorama, y teniendo en cuenta que el presente estudio se concibe desde la perspectiva de derechos e interseccionalidad, es relevante la configuración del derecho a la educación a favor de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad. Es evidente entonces, que, en las relaciones interseccionales, la convergencia del derecho a la educación y la posibilidad de acceso en los menores migrantes con discapacidad, se ubica incluso desde el plano histórico de los derechos humanos. Tanto así, que desde el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos humanos de 1984, se establece el carácter universal y obligatorio del derecho a la educación, además de su acceso generalizado.

Ahora bien, desde el plano histórico local, el principal desarrollo legislativo a favor de la educación en Colombia, se establece en la Constitución Política de 1991, y particularmente en lo descrito en su artículo 67 desde el cual se instaura que, además de ser la educación un derecho de las personas, con respecto al cual el Estado debe garantizar su gratuidad y acceso, esta debe formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. En esta misma línea, el artículo 44 reafirma el derecho a la educación y le atribuye el carácter de fundamental.

Sin embargo, y tal como lo indica Turbay (2000), pese a los avances normativos generalizados tanto desde la concepción global como nacional, “en el mundo se carece de

medidas gubernamentales que determinen el nivel de cumplimiento de la garantía del Derecho a la Educación o su nivel de realización” (p. 26).

Así, según (Lázaro, 2015; Vior y Oreja Cerruti, 2014) los sistemas educativos en Latino América han tenido fallas en rendimiento interno relacionados con: cobertura, permanencia y promoción, a raíz del aumento de desigualdades sociales y configuración de múltiples formas de exclusión social, como por ejemplo el desconocimiento de presencia de minorías étnicas y migrantes al considerar planeación académica y gestión de recursos pedagógicos que los puedan favorecer en igualdad de condiciones.

A la vez, desde las realidades de los sistemas educativos en América Latina, se minimiza la trascendencia de la educación como derecho universal que debe ser garantizado por todos los estados. Así, desde la teoría de los derechos humanos, y según Horbath y Gracia (2016), este derecho humano permite el ejercicio de otros derechos; de tal manera que, debe ser prevalente.

En este orden, se puede considerar el derecho a la educación como una posibilidad de desarrollo y multiproceso que implica disposición, difusión e interés por el conocimiento y proyección para la vida desde el aprendizaje tanto individual como social. Con lo mencionado, esta tesis no puede desvincularse de los postulados desarrollados en el marco de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (Tailandia), desarrollada en el año de 1990; la cual representa la evolución del derecho a la educación desde 1948 y cuyos preceptos aún resuenan con el fin de asegurar el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación básica primaria, media y secundaria que garantice permanencia y promoción.

Esta Declaración estipula de manera tacita que cualquier persona, niño, joven o adulto, debería estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (UNDP et al., 1990). De forma complementaria, en el derecho internacional de los derechos humanos, organismos como la UNESCO, UNICEF, OIT y OIM promueven en los estados el respeto y garantía del derecho a la educación en igualdad de condiciones y como herramienta vital para superar la pobreza.

En particular, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, tiene la potestad universal de encaminarse a mejorar los contextos de los niños. Una de sus iniciativas es la denominada “Educación para Todos” (EPT) desarrollada en pro de las necesidades de los menores de edad y en coherencia con las directrices de la mencionada reunión de Ministros de Educación de Todo el Mundo (Jomtien), desde la cual se definieron las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Desde esta posibilidad, el derecho a la educación con su carácter de derecho de primera generación es prioridad de todos los estados que hacen parte o suscriben convenciones y tratados globales. Sin embargo, diez años después de la Conferencia de Jomtien, el Foro Mundial sobre Educación realizado en Dakar, al revisar los procesos de apropiación normativa y evolución del derecho desde la labor de los estados; consideró que este derecho fundamental no es solo una cuestión de acceso y planteó una serie de metas educativas globales. Entre ellas se destaca la promoción de aprendizajes y la preparación para la vida, y las consideraciones sobre calidad educativa.

Tanto los principios de Jomtien, como de Dakar se reafirmaron en Incheon en el año 2015 en el marco del Foro Mundial de Educación con la consolidación de la agenda 2030 que se alinea con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: garantizar una educación de calidad inclusiva y

equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Estos aspectos, se unen al compromiso global en acceso, equidad, inclusión, calidad y resultados de aprendizaje visibles en el modelo de las 4As que se aborda a continuación.

3.4.1 Modelo de las 4As

En la tesis, el modelo de las 4As propuesto por Tomasevski en el año 2004, se constituye como un esquema conceptual que permite hacer seguimiento a los avances en la implementación del Derecho a la Educación, desde la interpretación de los estándares socializados a través de acuerdos internacionales de derechos humanos y derechos del niño a través de lineamientos concretos que facilitan su visión operativa de la educación en perspectiva de derechos por parte de las naciones.

Las mencionadas características han sido retomadas desde el ámbito internacional (Ávila, 2006; García de Fez, 2019), y concretamente abordadas en Colombia a la luz del desarrollo jurisprudencial de la Corte Constitucional presente en la Sentencia 376 de 2010⁸⁹.

En esta línea de discusión, los estados miden su índice de derecho a la educación desde indicadores como, por ejemplo: los porcentajes de matrícula, las tasas de cobertura, las tasas de extra edad, la relación alumno – docente, el nivel educativo de los docentes, las tasas de deserción, las tasas de reprobación y las diferentes brechas que se presentan entre la educación rural, urbana, oficial, no oficial, además de los indicadores en cobertura por géneros y edades.

⁸⁹ Esta sentencia esboza el desarrollo interpretativo del artículo 67 de la constitución política de Colombia, de conformidad con los estándares de protección establecidos en los tratados internacionales sobre el derecho a la educación, precisando que la gratuidad es un principio que se predica del derecho a la educación pública en cualquiera de sus niveles, en la medida que se trata de un mecanismo para lograr la accesibilidad de todos a este bien social.

Al respecto, Tomasevski (2004) sugiere cuatro grandes categorías que pueden ser observadas en la siguiente figura:

Figura 14

Categorías del derecho a la educación



Nota. Elaboración propia a partir de información adaptada a partir los postulados de Tomasevski, 2004.

Desde lo mencionado, se reitera que la propuesta de las 4As, si bien facilita la observación evolutiva del derecho a la educación desde el foco del derecho internacional de los derechos humanos; este proceso aún carece de una transversalidad que obligue a los Estados al pleno cumplimiento en casos como por ejemplo la llegada masiva de menores migrantes con discapacidad.

Con este contexto normativo, es visible que a pesar de los esfuerzos en protección internacional de las personas que migran de manera forzada, en la práctica, los compromisos declarados formalmente se quedan en un nivel discursivo, sin efectos en el ejercicio de derechos básicos como el trabajo, la salud, la protección jurídica o la educación.

Desde los postulados de Ramírez (2022) en relación con este último aspecto, se ha corroborado:

La dificultad de los sistemas educativos para atender la complejidad de poblaciones escolares cada vez más diversas en sus saberes y referentes culturales, sociales y lingüísticos, presentándose problemas asociados a la manifestación de prejuicios respecto del desempeño académico de estudiantes migrantes, sus formas de vida y sus códigos culturales, así como barreras burocráticas para acceder a la escolarización, como son la exigencia de documentación escolar o de registros de nacimiento. (Ramírez, 2022, p. 4)

La autora, indica además que UNESCO (2020) reconoce que “a pesar de que en América Latina ha habido un avance en el diseño de políticas, planes y estrategias orientadas a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, continúa siendo un reto la disminución de la desigualdad y la segregación escolar. (p. 4)

Sobre lo expuesto, este texto investigativo propone una mirada interseccional con enfoque de derechos desde la cual se establecen lineamientos de atención educativa para los menores migrantes con discapacidad como estrategia que contrarresta la problemática discriminatoria y los estereotipos en el contexto educativo alrededor de menores migrantes.

En este escenario, Tomasevski (2004) puntualiza en las dimensiones de la educación como derecho en función de obligaciones estatales que implican el denominado “right to education”⁹⁰ materializado a través de condiciones aceptables, flexibles, diferenciadas, necesarias y multiculturales. Estas condiciones se concretizan en las denominadas cuatro (4) As: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad que se evidenciaron en la figura número trece (13).

Dichas condiciones, estructuran las obligaciones de los estados con respecto al derecho a la educación desde el derecho internacional de los derechos humanos y en coincidencia con el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y su reformulación en la observación general número trece (13).

En suma, y siguiendo a Scioscioli (2015) el derecho a la educación puede considerarse un derecho de defensa y un derecho de prestación, lo cual quiere decir que cada Estado tiene obligación de cumplimiento prevalente y sus acciones se encuentran vigiladas desde el ámbito internacional.

En relación con ello, esta investigación releva la perspectiva de derechos⁹¹ y en particular el derecho a la educación como foco integral de las intersecciones a las cuales se enfrentan los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, quienes desde sus trayectorias educativas pueden ver vulnerado este derecho fundamental. Así, puntualizando en la perspectiva interseccional, el presente estudio contempla las 4As abordadas previamente, en línea con lo expuesto por Fernández (2010) al referirse a otras situaciones que incrementan la vulnerabilidad

⁹⁰ Derecho a la educación.

⁹¹ Desde el derecho internacional de los derechos humanos.

de los menores al enfrentarse al sistema educativo, como por ejemplo la de búsqueda de vivienda, solicitud de apoyo e información sobre cuestiones jurídicas, solicitudes de seguridad social, cubrimiento de necesidades médicas, psicológicas y de alimentación.

Lo mencionado se enlaza con los postulados de Soler (2019) desde los cuales “las experiencias que se viven al ser estudiante son diferentes, contradictorias y también desiguales según momentos históricos, las culturas y las sociedades en las que se produce la escolarización” (p. 20).

3.5 Trayectorias Educativas

“En Venezuela hay un grupo, como lo llaman aquí de primera infancia, que se llama Simoncito como primera escuela en que ellos se gradúan y solo tuvo esa escolaridad y ya me vine para acá buscando un colegio para que así se pudiera adaptar porque él es muy hiperactivo”.

(Voz de madre, Funza, 2023)

Desde las conceptualizaciones de migración, discapacidad, derecho a la educación e interseccionalidad, se visualiza la posibilidad de reconocer y analizar las condiciones de tránsito migratorio de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad.

En este apartado, se configura el abordaje de trayectorias educativas, teniendo en cuenta la perspectiva de Bourdieu (1997), desde la cual establece que la noción de trayectoria “comprende una “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometidos a incesantes transformaciones” (p. 82).

Así mismo, siguiendo a Ripamonti y Lizana (2020):

Las trayectorias reales se configuran a través de experiencias singulares que no son visibilizadas desde el sistema educativo y su prescripción lineal de la progresión de los

estudios medios. Aún, cuando desde las discusiones teóricas, la escuela busca hacerse cargo de la diversidad, lo hace en términos de una concepción homogénea de los recorridos y de las experiencias que estos suponen o de prácticas alternativas que no dejan de postularse en términos de adaptaciones sistémicas. (Ripamonti y Lizana, 2020, p. 2)

A partir de ello, esta investigación se centró en las trayectorias educativas de los menores que se movilizan entre estados. Concretamente su proceso de salida, tránsito y llegada a Colombia, teniendo en cuenta que desde la sociología de la educación las desigualdades adscritas a los sistemas escolares salen a flote y pueden estar sujetas a re-significación empírica y teórica.

En este sentido y retomado a Bourdieu (1997), la sociología de la educación examina las trayectorias educativas a partir de la interpretación del “espacio escolar configurado en construcciones estructurales y simbólicas que legitiman la desigual distribución de capitales económicos, culturales y sociales” (p. 5).

Al asumir un estudio de caso en clave de derechos humanos e interseccionalidad, es necesario considerar el constructo sociológico que soporte la complejidad del análisis y cruce categorial (migración-discapacidad). Por lo mencionado, la propuesta teórica de Bourdieu brinda la posibilidad de analizar las trayectorias educativas desde las dimensiones objetivas y subjetivas, la génesis o antecedentes que dan origen a los relatos y finalmente las estrategias de reproducción social.

Además, el enfoque estructural propuesto por Bourdieu y Wuaquant (2004) señala que: “conocer la realidad social implica establecer simultáneamente, una “física social”, una estructura objetiva “cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, mensuradas y cartografiadas independientemente de las representaciones que se hagan de ella quienes la viven” (p. 32).

En perspectiva de derechos e interseccionalidad, las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad hacen parte de sus procesos de ingreso y permanencia en los sistemas educativos. En este sentido, no solo se visibiliza la vulnerabilidad escolar, sino también la confusión presente en caso de menores con discapacidad que no cuentan con diagnósticos o no han logrado acceder a rutas de atención médica y/o terapéutica durante sus trayectorias en el país de origen o en el país de llegada.

Dichas trayectorias se configuran desde sus relatos, de tal manera que, tal como lo menciona Florido (2018) y teniendo en cuenta la coyuntura socio histórica alrededor del menor migrante venezolano con discapacidad, es relevante considerar que “para efectos de reconstrucción histórica, el relato se concibe como una interpretación de lo que sucede en el entorno en relación con múltiples interpretaciones que emergen en la realidad escolar. (p. 220).

Ahora bien, teniendo en cuenta los postulados de Bourdieu (1970) se puede dilucidar que el estudio de las trayectorias escolares de los estudiantes permite identificar los elementos que les brindan ciertas vulnerabilidades ante los desafíos educativos contemporáneos. Como lo mencionan Rivera y Alarcón, (2018) las reflexiones en torno a la educación se configuran desde la sociología, de tal manera que las instituciones educativas poseen estructuras y valoraciones propias dentro de una sociedad.

Para Bourdieu, las trayectorias educativas implican una serie de posiciones ocupadas por una misma persona o por un grupo en espacios en movimiento y transformación. El autor detalla lo siguiente:

Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte, porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos (mediante, por ejemplo, los mecanismos objetivos de eliminación y de orientación), y por otra parte porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc. A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado, y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos, guerras, crisis, etc. o individuales ocasiones, amistades, protecciones, etc. (Bourdieu, 1970, p. 108)

Teniendo en cuenta la postura del autor, se puede establecer que las trayectorias educativas se enmarcan en los recuentos de condiciones y actividades escolares en cuyos relatos confluyen docentes, estudiantes y familias en calidad de grupos sociales. Para el autor, las trayectorias pueden ser individuales y/o colectivas configuradas por procesos de escolarización como mecanismos de reproducción del capital cultural familiar que se establece como:

- 1) objetivado: bienes específicos de consumo cultural.
- 2) incorporado: disposiciones y comportamientos individuales dirigidas hacia la adquisición y disfrute de la cultura.

3) institucional: acreditación formal de la escolarización en credenciales educativas.

Para el caso concreto, los postulados de Bourdieu (1988) permiten atender, de manera significativa y puntual, las necesidades de los estudiantes que enfrentan una situación de vulnerabilidad y desigualdad educativa, y la consecuente necesidad de identificar los significados de sus vivencias durante las trayectorias.

En un plano más profundo, la tesis se posicionó en los postulados teóricos de Bourdieu ya que visualizó las trayectorias educativas de los menores migrantes venezolanos con discapacidad, desde la información recuperada a través de entrevistas, grupos focales, y foto voz, accediendo de esta forma a las voces de estudiantes, padres, docentes y otros actores de la comunidad educativa; además en esta investigación fue posible hacer uso del soporte teórico e identificar, describir, reflexionar, analizar y comprender la dinámica global de las historias escolares alrededor de la migración y la discapacidad en interseccionalidad y con perspectiva de derechos humanos.

Dichas trayectorias, se consolidaron a través de la recolección de historias de vida relacionadas con el enfoque biográfico narrativo y concretamente para el estudio de caso, se establece una conceptualización fundada en los preceptos de la Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF) que indica lo siguiente:

En tanto que investigación, el objetivo consiste en la producción de conocimiento; en tanto que formación, la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto que intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en la acción social. (ASIHVIF, 1991, p.p. 15-16)

Aquí, es relevante destacar la categoría de “habitus” propuesta por Bourdieu, desde la cual se identifica una dimensión interactiva de la realidad social del sujeto en torno al conocimiento de la existencia de todos los agentes educativos.

Lo detallado se relaciona además con el binomio acción/estructura en el cual el autor invita a la reflexión sobre las condiciones estructurales que permean el proceso educativo y las acciones que pueden llegar a cambiar dichas estructuras y por ende el papel de las condiciones institucionales.

Dichos “habitus” según Bourdieu son aprehendidos en el curso de una biografía social y según la posición que se ocupa en la estructura social.

En perspectiva y retomando a Kaplan (2022):

El análisis de las trayectorias educativas requiere comprender que los límites objetivos configuran un sentido a los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar. (Kaplan, 2022, p. 6)

Desde esta vía, en la presente investigación, se propone estudiar la trayectoria escolar de los estudiantes migrantes con discapacidad, sus familias, docentes, comunidad e instituciones desde los aportes de Bourdieu, teniendo en cuenta que se encuentran en una situación de desigualdad educativa.

Capítulo IV

“Yo también me deprimí, yo me quería ir, yo estaba agobiada porque no tenía dinero, entonces fue un poquito complicado para nosotros y a J si le afecto bastante, no podía salir, teníamos miedo”.

(Voz de madre, Funza, 2023)

4. La senda de la reflexión metodológica

El proceso de investigación fue concebido desde un paradigma interpretativo⁹² fundado en el análisis, que, según Sandín (2003) es una acertada respuesta a la crisis de centrarse en la comprensión y el significado de los fenómenos sociales en contextos específicos. Al mismo tiempo, estuvo nutrido desde la combinación de métodos y técnicas cualitativas, centradas en el enfoque de estudio de caso y particularizando en el abordaje de trayectorias educativas delimitadas desde los postulados de Bourdieu (1988).

Dadas las condiciones propias del fenómeno social de la migración en el mundo, el posicionamiento metodológico de esta tesis responde a las realidades de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad que llegan al seno de una escuela pública en el municipio de Funza (Cundinamarca). En esta línea, el paradigma interpretativo aportó al proceso de análisis de sus trayectorias educativas y tal como lo indican Lincoln y Guba (1985) la interpretación en este tipo de estudios está ligada a lo cualitativo.

Los autores reflexionan en torno a cinco axiomas que caracterizan las investigaciones concebidas desde el paradigma interpretativo, a continuación, se detallan:

En primer lugar, la naturaleza de la realidad, desde la cual se indica que las realidades son múltiples, holísticas y construidas; esto implica la renuncia al ideal positivista de la

⁹² Desarrollado en investigación educativa desde los años 70 por su marcada aproximación a los fenómenos sociales y educativos.

predicción y del control. En segundo lugar, la relación entre el investigador u observador y lo conocido, desde lo cual se resalta que el conocer de la interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido indica que ambos son inseparables. En tercer lugar, la posibilidad de generalización, frente a la cual se da la posibilidad de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación. En cuarto lugar, la posibilidad de nexos causales, desde el que toda acción puede ser explicada como el resultado (es decir, el efecto) de una causa real que la precede en el tiempo. Finalmente, en quinto lugar, el papel de los valores en la investigación, a partir de los cuales cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores de: a) el investigador; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; e) la elección de la teoría sustantiva utilizada para guiar la recogida y el análisis de los datos además de la interpretación de los resultados; d) los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo. (Lincoln y Guba, 1985, pp. 36-38)

En este sentido, tanto los objetivos de investigación, como la problemática detallada y la información estructurada a partir de las historias de vida, entrevistas y grupos focales, dieron las pautas para analizar las trayectorias educativas de los menores estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad, en una escuela pública del Municipio de Funza y de esta manera se logró la visibilización de complejas intersecciones entre migración y discapacidad.

Lo anterior implicó, un análisis deductivo e inductivo⁹³ de la información a partir de las categorías de investigación en los siguientes términos:

- a. En cuanto a migración: los motivos, el tránsito, la llegada, las consideraciones de retorno y el proceso de acoplamiento en el país receptor.

⁹³ La tesis implicó un análisis deductivo ya que se tuvieron en cuenta las categorías conceptuales, e inductivo a partir de la información recolectada a través de las entrevistas, grupos focales y foto voz.

- b. En cuanto a discapacidad: el tipo de discapacidad, como se reconoce o se asume desde la realidad de cada caso, el acceso a salud o apoyo terapéutico y sus expectativas a futuro.
- c. En cuanto a las trayectorias educativas: las experiencias de escolaridad en el país de origen, la interrupción del ciclo escolar a raíz de la migración, las vivencias en el trayecto migratorio y la experiencia de escolaridad en el país receptor.
- d. En cuanto al derecho a la educación: la experiencia de acceso a educación en el país receptor y las condiciones de atención desde las particularidades de cada caso.
- e. En cuanto a las intersecciones presentes: la superposición de factores y condiciones sociales, migración, discapacidad, pobreza.

Ahora bien, el análisis categorial⁹⁴ también tuvo incidencia en la delimitación de categorías emergentes que salieron a flote en el proceso inductivo de revisión de textos, y las cuales dan cuenta de abordajes no considerados en la revisión conceptual y/o teórica del presente documento; pero, que se consolidaron como aportes de inmenso valor en el análisis y propuesta de lineamientos de atención educativa.

Lo anterior es coherente con el abordaje interseccional y de derechos humanos que se propuso al acotar el caso en el Municipio de Funza (Cundinamarca), el cual, según las estadísticas de Migración Colombia mencionadas en acápite inicial del documento, es uno de los principales receptores de población migrante venezolana en sabana de occidente. Así, se particularizó en el caso de una institución educativa oficial (Institución Educativa Técnica Bicentenario).

Es por esta razón que, para responder a los propósitos planteados, se asumió el método de investigación cualitativa ahondado a continuación.

⁹⁴ Categorías principales: migración, discapacidad, trayectorias educativas, derecho a la educación e interseccionalidad.

4.1 Método

La investigación cualitativa como método acerca al investigador a las realidades sociales a las cuales se enfrenta. En este sentido, Vasilachis (2006), detalla que la investigación cualitativa no se puede considerar como una única tendencia. Todo lo contrario, se debe contemplar desde un conjunto variado de enfoques y orientaciones que comparten características alrededor del tópico estudiado y el enfoque que se tiene de procesos, contextos, perspectivas y realidades de los participantes, así como los sentidos que se producen durante el proceso.

Por el interés y la escasa⁹⁵ producción académica que convocó el presente estudio, a continuación, se relacionan algunas de las características de mayor relevancia para su abordaje desde lo cualitativo.

- La producción de nuevo y valioso conocimiento educativo y pedagógico en torno a las categorías de migración y discapacidad se configuraron desde las historias de vida de los participantes en la investigación. Esto, permitió caracterizar y analizar trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, pero, además, se integró con las voces de una comunidad escolar (padres, docentes, directivos y personal de apoyo) aportando así, a la construcción de lineamientos de abordaje educativo en el marco de la educación pública del Municipio de Funza.
- Tras el proceso de caracterización y análisis, se logró la consolidación de hallazgos de interés tanto teórico como metodológico a través de los cuales se visualizó la intersección entre migración y discapacidad como eje temático escasamente abordado en producciones académicas y que a futuro podrá extrapolar o potenciar otras investigaciones.

⁹⁵ Se hace referencia a la escasa producción académica en torno a migración y discapacidad detallada en el acápite de Estado de la Cuestión.

- La investigación nunca se alejó de la perspectiva interseccional y de derechos humanos, razón por la cual, se relevó la voz de los participantes como protagonistas de todo el estudio tanto desde las entrevistas, como los grupos focales y las historias de vida compartidas en los momentos de foto voz.

Las características mencionadas permitieron reafirmar el uso de una metodología cualitativa en configuración con el estudio de caso como método y se fortaleció el abordaje desde los postulados de Bourdieu (1977,1990) en los cuales se indica que, la sociedad existe bajo dos formas: a) los campos o instituciones que conforman las estructuras sociales externas, y, b) los habitus o disposiciones que constituyen la organización interna de los agentes.

Ahora bien, la perspectiva metodológica se materializó desde los postulados epistemológicos de este autor en términos de las reflexiones del investigador respecto del lugar que ocupa en el campo científico y en la sociedad en general.

En este sentido, la epistemología de Bourdieu se acopló a la presente investigación ya que la producción del conocimiento científico retomó el carácter de “fundacional” en las ciencias sociales, y para el caso que ocupa el presente texto, la configuración interseccional. En efecto, y siguiendo los postulados de Parrilla (2010), asumir una investigación cualitativa desde una posición ética, responsable y comprometida con la mejora educativa, se orienta a la generación de conocimiento útil que contribuye a la justicia y equidad social.

Aunado a lo anterior, y desde la teoría, Flick (1998) se delimitan cuatro rasgos contundentes en la investigación cualitativa. Estos, se relacionan a continuación:

1. La adecuación de los métodos y las teorías: el objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que desarrollar teorías ya conocidas. La validez de la investigación se evalúa con referencia a aquello que

se quiere estudiar y no depende exclusivamente del seguimiento de los abstractos criterios de la ciencia. La consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio.

2. La perspectiva de los participantes y su diversidad: la investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas.

3. La reflexividad del investigador y de la investigación: la investigación cualitativa toma a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación de los datos y son documentadas en protocolos de contexto.

4. La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa: la investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico unificado. Varias perspectivas teóricas y sus respectivos métodos caracterizan las discusiones y la práctica de investigación. Esta variedad de distintas aproximaciones es el resultado de diversas líneas de desarrollo, tanto secuencial como paralelo, en la historia de la investigación cualitativa. (Flick, 1998, p. 5)

Así mismo, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2004) citan a Ferdinand de Saussure al mencionar que lo que crea el objetivo es el punto de vista. Desde esta percepción, “no son las

relaciones reales entre cosas lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas”.

Bourdieu (2004) sostiene que:

Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. (p. 51)

En ese horizonte, la metodología utilizada en esta investigación no es el resultado de elecciones espontáneas, sino que, por el contrario, se establecen en función de su constructo epistemológico, el cual se centra en la caracterización y análisis de trayectorias educativas de menores migrantes con discapacidad en consonancia con las intersecciones que se presenten.

Esta puntualización, requirió hablar desde las trayectorias educativas visualizadas en el estudio de caso, y se describir con detalle una realidad educativa acotada, una situación determinada, una actuación, y el sentir o las percepciones de un grupo de personas en un contexto puntual (La IET Bicentenario de Funza).

Al respecto, es posible considerar que desde la perspectiva de Yin (2014), citado en Chetty (2016) las producciones académicas configuradas a través de este método aportan a los estudios sociales, las áreas de educación, las políticas de la juventud, el desarrollo de la niñez, los estudios de familias y las investigaciones sobre problemas sociales.

La consideración metodológica materializada desde el conocimiento y análisis de las trayectorias educativas a partir de los relatos de niños, niñas, jóvenes migrantes con discapacidad, sus familias y comunidad educativa, brindó información relevante mediando así, la

propuesta de lineamientos de atención educativa que atienden las necesidades contextuales⁹⁶ de los menores.

De lo anterior se desprende, que dentro del proceso de análisis cualitativo se realizó una revisión documental detallada de producciones académicas, de fuentes documentales primarias, secundarias y de relatos de vida plasmados en entrevistas, grupos focales y foto voz; que posibilitaron el desarrollo del paradigma de investigación al favorecer el abordaje, interpretación y comprensión del fenómeno migratorio en intersección con la discapacidad en niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos.

Con lo dicho, a continuación, se dan a conocer las particularidades que implicó el posicionamiento metodológico desde el estudio de caso.

4.2 Enfoque

Con lo mencionado anteriormente, y desde las consideraciones expuestas en el estado de la cuestión, el estudio de caso se consideró como la alternativa más coherente para generar conocimiento valioso en un tema de mínima investigación académica como lo es el propuesto en esta tesis.

Además, el estudio de caso se ligó de manera positiva con la investigación cualitativa, asumiendo así, que el caso acotado a una institución de educación pública del Municipio de Funza, es relevante para la comprensión de la compleja intersección entre migración y discapacidad y por ende la generación de valioso conocimiento a favor de la educación.

Como señala Simons (2011) citado en Valcárcel (2015) el enfoque de estudio de caso representa una investigación exhaustiva, así como rigurosa, que considera múltiples perspectivas

⁹⁶ Para el caso concreto, las necesidades contextuales se relacionan directamente con los procesos de atención educativa en el ámbito público y consecuentemente el reconocimiento de superposición de desigualdades como migración y discapacidad.

de la complejidad y la unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real, en cuyo propósito, involucra el uso de diferentes métodos y pruebas.

En esta línea, el enfoque de estudio de caso se insertó en el marco de los estudios cualitativos y la indagación naturalista. Según Yin (2009), el estudio de caso es una forma de investigación con entidad propia, ya que investiga empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida cotidiana.

Así mismo, Stake (1999) plantea el estudio de caso como algo específico y complejo que se encuentra en funcionamiento y de lo cual se pretende lograr una mayor comprensión y profundizar en aspectos que no son habituales mediante otros diseños.

Desde los anteriores postulados, se reafirma que la selección de este tipo de estrategia se relaciona con la visión interseccional entre migración y discapacidad en torno a niños, niñas, jóvenes migrantes con discapacidad, sus familias, docentes, comunidades e instituciones.

Lo expresado coincide con los aportes de Brown (2008) quien dice que: “el caso puede ser una unidad, programa, entidad o fenómeno con límites que son demarcados y delimitados por el investigador; pudiendo determinar lo que no se va a estudiar”.

Aquí, es importante puntualizar en las trayectorias educativas como principal insumo de investigación, de tal manera que, desde la metodología de investigación cualitativa, los relatos de vida convergen de manera armónica con la base sociológica y epistemológica propuesta.

Además, según Páramo (2018) los estudios de caso se relacionan con aportes hechos por las técnicas de investigación social desde las que se reconocen aportes grupales e individuales.

Con relación a lo anterior, el estudio de caso se asumió en la Institución Educativa Técnica Bicentenario del Municipio de Funza con sus sedes: principal, San Andrés y San José, las cuales se caracterizaron en los acápites iniciales de este texto y en las que convergen los participantes:

menores migrantes venezolanos con discapacidad, padres, madres de familia, docentes, directivos y personal de apoyo.

Como se indicó previamente, la sede cuenta con veinticinco (25) docentes en sección de preescolar, primaria y modelos flexibles, y treinta y cuatro (34) docentes en sección secundaria y media técnica.

Además, en las sedes convergen mil quinientos noventa y cinco (1.595) estudiantes que se encuentran acompañados por cuatro (4) directivos docentes y en acompañamiento parcial se cuenta con cinco (5) profesionales de apoyo (Psicología, trabajo social y educación especial) ligados al ente territorial.

En este orden, la investigación y el estudio de caso se nutrió con aportes grupales e individuales que se recolectaron a través de entrevistas, grupos focales y ejercicios de foto voz. Siguiendo a Creswell (2007) en la investigación cualitativa, se promueve la indagación desde lo biográfico, lo narrativo, la fenomenología, la etnografía y finalmente los estudios de caso.

Así, el estudio de caso indagó por un fenómeno en tiempo y espacio determinado, facilitando así la triangulación de fuentes tanto primarias como secundarias que se definieron como: revisiones documentales, entrevistas estructuradas o semi estructuradas, grabaciones de audio, registros fotográficos y grupos focales.

En este punto, es valioso recordar que, de ciento tres (103) estudiantes migrantes venezolanos y de los cincuenta (50) estudiantes con discapacidad según reporte de matrícula, se tuvo acceso a información e interacciones con los nueve (9)⁹⁷ menores migrantes venezolanos con discapacidad.

⁹⁷ Esta cifra tuvo variaciones relacionadas con la movilidad de los menores y los procesos de retorno migratorio activados en tiempo previo a elecciones presidenciales del 2024 en Venezuela.

Ahora bien, la mencionada triangulación se consolidó con el claro propósito de generar lineamientos de atención educativa a favor de menores migrantes con discapacidad. De tal manera que, en palabras de Stake (1999):

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. (Stake, 1999, p. 15).

Es por eso que, en esta investigación el papel de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, sus familias, docentes, directivos y comunidad educativa se complementa con la información estructural aportada por fuentes documentales formales e institucionales como estadísticas, reportes y otros elementos, los cuales, en palabras de Yin (2009) ilustran o iluminan⁹⁸ y pretenden explicar los vínculos causales en contextos reales.

A título ilustrativo, a continuación, se detallan algunos de los desarrollos conceptuales en torno al estudio de caso y sus principales exponentes.

⁹⁸ Según el autor, la función ilustrativa se utiliza cuando el estudio de caso pretende ejemplificar una teoría de forma descriptiva; y, la función iluminativa, se genera cuando se complementa la investigación experimental o intervención con el fin de dilucidar una serie de resultados.

Figura 15

Autores que abordan el estudio de caso



Nota: Elaboración propia a partir de los aportes de Ragin (1992), Stake (1999), Sautú (2005), Routio (2007), Bisquerra (2009) y Simons (2011).

Debe señalarse, que este recorrido conceptual fortalece la relevancia del estudio de caso en investigaciones educativas y en un escenario más contemporáneo, la presente investigación se nutre con los postulados de Galeano (2021), quien aclara que:

Los estudios de caso se definen porque su interés está centrado en lo particular y se proponen como objetivo el “comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (Galeano, 2021, p. 64)

El análisis precedente, sustenta la selección metodológica de la investigación y potencia la posibilidad de establecer las intersecciones categoriales en torno al estudio de migración, discapacidad, trayectorias educativas y derecho a la educación desde el foco de los derechos humanos en niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad.

Retomando nuevamente las palabras de Galeano (2021)

Los fenómenos sociales, los dilemas humanos y la naturaleza de los casos corresponden a situaciones particulares y están influenciados por múltiples factores. (Galeano, 2021, p. 70).

Con lo mencionado, se da paso a la caracterización de la ruta metodológica que se surtió, haciendo énfasis en el diseño y la puesta en marcha de trabajo directo con la comunidad educativa.

4.3 Ruta Metodológica

La ruta metodológica se visualizó desde la configuración de intereses de investigación, hasta la concreción de actividades para llegar a la producción de conocimiento.

En este sentido y como quiera que, la investigación cualitativa representa diversidad de matices y abordajes; de manera particular, el presente documento da cuenta de los procesos desarrollados de manera paulatina durante los últimos tres años de trabajo doctoral. Las diferentes etapas se nutrieron entre sí y generaron espacios de ajuste que se reflejan en los resultados.

Desde la revisión documental, hasta el trabajo de campo, el análisis de la información y la construcción del reporte final; se evidenció el compromiso por la caracterización, análisis y comprensión de las realidades en torno a las trayectorias educativas de los menores migrantes venezolanos con discapacidad en la IET Bicentenario.

En términos formales, esta investigación se desarrolló durante los años 2021, 2022, 2023 y 2024 detallados en las siguientes fases:

Fase I: Esta fase corresponde a los años 2021,2022 y 2023, dentro de la cual se definieron los intereses de investigación y se dio inicio a la recolección de información global, regional y nacional (Estadísticas y reportes de otros entes gubernamentales y no gubernamentales) su respectiva lectura y análisis, así mismo, la revisión documental, desde la cual se construyó un estado de la cuestión y se determinó la existencia y enfoques de producción académica en torno a las categorías de investigación: migración, discapacidad, trayectorias educativas, derecho a la educación e interseccionalidad.

Con este avance categorial, se configuraron tanto el interrogante como los objetivos de investigación y se trabajó en la definición de marco teórico y metodológico para establecer la presentación del proyecto de tesis. Durante este mismo espacio, se realizó la presentación del primer examen de candidatura a través de un capítulo de libro construido desde los aportes de indagación documental sobre derecho internacional de los derechos humanos titulado: Alcances de la pedagogía de la memoria en el plan nacional de educación en derechos humanos 2021-2034.⁹⁹

Así mismo, es este espacio se desarrolló la construcción preliminar de instrumentos de recolección de información, la implementación de ficha de identificación para los casos focalizados y los respectivos pilotajes.

Fase II: La segunda fase, desarrollada entre los años 2023 y 2024 contempló la evaluación del proyecto de investigación, y desde las recomendaciones de los jurados, el ajuste a los marcos de antecedentes, teórico y metodológico en relación a las experiencias de pasantía nacional e internacional desde las cuales se generó la profundización en búsqueda documental. Así mismo, se consolidó el análisis de los datos de las fichas de identificación generadas con los

⁹⁹ Este texto fue publicado como capítulo II del libro Pedagogía de la memoria en Colombia Mapas contextuales y emergencias conceptuales, del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social, en el año 2022.

participantes en la fase previa. En atención a lo anterior, se realizaron ajustes al diseño de instrumentos de recolección de información, planeación y programación de entrevistas a los miembros de la comunidad educativa de la IET Bicentenario, además de selección y planeación de grupos focales con el fin de analizar desde sus voces las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad y organización de ejercicios de foto voz con los grupos focalizados de estudiantes. Con este proceso se logró mayor detalle en la definición de categorías de análisis para la posterior triangulación.

Fase III: En la tercera fase, desarrollada durante el año 2024 y tras el ajuste definitivo de los instrumentos, se estableció la implementación de entrevistas, grupos focales y momentos de foto voz, los cuales se plantearon únicamente con estudiantes a través de un diseño contextualizado¹⁰⁰ y el uso de una cámara polaroid.

En este orden, se inició el procesamiento de datos a través de la herramienta Atlas Ti, teniendo en cuenta las matrices documentales, las transcripciones de entrevistas, las transcripciones de grupos focales y su intersección con las categorías preestablecidas. En esta fase se definió el análisis tanto deductivo, como inductivo con base en la información recolectada y en convergencia con las categorías principales y la apertura a categorías emergentes que se dieron desde la inducción analítica y desde los hallazgos de foto voz que no se ingresaron al programa de Atlas ti.

Dicho proceso partió del ejercicio de lectura, re – lectura, interpretación y análisis de la información durante las últimas etapas de investigación, entendiéndolas desde los aportes de

¹⁰⁰ En atención a las dinámicas de aula, se estableció planeación de los momentos de foto voz en el interior de las sedes educativas, tanto en espacios de aula como en otros espacios de las instituciones priorizando la libertad de los estudiantes en el registro fotográfico para su posterior socialización y análisis.

Spradley (1980) como: “etapas para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (p. 135).

Fase IV: Esta fase, desarrollada durante el año 2024 se consolidó como el espacio de reflexión investigativa y concretamente la organización de la información analizada, producción de conclusiones, registro de aportes y elaboración del informe final. Durante esta fase, y desde los resultados preliminares se estableció la generación de lineamientos de atención educativa para niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad desde una guía documental. En este sentido, se realizó el diseño y construcción del aporte pedagógico en línea con un video de concienciación que se desarrolló con apoyo de un creador gráfico.

En consonancia, el desarrollo de esta fase implicó un arduo trabajo de análisis e interpretación documental, así como el ajuste del contenido general de la tesis. Además, en este espacio se logró la entrega de los exámenes de candidatura número dos y tres, los cuales se relacionaron con la publicación de dos capítulos de libro. El primero, titulado: Tensiones entre el *Ius migrandi migrandi* y el *Ius Scholae Scholae*. Hospitalidad desde las escuelas que acogen niños, niñas y jóvenes migrantes.¹⁰¹ El segundo, titulado: Pedagogía emergente y adaptabilidad en el sector oficial: transformaciones y desafíos para garantizar el derecho a la educación.¹⁰²

Durante la última fase de investigación y desde los aportes establecidos en los espacios de socialización de resultados parciales de investigación en el marco de las pasantías internas/externas y el análisis detallado de toda la información recolectada, se logró la consolidación de la estructura general, nominación de capítulos, parámetros de abordaje de

¹⁰¹ Este texto fue publicado como capítulo final del libro *Subjetividades y territorio: repensar la coexistencia de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia* en el año 2024.

¹⁰² Este texto fue publicado como capítulo cuatro del libro *Política Pública y Vida Escolar del Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de los Andes* en el año 2024.

lineamientos de atención educativa, producción del video de concienciación y en consecuencia elaboración del documento para entrega final.

A continuación, se ilustra el proceso mencionado en las cuatro fases de investigación a través de siete momentos que se ajustan al enfoque de estudio de caso.

Figura 16

Esquema de Investigación Cualitativa con Enfoque de Estudio de Caso



Nota: Elaboración propia a partir de revisión documental.

Tal como se observa en la figura, se realizó una labor exhaustiva de revisión documental general en torno a migración y discapacidad, para posteriormente focalizar la atención a las categorías de investigación. En ese orden se realizó consulta de fuentes primarias como por ejemplo normas globales sobre garantía internacional de los derechos humanos y secundarias como estadísticas regionales, territoriales y locales. Para mayor claridad, a continuación, se detallan las fuentes consultadas en el periodo comprendido desde 2011 hasta 2024.

Tabla 16*Fuentes Documentales*

Ámbito	Técnica	Unidad de Análisis
Internacional	- Revisión de datos primarios	- Informes de organismos internacionales OIM, ONU, UNICEF, ACNUR, OEA, UNESCO, entre otros.
Nacional y Local	- Revisión de datos secundarios	- Estadísticas de Migración Colombia, estadísticas DANE, informes de ICBF, reportes de ONG, normativa nacional, circulares y recomendaciones emitidas por entes gubernamentales (MEN, MINSALUD).
Institucional e Individual	- Revisión documental específica, entrevistas y grupos focales	- Reportes SIMAT, planes de gobierno municipal, planes educativos institucionales, manuales de convivencia, entrevistas a padres de familia, estudiantes, directivos docentes, orientadores y personal de apoyo.

Nota: Elaboración propia a partir de revisión documental.

Después de la etapa de consolidación de la producción académica en Europa, Norte América, Centro América y Sur América sobre las categorías de investigación y de manera particular los avances investigativos en torno a migración, discapacidad, trayectorias educativas, derecho a la educación e interseccionalidad, se consideraron a los participantes en el proceso investigativo con relación a lo que acotó el estudio de caso en la Institución Educativa Técnica Bicentenario.

Así, la configuración problemática y constructo general de la investigación se ubicó en un estudio colectivo de casos (Stake, 1999), desde el cual se orientó que cada una de las experiencias seleccionadas se configuraba como importante fuente de información. Con lo mencionado y en coherencia con la ruta metodológica propuesta, a continuación, se centra la mirada en los participantes (comunidad educativa).

4.4 Participantes

La investigación se centra en la comunidad educativa (estudiantes, padres, docentes y directivos) pertenecientes a la Institución Educativa Técnica Bicentenario, que se sitúa en el sector urbano del Municipio de Funza, Barrio Mira Flores. Las sedes que integran la institución son:

La Sede San José, ubicada en el barrio Siete Trojes, desde la cual se ofertan los grados de preescolar, básica primaria y modelos flexibles de educación en jornada única. En esta sede educativa se cuenta con la presencia de quince (15) docentes en total, tres (3) docentes de preescolar y doce (12) docentes de básica primaria, quienes atienden los quince (15) cursos ofertados de transición a grado quinto y modelo flexible de Aceleración del Aprendizaje. En este espacio educativo se cuenta con el apoyo parcial de dos profesionales de apoyo asignados por la secretaría de educación Municipal (una psicóloga, una trabajadora social).

La Sede San Andrés, ubicada en el barrio Villa Paola, ofrece los grados de preescolar y básica primaria en jornada única, en ella convergen diez (10) docentes en total, una (1) docente de preescolar y nueve (9) de básica primaria. En este espacio, se cuenta con el apoyo de una profesional psicóloga asignada para acompañamiento parcial por parte de la secretaría de educación Municipal.

Finalmente, la institución se integra por la sede Bicentenario, desde la cual se atiende población estudiantil de los grados sextos a undécimo, técnica y modelos flexibles en jornada única; y en la cual convergen treinta y cuatro (34) docentes con diversas licenciaturas.

Es relevante mencionar que en la sede San José se oferta el modelo flexible de Aceleración del Aprendizaje, destinado a niños, niñas y jóvenes en edades entre 10 y 14 años, que no lograron cursar o culminar oportunamente la básica primaria y por algún tiempo estuvieron fuera

del sistema escolar. Para la vigencia del año 2024, diez (10) estudiantes de los veinticinco (25) matriculados, corresponden a menores migrantes venezolanos que a raíz de extra edad no lograron tramitar cupo en aula regular. Así mismo, en sede Bicentenario se brinda atención al modelo flexible Caminar a Secundaria, en donde también se cuenta con alta presencia de menores migrantes venezolanos en extra edad. En los dos modelos previamente mencionados, se encuentra, además, una alta incidencia de niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento interno y procesos de restitución de derechos por parte de entidades administrativas como comisarías de familia e ICBF.

La población se registra así:

- Sede San Andrés con matrícula de 307 estudiantes para vigencia del 2024
- Sede San José con matrícula de 463 estudiantes para vigencia del 2024
- Sede Bicentenario con matrícula de 803 estudiantes para la vigencia del 2024

Las tres sedes educativas han sido receptoras de población migrante desde el año 2017 según registro SIMAT.

La investigación se centró en los menores migrantes venezolanos con discapacidad, matriculados en las tres sedes de la institución educativa, pero también se vinculó a la comunidad educativa entendida como las madres, padres, acudientes, docentes, directivos y personal de apoyo.

Retomando a Stake (1999) un caso no puede representar al mundo, pero si puede representar un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Dicho esto, el establecimiento de los participantes obedeció a criterios intencionales relacionados con los propósitos de la investigación. Es de aclarar, que la cantidad de menores migrantes con

discapacidad¹⁰³ no representa un aspecto fundamental o relevante; ya que, lo importante en el proceso fue la vinculación de la comunidad educativa alrededor de los menores durante el proceso de investigación.

Por consiguiente, y según las estadísticas del Sistema Integrado de Matricula (SIMAT), con la presencia de ciento tres (103) menores migrantes en la institución, se realizó una verificación de filtros que detallaban diagnóstico y se establecieron grupos familiares que hacían parte además de menores migrantes quienes estaban en proceso de aplicación de perfil pedagógico. En ese orden, se aplicó una ficha de identificación a treinta (30) núcleos familiares de estudiantes migrantes venezolanos con presunción de discapacidad, para posteriormente detectar diez (10) menores con diagnóstico avalado ante el sistema de matrícula territorial para el año 2023 y nueve (9) menores con diagnóstico para el año 2024, de los cuales cinco (5) permanecen en la institución.

Dicha trazabilidad, se dio en las tres sedes de la institución educativa (San José, San Andrés y Bicentenario). Así mismo, y en coherencia con lo mencionado previamente, se realizó vinculación al proceso de cinco (5) docentes de básica primaria, un (1) docente de secundaria, un (1) docente de modelos flexibles, cuatro (4) profesionales de apoyo, dos (2) directivos docentes y siete (7) padres de familia.

La selección de los participantes directos se relaciona inicialmente con la superposición de vulneraciones en menores estudiantes (Migración – Discapacidad) matriculados en la institución educativa para las vigencias 2023 y 2024. En segundo lugar, se generó la vinculación de sus familias y posteriormente se realizó invitación extensiva a docentes, directivos docentes y

¹⁰³ Con cohorte a 2024 el número de estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad se redujo considerablemente a raíz del retorno migratorio. Se cerró el presente proceso de investigación con la prevalencia de tres discapacidades: 1. Discapacidad visual, 2. Discapacidad cognitiva, 3. Multidiscapacidad.

profesionales de apoyo que demostraron interés por el proceso de investigación. En síntesis, se cuenta con la participación de los siguientes actores de la comunidad educativa:

Tabla 17

Registro de participantes

Número	Identificación	Rol en la Comunidad Educativa	Participación
1	Menor 1 Migrante venezolano con discapacidad cognitiva	Estudiante de grado segundo de primaria	Entrevista Foto voz Grupo focal
2	Menor 2 Migrante venezolano con Trastorno del espectro Autista	Estudiante de grado segundo de primaria	Entrevista Foto voz Grupo Focal
3	Menor 3 Migrante venezolano con discapacidad psico social	Estudiante de grado cuarto de primaria	Entrevista Foto voz Grupo Focal
4	Menor 4 Migrante venezolano con discapacidad cognitiva	Estudiante de grado aceleración del aprendizaje	Entrevista Foto voz Grupo Focal
5	Menor 5 Migrante venezolano con discapacidad sensorial – visual y psico social	Estudiante de grado sexto de bachillerato	Entrevista Foto voz Grupo Focal
6	Madre 1	Madre de menor con discapacidad múltiple	Entrevista
7	Madre 2	Madre de menor migrante con discapacidad (Trastorno del espectro Autista)	Entrevista Grupo Focal
8	Madre 3	Madre de menor migrante con discapacidad sensorial visual	Entrevista
9	Madre 4	Madre de menor migrante con discapacidad psico social	Entrevista Grupo focal
10	Madre 5 ¹⁰⁴	Madre de menor migrante con discapacidad sensorial auditiva	Entrevista
11	Madre 6	Madre de menor migrante con discapacidad	Entrevista Grupo focal
12	Madre 7	Madre de menor migrante con discapacidad	Entrevista Grupo focal
13	Docente 1	Docente de grado tercero	Grupo focal

¹⁰⁴ Participación parcial por retorno migratorio.

14	Docente 2	Docente de grado segundo	Grupo focal
15	Docente 3	Docente de grado preescolar	Entrevista Grupo focal
16	Docente 4	Docente de grado primero	Grupo focal
17	Docente 5	Docente de modelo flexible Aceleración	Entrevista Grupo focal
18	Docente 6	Docente secundaria	Entrevista
19	Docente 7	Docente de modelo Flexible Caminar	Entrevista
20	Directivo Docente	Coordinadora de Convivencia	Entrevista
21	Directivo Docente	Rector	Entrevista
22	Profesional de Apoyo 1	Trabajadora Social	Entrevista Grupo focal
23	Profesional de Apoyo 2	Psicóloga	Entrevista Grupo focal
24	Profesional de Apoyo 3	Educadora Especial	Entrevista Grupo focal
25	Profesional de Apoyo 4	Psicóloga	Entrevista Grupo focal

Nota: Elaboración propia a partir de revisión documental.

El proceso y etapas de investigación se socializaron con los participantes y cada uno de ellos realizó diligenciamiento y firma del documento de consentimiento informado que se encuentra disponible en los anexos.

Es de aclarar, que, en el caso de los menores de edad, se tuvo en cuenta la firma de documentos de autorización de datos e imágenes suscritos en el marco de los procesos de matrícula escolar, los cuales se anexan al presente documento, pero, además, se solicitó autorización expresa de los acudientes a fin de hacer uso de imágenes durante el desarrollo de la técnica de foto voz.

En este orden, por lo mencionado, la mayoría de fotografías muestran planos generales y en las imágenes detalladas no se cubre el rostro de los menores¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Según documentos suscritos en proceso de matrícula, los padres de familia y/o acudientes autorizan de manera expresa el registro audiovisual y fotográfico con fines pedagógicos y educativos dentro de la institución educativa. Por esta razón, para el ejercicio de foto voz se integraron imágenes de planos generales y para el caso de menores que aparecen en fotografías individuales, medio el formato de consentimiento informado anexo a la presente investigación.

4.4.1 Componente ético

Teniendo en cuenta que la presente investigación involucró a la comunidad educativa del municipio de Funza, en calidad de participantes directos y como agentes de sus propias historias de vida, es indispensable reconocer y expresar públicamente que son parte de este proceso. Así mismo, sin ellos, los estudiantes, las familias, los docentes, los directivos docentes y el personal de apoyo; los objetivos de esta tesis no hubiesen sido posibles.

El tránsito de la comunidad por este proceso fue libre, voluntario e informado, de tal manera que, obsequiaron el invaluable tesoro de sus experiencias e historias en el marco de entrevistas, grupos focales y foto voz.

En ese orden, la presente investigación socializó los propósitos por medio de consentimientos informados garantizando la copropiedad intelectual sobre cualquier producción de conocimiento que se genere desde los estudios doctorales.

Para la producción de esta información, se agotaron diversas herramientas y técnicas de recolección de información, las cuales se relacionan a continuación.

4.5. Herramientas de recolección de información

La etapa de recolección de información requirió una planeación del trabajo de campo a través del cual se pusieron en marcha las estrategias.

En este sentido, es relevante indicar que para el estudio de caso es imprescindible recoger información de numerosos actores, dando apertura a la posibilidad de múltiples visiones del fenómeno estudiado. Así, Stake (1998) plantea:

Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que, antes, al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un

instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas. (Stake, 1994, p. 245)

Dando alcance a lo mencionado, la recolección de información se genera de la siguiente manera:

- a. Caracterización de los actores a través de una ficha de identificación
- b. Selección de casos en cada una de las sedes de la institución educativa
- c. Configuración de guiones de entrevista según el perfil de los actores en la comunidad educativa
- d. Construcción de ruta de grupos focales y foto voz
- e. Implementación de entrevistas
- f. Implementación de grupos focales
- g. Implementación de foto voz
- h. Consolidación documental y transcripción de grabaciones
- i. Digitalización y cargue de información en Atlas Ti
- j. Procesamiento de información y construcción de categorías en coherencia con los objetivos de investigación en torno a los relatos de vida sobre trayectorias educativas presentes en las entrevistas y grupos focales
- k. Sistematización, graficación y triangulación para reporte final de investigación

Figura 17*Esquema de recolección de información*

Nota: Elaboración propia a partir de revisión documental.

Tal como se observa en la gráfica anterior, la investigación implementó técnicas de recolección coherentes con la metodología de investigación cualitativa desde las cuales es posible realizar triangulación informativa obtenida en revisión documental (informes globales, regionales y locales, reportes SIMAT, estadísticas institucionales), estado del arte, entrevistas, foto voz y grupos focales.

A partir de la revisión documental, se determinó el avance investigativo desde las perspectivas de derecho e interseccionalidad en torno a migración, educación y discapacidad. Este análisis orientó la recolección de datos sobre trayectorias educativas¹⁰⁶ obtenidas a través de

¹⁰⁶ En relación con las categorías propuestas en la revisión de antecedentes.

entrevistas que se realizaron tanto a estudiantes, como a padres, docentes, directivos y otros miembros de la comunidad educativa.

En el proceso participaron veinticinco (25) actores de la comunidad educativa. Tal como se mencionó previamente, esta participación se estableció en términos de configuración de vulnerabilidades, para el caso concreto migración – discapacidad y consecuentemente en extensión al grupo familiar y otros miembros de la comunidad.

En tal sentido, se realizaron grupos focales y entrevistas y ejercicios de foto voz con cinco (5) docentes de básica primaria, dos (2) docentes de secundaria, cuatro (4) profesionales de apoyo, dos (2) directivos docentes, cinco (5) estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad y siete (7) padres de familia.

Durante su desarrollo, además de registrar trayectorias, se consolidó información para la propuesta de lineamientos de atención educativa a favor de los estudiantes migrantes con discapacidad.

Durante el estudio del proceso de salida, tránsito y llegada dentro de la movilidad migratoria y consecuentemente las trayectorias educativas, se establecieron grupos focales constituidos por madres, padres, cuidadores de estudiantes migrantes con discapacidad matriculados en la institución educativa. Estos grupos se consolidaron de la siguiente manera:

- Sede San Andrés: un (1) grupo focal con padres de básica primaria, (1) grupo focal de estudiantes migrantes con discapacidad, además de entrevistas y ejercicios de foto voz.
- Sede San José: un (1) grupo focal con padres, (1) grupo focal con docentes, además de entrevistas y ejercicios de foto voz.

- En sede principal Bicentenario se realizaron los grupos focales con profesionales de apoyo y docentes.

Como se detalló anteriormente, la producción de información se planteó a través de uso de técnicas que favorecieron la descripción de historias de vida y percepciones, como, por ejemplo, las entrevistas y grupos focales, pero, además, se generaron espacios de escucha y socialización a través de los momentos de foto voz. Todo esto, en contraste con la revisión y análisis documental de fuentes tanto primarias como secundarias. Visto de esta forma, a continuación, se ahonda en las herramientas que se utilizaron durante la investigación.

4.5.1 Ficha de identificación

Dando alcance a la delimitación poblacional y la novedad de presunción de discapacidad en algunos estudiantes migrantes venezolanos, se implementó una ficha de identificación con treinta y siete (37) preguntas que indagaban por datos generales, antecedentes familiares, proceso migratorio, trayectorias educativas y condiciones económicas y psico sociales.

Lo anterior, permitió la caracterización de los menores migrantes con discapacidad matriculados en las tres sedes de la institución educativa. (Ver Anexo – ficha de identificación).

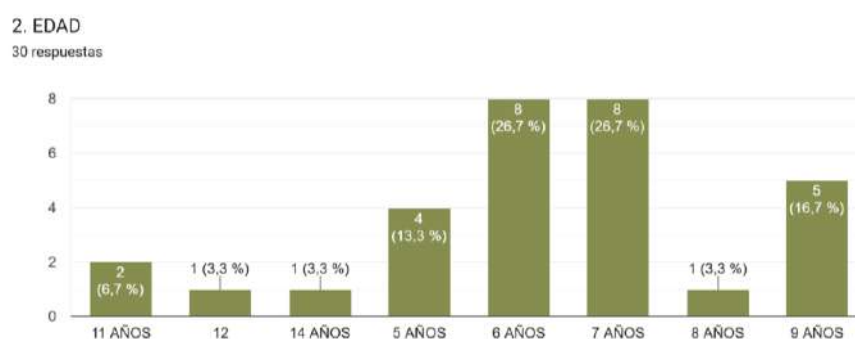
Es importante mencionar que la ficha de identificación se constituyó como el primer filtro de información relevante ya que, para la fecha de su implementación, en cada una de las instituciones se registraban múltiples casos de menores migrantes venezolanos con presunción de discapacidad. Este instrumento preliminar de identificación se aplicó a treinta (30) núcleos familiares de menores estudiantes migrantes venezolanos con presunción de discapacidad y registro de discapacidad, a través de un formulario google diligenciado en cada sede de la institución educativa con la información otorgada por padres y/o acudientes.

Durante este proceso, se obtuvieron los siguientes datos relevantes:

- Según las respuestas registradas, las edades predominantes entre los estudiantes con algún tipo de presunción de discapacidad oscilan entre los 6 y 7 años, que corresponden cada una al 26,7% de los núcleos familiares identificados.

Figura 18

Relación de edades prevalentes en estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad escolarizados en IET Bicentenario

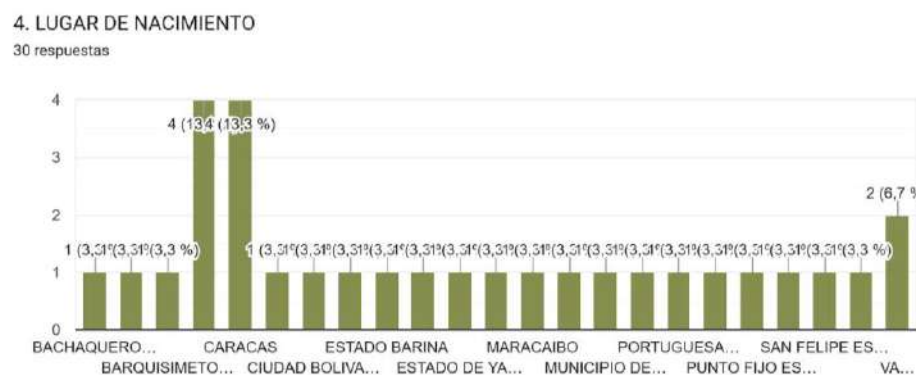


Nota. Gráfica tomada de la ficha de identificación (Formulario Google).

- Las familias migrantes venezolanas identificadas provienen en su mayoría de la ciudad de Caracas y Barquisimeto Estado Lara, cada una con la prevalencia de 13,3%.

Figura 19

Relación de lugares de origen y nacimiento en familias de estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad escolarizados en IET Bicentenario

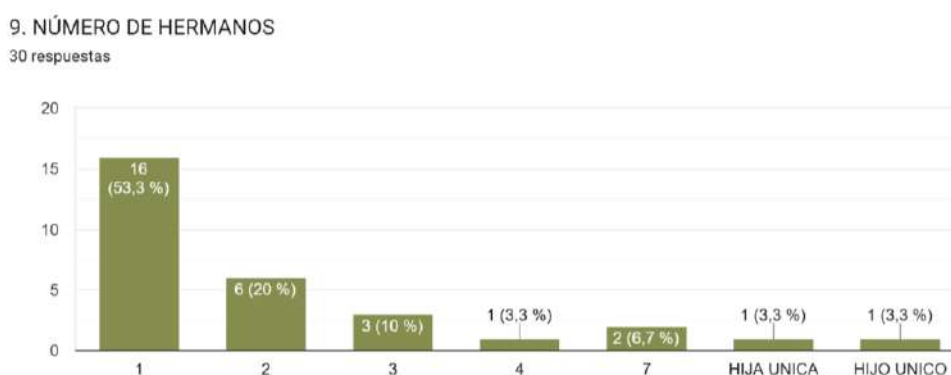


Nota. Gráfica tomada de la ficha de identificación (Formulario Google).

- De acuerdo con los resultados de indagación, en la composición del grupo familiar predomina la presencia de dos menores de edad, tal como se muestra en la figura, con un 53,3% de prevalencia al registrar un hermano para cada caso.

Figura 20

Prevalencia de número de hermanos por núcleo familiar de estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad escolarizados en IET Bicentenario

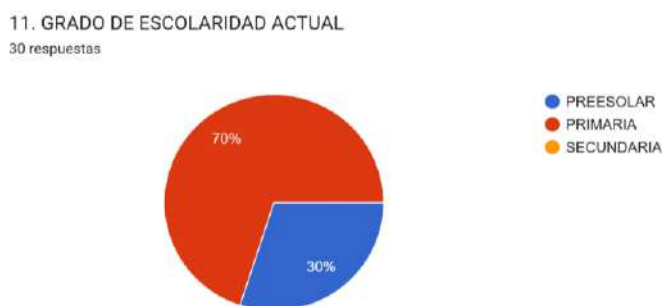


Nota. Gráfica tomada de la ficha de identificación (Formulario Google).

- La mayoría de los estudiantes migrantes venezolanos se encuentran escolarizados en básica primaria, con un 70%

Figura 21

Grado de escolaridad en estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad escolarizados en IET Bicentenario



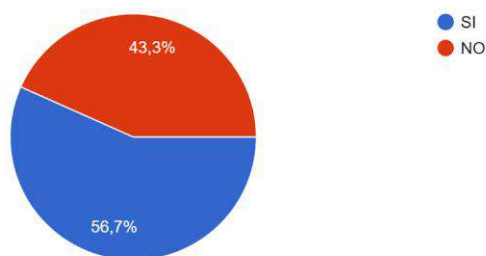
Nota. Gráfica tomada de la ficha de identificación (Formulario Google).

- Los datos obtenidos en la ficha de identificación confirman la presencia de menores migrantes venezolanos con discapacidad, dado el porcentaje de respuesta del 56,7%.

Figura 22

Prevalencia de estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad o presunción de discapacidad escolarizados en IET Bicentenario

36. EL ESTUDIANTE PRESENTA DISCAPACIDAD O SE SOSPECHA DE DISCAPACIDAD
30 respuestas



Nota. Gráfica tomada de la ficha de identificación (Formulario Google)

- De acuerdo con la información previa, se logra la ubicación específica de los casos de estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad, a fin de establecer las orientaciones para implementación de entrevistas a profundidad, grupos focales y foto voz.

Con lo mencionado, la planeación y estructuración de entrevistas permitió ahondar en historias de vida relacionadas con el proceso migratorio, las trayectorias educativas, el acceso a educación y las experiencias en torno al menor migrante con discapacidad. Con relación a esto, a continuación, se visualiza su relevancia investigativa.

4.5.2 Entrevistas

Las entrevistas semi estructuradas permitieron ampliar algunos aspectos e información particular obtenida en la ficha de identificación, así mismo, generaron espacios de conversación desde los cuales los participantes relataron sus trayectorias tanto migratorias como educativas y

expresaron sus expectativas en torno a la ausencia de lineamientos de atención educativa que den respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Según Díaz, Bravo et al. (2013) en las entrevistas es posible ir en direcciones abiertas o concreta según el propósito del investigador. Los guiones de entrevistas partieron de retomar aspectos generales de la ficha de identificación, para posteriormente obtener información en las categorías de migración, discapacidad, trayectorias educativas, derecho a la educación e interseccionalidad. (Ver Anexo. Guión de Entrevistas).

Las implementaciones de entrevistas a profundidad abrieron la posibilidad de producir información que posteriormente al ser analizada, permitió reconocer sentidos y significados dentro de las historias de vida, pero además indujo a la caracterización de las trayectorias tanto migratorias como educativas en los menores venezolanos con discapacidad.

Estas entrevistas, se aplicaron inicialmente a padres, madres, acudientes y estudiantes focalizados en el proceso posterior al análisis de la ficha de identificación. En segundo lugar, se aplicaron entrevistas a docentes, directivos docentes y personal de apoyo presente en la institución. Esta herramienta se implementó con:

- Padres, madres y/o acudientes: 7
- Estudiantes: 5
- Docentes: 3
- Directivos Docentes: 2
- Personal de Apoyo: 4

La información recolectada a través de las entrevistas se constituye como el insumo más valioso en esta tesis, toda vez que da cuenta de los elementos de mayor valor para los

participantes en cuento a sus historias de vida, experiencias escolares cotidianas y trayectorias educativas. Con esto, se retoman los postulados de Torres (1994) que indican:

La entrevista de investigación social es la mínima expresión de un sistema comunicativo que se retroalimenta, y como todo sistema abierto no puede entenderse como la suma de sus partes, sino como el resultado de una circularidad interaccional cuyos resultados dependen de la organización concreta y sucesiva de las secuencias comunicativas y no de la simple programación del canal de información. (Torres, 1994, pp. 230-231)

Debe señalarse, además, que, gracias a la información construida a partir de las entrevistas a profundidad, se logró la vinculación de los participantes en los grupos focales que se describen a continuación.

4.5.3 Grupo Focal

Los grupos focales se implementaron con el objetivo de complementar la información obtenida tanto en fichas de identificación como en entrevistas y profundizar en la problemática analizada en cuanto a las intersecciones entre migración y discapacidad.

Por lo mencionado, y siguiendo a Galeano (2021) la sociología norteamericana ha desarrollado los grupos de enfoque (focal group) como estrategia de investigación, conocidos también como grupo focal, y la entrevista focalizada (focused interview). Según la autora, además de distinguirse por el nombre existen características que diferencian el grupo focal y la entrevista focalizada de los grupos de discusión, a partir de las dos visiones sociológicas que los han desarrollado: la visión norteamericana, cuyo principal exponente es el sociólogo Robert K. Merton (1987), y la visión europea, representada fundamentalmente en la escuela crítica de Madrid (Ibáñez y sus seguidores).

En este sentido, a través de los grupos focales implementados en la investigación, se lograron consolidar diversos puntos de vista alrededor de los temas propuestos con el fin de evidenciar la presencia de intersecciones y de manera particular lo relevante en torno a la posibilidad de considerar lineamientos de atención educativa para niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad.

Uno de los componentes importantes durante el proceso, fue la mínima¹⁰⁷ intervención de la investigadora en calidad de moderadora.

En relación a la idea anterior, en la forma europea, el moderador (preceptor) interviene muy poco en el discurso que produce el grupo.

Alzaga (1998) indica que:

En la forma norteamericana, el moderador controla la participación de cada uno, incluso se llega a pedir que los participantes contesten las preguntas en forma aislada sin diálogo ni interacción (Alzaga, 1998, p. 76).

Esta forma particular de conducir el grupo focal se asemeja a la entrevista de grupo focalizada. Para el caso concreto, se establecieron encuentros de grupos focales (padres, docentes, directivos docentes y profesionales de apoyo) mediados por la guía de orientación para discutir sobre los tópicos de investigación y compartir experiencias alrededor de las trayectorias educativas, los lineamientos de atención educativa y las intersecciones entre migración y discapacidad.

Ahora bien, para el caso de los estudiantes, se desarrollaron espacios de Fotovoz, los cuales se describen a continuación.

¹⁰⁷ Tal como se muestra en anexo de guía de grupo focal, se establecen orientaciones generales, pero se brinda libertad de discusión en el grupo.

4.5.4 Fotovoz

En atención a la necesidad de diversificación de instrumentos de recolección de relatos de vida y narrativas alrededor de las trayectorias educativas, la presente investigación utilizó la herramienta metodológica de Fotovoz, la cual según Fullana et al. (2016) es un método que consiste en que los participantes comenten libremente fotografías escogidas por ellos sobre las temáticas de análisis.

La herramienta se adaptó a los objetivos de la presente investigación, al favorecer el registro e interpretación de las trayectorias en niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad a través de sus historias de vida plasmadas a través de la fotografía.

En ese orden, el carácter interseccional de la investigación y la configuración de la categoría de discapacidad se potenció con el abordaje cercano, real y contextual a través del cual los estudiantes migrantes con discapacidad lograron un espacio comfortable en cada uno de sus espacios escolares y en compañía de otros estudiantes pertenecientes a la institución educativa.

En palabras de Rabadan y Contreras (2018):

Por constituir ante todo un testimonio generado por los propios niños y niñas -al tomar una imagen se elige un tema, se cuenta una historia y se construye un significado-, da cuenta de nuevas perspectivas de cómo conceptúan, interpretan y ven su propia realidad, permitiendo representar su mundo social de manera creativa. (Rabadán y Contreras, 2018, p. 6)

Las fotografías permitieron documentar la vida y trayectorias de los estudiantes y sus familias, validando el conocimiento generado desde su perspectiva individual y desde las voces colectivas de la migración.

4.6 Proceso de Análisis de la información

Con el fin de realizar un análisis detallado de la información obtenida, además de la información producida a través de las fuentes documentales primarias y secundarias, y de esta manera dar tránsito a respuestas a la problemática y objetivos de estudio; se desarrollaron procedimientos deductivos e inductivos de análisis textual. Para el análisis de la información de acuerdo con las categorías, se realizó estudio del contenido de los textos derivados de entrevistas y grupos focales. Desde lo conceptual, Bardin (1991) lo señala como:

Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes (...) el propósito del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción) con ayuda de indicadores (Bardin, 1991, p. 29)

Lo que busca el análisis de contenido va más allá de la decodificación de los textos, en la superficie de los mismos, siguiendo a Bardin (1991) también busca las características del individuo emisor, de tipo social y cultural, es decir, los factores que determinan los elementos característicos de cada contenido.

Este proceso de análisis se realiza a través de la codificación de los documentos, que consiste en una transformación de los datos del texto según reglas establecidas, se consideran tres procesos descritos como: descomposición, es decir la elección de unidades de análisis; enumeración, donde se eligen reglas de recuento y la clasificación y agregación a categorías específicas. (Bardin, 1991, p.31)

Ahora bien, los datos se sistematizaron de manera manual ya que la herramienta tecnológica mediada por inteligencia artificial no delimita categorías. Si bien, se constituye en un

soporte que da validez a la interpretación y análisis de datos cualitativos, dentro del proceso de investigación se requiere una comprensión por parte del investigador. En palabras de Gadamer (1991) no se puede dejar el proceso de análisis en la mera comprensión literal del texto, sino que se debe dar paso a la interpretación.

En un primer momento, el análisis documental se realizó a través de formularios Excel, con la organización de fichas doxográficas y matrices de datos. Posteriormente, al considerar la información de la ficha de identificación se estableció la producción de información con el uso del formulario google y la herramienta de generación de gráficos y estadísticas de respuestas.

En las etapas posteriores, se realizó el análisis de contenido desde lo deductivo e inductivo y se medió a través del uso de la herramienta tecnológica denominada Atlas ti, desde el cual se procesaron las transcripciones de entrevistas y grupos focales. En este orden, se ingresaron transcripciones de grupos focales y entrevistas, las cuales se relacionaron con las categorías generales de investigación (migración, discapacidad, derecho a la educación, trayectorias educativas e interseccionalidad), de tal manera que, con la integración de información y su análisis de texto, se generaron los siguientes códigos emergentes:

- Acceso a salud
- Afectaciones desde la migración
- Condiciones de pobreza
- Diferencias entre los sistemas escolares
- Discriminación por discapacidad
- Diseño universal de aprendizaje
- Educación pública
- Experiencias positivas en el proceso de migración

- Inicio de la escolaridad
- Llegada a Colombia
- Salida de Venezuela
- Superposición de vulneraciones
- Trayectorias familiares

Los códigos permitieron integrar la información, en combinación con los conceptos teóricos desde las categorías principales definidas en la investigación. Se generaron memos y citas clasificando así las voces de los diferentes participantes (Padres, estudiantes, docentes, directivos, personal de apoyo).

Las coincidencias, relevancias y diferencias dentro de análisis se representaron de manera gráfica a través de nubes de palabras y graficas de barras. Durante todo el proceso de análisis, el programa permitió realizar el análisis de datos; pero, en algunos casos, como el de Foto voz, el análisis y la interpretación se desarrolló sin el uso del programa de análisis de datos. En términos formales, se realizaron treinta y siete (37) grabaciones, con un total de cuatro mil cuatrocientos setenta y tres (4.473) minutos de registro con los veinticinco (25) participantes, alrededor de setenta y cuatro (74) horas de grabación aproximadamente. Tanto las entrevistas como los grupos focales se grabaron a través de una grabadora de voz, para posteriormente realizar digitalización y transcripción manual. Así mismo, con respecto al proceso de fotovoz, se realizó registro fotográfico a través de una cámara polaroid entregada a los menores estudiantes, previas indicaciones de uso.

Capítulo V

“Él ha sido muy excelente alumno, pero ahorita sí le está costando el cambio de primaria es un excelente estudiante, pero ahorita yo pienso, pero si le pega duro a los niños normales que no tienen condiciones, pues a él le está pegando duro y a veces llega como sin baterías”.

(Voz de madre, grupo focal, Funza, 2024)

5. Los resultados: caracterización de las trayectorias

Desde las historias de vida y la información compartida tanto en entrevistas, como grupos focales y foto voz, este capítulo caracteriza la heterogeneidad en las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad vinculados a la Institución Educativa Técnica Bicentenario de Funza, este análisis se construyó a partir de las categorías de migración, discapacidad, trayectorias educativas, derecho a la educación e interseccionalidad, además de contemplar el estudio de las categorías emergentes de: afectaciones desde la migración, condiciones de pobreza, diferencias entre los sistemas escolares, discriminación por discapacidad, inclusión educativa, educación pública, experiencias positivas en el proceso de migración, inicio de la escolaridad, atención educativa, llegada a Colombia, salida de Venezuela, superposición de vulneraciones y trayectorias familiares.

En este sentido, sus voces dan cuenta de las realidades vividas tanto en el proceso migratorio, como desde sus experiencias en el sistema escolar oficial. En palabras de Jackson (1968) “existe una invisibilidad de la vida en las aulas (...). En nuestra sociedad, se considera una experiencia tan corriente que pocos nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí” (p. 43).

Lo mencionado reafirmó la necesidad de conocer y considerar las trayectorias educativas de los menores migrantes con discapacidad a fin de orientar sus procesos en calidad de sistema

escolar del país receptor ya que, en la mayoría de los casos, el proceso migratorio tiene que ver con las problemáticas sociales y de gobernabilidad de su país de origen.

Es pertinente puntualizar que el abordaje macro de las trayectorias educativas, se consideró desde el recorrido realizado por los menores y sus núcleos familiares en torno a ejercicio del derecho a la educación, en aras de construir, fortalecer y transformar sus aprendizajes a lo largo de sus vidas. Sin embargo, pese a la concepción general; desde las voces de los protagonistas se reconocen las trayectorias escolares definidas por Terigi (2010) a través de la organización y progresión líneal de los sistemas escolares.

Estas, pueden ser trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales. Las teóricas estipulan el ingreso de los menores a una edad determinada, y el recorrido en las instituciones desde lo homogéneo y lineal. Mientras que, las trayectorias escolares reales se refieren al tránsito contextualizado y reconocido de los menores por las escuelas, es decir, un tránsito cercano a la realidad de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, que como se percibe en las historias compartidas, refleja las vivencias en procesos de matrícula, reconocimiento de grados cursados en otros países, acoplamiento al sistema de educación oficial de Colombia, adaptaciones curriculares, rendimiento académico, ausentismo y deserción.

Por consiguiente, la caracterización de trayectorias educativas da cuenta de la vulneración del derecho a la educación en el país de origen, el país transitado y en el país receptor.

Esto es evidente en la voz de una de las madres de familia entrevistadas, quien prevé retornar en algún momento a Venezuela.

Yo acá en Colombia con mi niño con discapacidad, bueno ni en expectativas, que, si puede terminar su primaria aquí, mira, que termine porque mis metas ahorita son cinco o seis años aquí en Colombia, porque aparte ya los cuatro que tengo acá de 5 a 6 años porque quiero es reunir más

para comprar una casa en Venezuela. Ahorita estamos con las elecciones que vienen las elecciones presidenciales. Si, ese hombre no va, están esperando a ver qué pasa si no se va no regreso, qué voy a hacer yo en Venezuela cierto, entonces sí, sí, regresaría y de visita y volver ya no. Así nos toque seguir aquí en ese cuartico del paga diario, pero miraríamos como en cambiar porque no es fácil y los niños no tienen la libertad. (Voz de madre, Funza, 2023)

En este punto, la sistematización de la información obtenida a través de las técnicas de recolección ha sido respetuosa con la voz de cada uno de los actores. Por lo mencionado y tal como se evidenció previamente, se hace uso de fragmentos textuales que fueron transcritos de las entrevistas y grupos focales con el fin de ilustrar y concretar el análisis de los datos organizados con la herramienta Atlas ti, pero, con el compromiso ético de dar respuesta a los objetivos de esta tesis poniendo en primer lugar a sus participantes.

Esta posición es coincidente con lo expuesto por Tiramonti (2008) con respecto al abordaje de las trayectorias educativas en consonancia con la realidad global y nacional:

Los cambios en las relaciones entre Estado y escuelas, entre sociedad, cultura y educación, entre poderes centrales y poderes locales, obligan a volver a analizar los marcos conceptuales de que dispone la política educativa, frente a unas problemáticas que se presentan como bien diferentes a las que se plantearon en la fase de institucionalización de la educación pública y en los sucesivos esfuerzos de los Estados por expandir y universalizar los distintos niveles educativos. (Tiramonti, 2008, p. 19)

Con este postulado, a continuación, se relaciona el análisis de las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, desde tres ejes: sus historias

de vida y familia¹⁰⁸, la voz de los estudiantes y la voz de los demás miembros de la comunidad educativa.

5.1 El camino de la migración

Salimos de Venezuela hace cuatro años, si, el papá se vino en el 2019 y él llegó aquí como en octubre de ese año y ahí esperamos, nosotros esperamos en Venezuela que el por lo menos se estableciera un poquito aquí, y ya en enero del 2020 me vine yo con él con él niño por tierra, por San Antonio me viene como todo el mundo un poco en bus y un poco a pie.

(Voz de madre, Funza, 2023)

Desde los reportes sobre las cifras de migrantes venezolanos en Colombia, mencionados previamente, se tiene conocimiento de que las familias que se movilizan desde Venezuela están presentes en los treinta y dos (32) departamentos de la nación; siendo Bogotá y Medellín las dos ciudades de mayor afluencia migratoria. En este sentido, las entrevistas a profundidad y los grupos focales, permitieron la caracterización de la trayectoria migratoria de las familias de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad que hacen parte de la Institución Educativa Técnica Bicentenario. Sus historias de vida reflejaron los motivos que los llevaron a salir de su país de origen; con la prevalencia de la situación económica y las dificultades de acceso a recursos básicos y servicios. Dentro de ellos, el servicio educativo.

Además, en sus historias se conocieron los tránsitos y trayectos recorridos por estas familias, la llegada a países receptores y consecuentemente los procesos de acomodación a nuevas realidades y nuevas culturas. Finalmente, su acoplamiento al nuevo país y en ese proceso los

¹⁰⁸ Las trayectorias educativas de las familias se incluyen en este apartado ya que, dentro de las entrevistas a profundidad, muchos de las historias de vida se entrelazaban con estas trayectorias antes, durante y después de los procesos migratorios.

momentos en los que piensan en el retorno. Así lo dejan vislumbrar los testimonios de las/os entrevistados:

5.1.1 *Los motivos*

Si bien, esta tesis se posiciona en la perspectiva de autonomía de las migraciones, la realidad de las historias de vida que comparten los protagonistas de la investigación, dan cuenta de la necesidad de migrar con fundamento en el declive paulatino que han tenido las condiciones de vida en Venezuela.

A partir del análisis deductivo de la ficha de identificación aplicada a las treinta (30) familias de estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad o presunción de discapacidad, se puede decir que, según este registro, los principales motivos para salir del país fueron:

- Escases de alimento
- Falta de salario
- Situación política y social
- Afectaciones económicas en las industrias y despidos masivos
- Dificultades para acceder a elementos básicos como pañales u otros
- Limitación en el acceso a servicios de salud y medicamentos
- Persecución y extorsión por parte de militares
- Exposición a violencia, miedo
- Dificultades en acceso a educación
- Reunificación familiar

En la mayoría de las historias, las familias no quieren migrar, no se trata de un plan voluntario, sino que, se configura como una salida forzada por la situación social del país.

Los protagonistas tomaron la decisión por diversos motivos, a continuación, las historias de vida con mayor recurrencia.

En primer lugar, por escases de alimentos.

Nosotros salimos de Venezuela por la economía, porque estábamos con mi abuela y mi abuela ya no tenía con que darnos de comer y pues ella nos cuidaba, pero también cuidaba al hijo de mi tía y éramos tres para alimentar, entonces pues tocó hablar con mi mamá y nosotros pensamos que era mejor salir. (Voz de estudiante, Funza, 2023)

Bueno, yo decidí salir de mi casa porque ya todo estaba súper caótico, en el sentido de que a veces solo teníamos tres huevos en el día y teníamos que comer los tres. Desayuno, almuerzo y cena y solo eso. A veces mi hijo me decía: “Mami tu comiste” y yo le decía que sí, ya yo comí. Yo era una persona que pesaba, bueno mi cuerpo porque soy alta, yo pesaba 80 kilos y rebaje hasta 60 kilos, de así, de la noche a la mañana porque yo prefería darle de comer a mis dos muchachos que comer yo. Yo iba y si me podía alcanzar para un pepino, para una zanahoria yo la compraba y eso comía, pero yo le daba la mejor comida a mis hijos. Y mi esposo, pues que vente que allá no pueden estar más así, pero yo le decía que no nos alcanzaba para salir los tres y también yo no quería que mi hijo mayor dejara la universidad. (Voz de madre, Funza, 2023)

Uno de los aspectos de mayor impacto en la vida de las familias venezolanas, y persistente en las historias de vida que cuentan los estudiantes, es la escases de alimento. Según las reglamentaciones a la Ley Orgánica de Seguridad y Soberanía Alimentaria¹⁰⁹ durante el año 2018 el gobierno decidió incrementar el control descentralizado de los poderes militares, dándoles autoridad sobre la distribución de alimentos y prohibiendo a las autoridades regionales y municipales de Venezuela poder llevar a cabo acciones de control o distribución alimentaria.

Las voces de madres y estudiantes confirman las dificultades en seguridad alimentaria que motivaron el proceso migratorio. Además, otra de las aristas en este inicio de la trayectoria es que muchas veces el proceso migratorio se desarrolló en diferentes momentos y por diferentes miembros de la familia.

¹⁰⁹ La reglamentación de la norma consistió en que la Jefatura del Órgano Superior del Comando para el Abastecimiento Soberano, según la Resolución N° 010/18 del 18 de enero de 2018, publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 41.325 de fecha 22 de enero de 2018 instara a todas las autoridades regionales o municipales a la abstención de acciones para la obtención y distribución de alimentos ya que esta función estaría únicamente en manos de las fuerzas militares.

Entonces hablé con su abuela y me dijo: “mija aquí si comemos 3 comemos 4, déjelo que yo le doy su comida y que termine su universidad. Yo le dije: “Yo al llegar a Colombia yo trabajo y te envío, te envío dinero para que tu compres la comida y todo lo necesario y alimentarlos. (Voz de madre, Funza, 2023)

Yo llevo en Colombia cuatro años, llevo cuatro años y medio y antes estudiaba en San Francisco Venezuela, y no teníamos para comer, pero aquí si todo es diferente, la comida es diferente. Lo que yo recuerdo del viaje es que fueron muchas horas en el bus, y después caminamos y caminamos y cogimos otro bus y llegamos a Bogotá y después a Funza, primero a otro lugar que se llama Alejandra que no sé dónde queda, pero me acuerdo que se veía más clarito el cielo ahí no estuvimos mucho y luego fuimos a otro lugar que se llamaba El Rubí y después ya fuimos a los siete trojes que es aquí. (Voz de estudiante, Funza, 2024)

Se evidencia que, desde las historias de vida se presentan migraciones que permean las variables detalladas por Kosinski y Prothero (1975), desde las cuales, las decisiones y causas de migración tienen que ver con el tiempo, la organización social del migrante y la situación política.

Ahora bien, desde los datos de la ficha de identificación y lo relatado en las entrevistas a profundidad, se encuentra que, en segundo lugar, lo que moviliza las intenciones de migración es la posibilidad de reunificación familiar. Lo anterior entendiendo que, ya que otros miembros realizaron recorrido migratorio en Colombia, o residían en Colombia y fomentaron el viaje de sus familiares para re-encontrarse.

Yo vengo de Venezuela del estado Zulia Maracaibo, pues llegué acá a Colombia en el 2016 exactamente el 18 de junio del 2016 llegue a Barranquilla y voy para cuatro años. Yo decidí migrar inicialmente porque mi pareja, el papá de los niños es colombiano, es barranquillero y su abuelo en ese entonces le descubrieron cáncer estaba malito y pues la mamá de él decidió venirse, pero no lo quería dejar a él solo allá porque estaba obviamente no tenía más familiares y yo decidí venirme con él, entonces nos vinimos por tierra por Bucaramanga, porque es la frontera que está más cerca con Maracaibo, o sea, está relativamente dos horas y media máximo 3 horas. (Voz de madre, Funza, 2023)

No llevo mucho tiempo aquí porque primero viaje mi papá y luego mi mamá y después mandaron por nosotros. En Colombia estoy hace, no mucho este, hace como unos 11 meses. (Voz de estudiante, Funza, 2024)

A partir de las voces escuchadas, se hacen presentes las razones del motivo migratorio que se ubica en tercer lugar; se trata de las dificultades económicas recurrentes, sumadas a situaciones de extorsión.

Lo primero es que la situación económica ya era insostenible, ya no había para comer, una carencia muy dura de enfrentar. Entonces, al momento de salir fue decisión de papá y mamá, esa fue una decisión de pareja y bueno debido a lo que se vivía en Venezuela eh, había mucha corrupción a pesar de que teníamos la bodega, que era una tiendita, pues se querían entrar los militares, quitarnos, mercancía. Y por eso fue que se cerró y decidimos migrar. (Voz de madre, Funza, 2024)

La presencia de las fuerzas militares y el incremento de sus poderes en control de la nación, sumado a las continuas violaciones de derechos humanos y situación humanitaria compleja, genera la comprensión del porque los flujos migratorios ascienden en búsqueda de seguridad y subsistencia. Particularmente allí, se ubica el cuarto lugar de los motivos de migración: movilidad por amenaza y persecución política.

Mire, salimos por las amenazas, ellos eran 5 abogados que el gobierno quería meter presos porque eran parte de los movimientos estudiantiles y en lo cual ellos sacaron una noticia y en la noticia era todo en contra del gobierno y pues usted sabe que ahorita en Venezuela el que habla lo mandan a callar, lo meten preso. Y ellos por esa noticia, por apoyar a esos muchachos pues los tenían que meter presos, entonces hace 8 años esos 5 abogados tuvieron que salir de Venezuela a las 2 de la mañana y sin nada. Nuestra salida fue por amenazas, y, es más, los buscaron mucho, entraron hasta a la casa de mi suegra revolcaron todo, llegaron a mi casa, lo buscaron. (Voz de madre, Funza, 2023)

Me tocó salir, porque me colocaron una escuela a dos horas del sitio en donde yo estaba, yo era maestra pública, y ya sabe uno público para donde lo envíen toca, y a mí me enviaron a zona rural, y yo estaba en la ciudad, entonces de ciudad hasta allá corrían 2 horas, tenía que pararme a las 4 de la mañana, y pues yo por pararme no, pero con la barriga del bebe no hallaba como hacer y tuve que renunciar, a lo cual no me pagaron nada. Absolutamente nada, yo con 13 años de servicio de maestra y el gobierno no me pagó nada. Por más que peleaba, no, no nada, yo me cansé de ir para zona educativa, hice una carta, cuando eso era gobernadora Estela de Montilla, le envié varias cartas y yo dejé eso porque me cansé de viajar hacia Coros que es la zona donde tocaba hacer eso y es a una hora de donde yo vivía. En eso yo estaba en Falcón Punto Fijo, entonces me cansé de eso y me puse a hacer tortas en la casa, secado de cabello, manos, pies, pues pintar uñas cosas de salón y yo hago de todo un poquito (Risas) yo no me quejo, mire si es atender un abuelito yo lo hago, no me quejo porque así me criaron. (Voz de madre, Funza, 2023)

Las voces de las familias dan cuenta de la trascendencia de los conflictos sociopolíticos presentes en los gobiernos de Hugo Chávez y Nicolás Maduro enmarcados en su denominada “Revolución Bolivariana”, desde la cual se ha impulsado la movilidad de los venezolanos que no se encuentran de acuerdo con las políticas nacionales y buscan, según lo narrado, salvaguardar su vida e integridad.

Pero, además de escuchar casos relacionados con persecución política, en quinto lugar, se ubica la motivación relacionada con la decisión voluntaria de buscar mejores condiciones de vida (acceso a servicios, educación, salud, vivienda).

La mamá, la mamá es hija de españoles, con descendencia italiana estuvieron, o sea, el recorrido migrante de ellos ha sido muy muy amplio, entonces es muy posible que también la niña esté permeada por un montón de culturas del dentro de su sus pocos años de vida, ha estado como con muchísimas culturas, entonces eso tiene que ver si me llama muchísimo la atención lo de cómo han tratado de regularizar ellas se ha ido adaptando como a las rutinas nacionales sobre todo a lo local a lo de a lo que se ha venido acá en Funza sobre eso bueno, sabemos que la niña llegó a la escuela en una condición de pobreza extrema, y con muchas afectaciones a raíz de la manera violenta en la que abandono el país en el que hacia tránsito, a ellos les tocó salir de Ecuador sin nada. (Voz de docente, Funza, 2024)

Es incuestionable que el incremento de movilidad de venezolanos alrededor del mundo se relaciona con los periodos presidenciales surtidos entre: 1999-2012, 2013-2019 y 2020-2024. Evidentemente, existe una asociación entre las condiciones políticas, sociales y económicas. De esta manera, las voces caracterizan las motivaciones detrás de la decisión de migrar, pero, además, retratan la exposición a hechos de violencia durante los trayectos y en los territorios de países receptores.

Con lo señalado, en quinto y último lugar, se encuentran los motivos de migración aunados a situaciones de violencia y riesgo en países receptores, como es el caso de los migrantes venezolanos en Ecuador.

Todas las semanas mataban personas, y ahí como que 3 calles de mi casa o de gente que era conocidos que ellos iban al local que consumían y eran conocidos de mi esposo los habían matado, y antes pues que pasara una desgracia o algo así, pues nosotros con todo el miedo, pues pensamos en salir, pero nunca nos imaginamos que tuviéramos que salir así corriendo. Porque nosotros estábamos en la Troncal en la Troncal en Ecuador y ahí cerca nosotros teníamos la niña como en un jardín que no se pagaba, si, pues del gobierno y lo que pasó fue que allá pusieron en ese jardín una bomba y sacaron a todos los niños y los presos se tomaron el jardín y como a mi esposo lo habían amenazado de matarlo, nosotros salimos corriendo. Mire, sin nada, sin nada, corrimos al bus, y de bus en bus caminar y regresar para Colombia. (Voz de madre, Funza, 2024)

Este fragmento en la historia de vida de una familia migrante no solo es el reflejo de la vulneración de derechos en otros territorios distintos a su país de origen, sino que, además es la visibilización tácita de superposición de condiciones que limitan el pleno ejercicio de los derechos.

Aquí, no solo converge el ser migrante, encontrarse en indefensión o en estado de pobreza. En este escenario, converge la privación de libertades fundamentales y en el caso de los menores de edad, una interrupción abrupta a sus procesos de escolaridad que se traducen en privación de disponibilidad¹¹⁰ educativa.

La problemática¹¹¹ desatada en el Ecuador para inicios del año 2024, generó un incremento entre la movilidad de venezolanos hacia otros países de la región como Perú y Colombia. Lo anterior implicó condiciones de migración forzada. Ahora bien, tal como se ha evidenciado a lo largo de las voces de los actores (estudiantes, madres, docentes) los motivos de migración se pueden dividir en dos grandes caminos:

¹¹⁰ Esta disponibilidad también se traduce como asequibilidad y se relaciona con la medida en la cual los estados son garantes de que el derecho a la educación esté disponible para todos sus habitantes sin distinción de ningún tipo.

¹¹¹ Se hace referencia a los actos de violencia que generaron la declaratoria de estado de excepción por parte del presidente Daniel Novoa después de enfrentamientos entre prisioneros y fuerza pública.

- El primero, relacionado con la migración voluntaria, espontánea y fundamentada en la búsqueda de mejores oportunidades laborales y/o económicas que permitieran un incremento en las condiciones de vida. a partir de las entrevistas, predomina la migración autónoma motivada por los escasos de alimento y problemática social relacionada con la violencia política y la precaria situación económica. Esta decisión autónoma se da en convergencia con las condiciones socio políticas del país, además de los inicios en la escasez de alimentos y limitación de servicios de energía y agua.
- El segundo, es un camino permeado por la migración forzada, desde la cual los venezolanos abandonan su país como única alternativa de supervivencia ante la situación social, política y económica que desencadenó una crisis humanitaria.

Tal y como se mencionó en el apartado conceptual del presente texto, desde los postulados de Blouin (2019) no es posible desconocer el carácter estructural y la violación de derechos fundamentales que han desencadenado el fenómeno de movilidad humana.

5.1.2 *El recorrido*

Según la información dispuesta en la ficha de identificación, la prevalencia del tránsito migratorio se da por tierra. Las fronteras de llegada a Colombia son:

- Por la Guajira (Maicao, Valledupar)
- Por el Norte de Santander (Cúcuta, Berlín y Villa del Rosario)
- Por Arauca (Arauca, Puerto Carreño)

El tránsito terrestre, implica desplazamientos a través de la marcha autónoma (caminando) y con ayuda de transporte terrestre (Buses o vehículos particulares).

Las historias de vida dan cuenta de las dificultades que implica el paso terrestre por las condiciones climáticas y el hecho de movilizarse con menores de edad.

Figura 23

Frontera Terrestre Colombo – Venezolana



Nota. Imagen tomada del Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, micro sitio: Cancillería

Debe señalarse que el tiempo de caminata es extenso, muchas familias venezolanas migran por meses, recorriendo trayectos que se ven supeditados a su estado físico, a la marcha con niños, y a la carga que llevan¹¹². Desde las historias, se cuenta lo siguiente:

El viaje por tierra, en bus por trocha hasta que llegó a Cúcuta y de Cúcuta agarró hacia Valledupar y allá en Valledupar consiguió una señora Feny que lo ayudó tanto, mejor dicho, ella para él es su mamá y el para ella es un hijo. Él durmió 6 días en la plaza, día y noche sin comer, sin tomar agua, hasta aquel día en que ella se acercó y le dijo, hijo de dónde eres tú, que te pasó, y entonces él se sentó con ella, lloro, se desahogó y ella desde ahí le empezó a ayudar. (Voz de madre, Funza, 2023)

Como se ha observado, las migraciones confluyen con factores económicos, políticos y sociales, pero también con la carga cultural que este desplazamiento conlleva. La ruta del migrante hacia el país receptor plantea desafíos como los que detalla la voz del fragmento. No solo es el camino que se recorre, es la problemática de llegar sin un rumbo definido y esperar la buena voluntad del que acoge.

Otra de las condiciones de vulnerabilidad a la cual se enfrentan los migrantes, es la exposición a extorsiones o retenes delincuenciales en los cuales pueden ser despojados de lo poco que llevan para el camino.

Me recuerdo yo que fue un viernes, yo salí a las 6 de la tarde en un bus hasta San Antonio, llegue al siguiente día a las 7 de la mañana, pero toditas las “Alcabalas”¹¹³ toca pagarlas, toditas te toca pagar o si no te bajan, te bajan el niño, te lo quitan por papeles, que el permiso del papá, a mí me tocó constantemente estar llamando a mi esposo, para que mi esposo hablara con el guardia y eso eran 10 dólares 15 dólares, 20 dólares pagando para que no nos bajaran del bus y no me quitaran al niño pues. Porque te colocan el psicológico, el “psicoterror” como lo llamamos, y pero claro, uno ya sabe cómo es la cuestión y no se deja amedrentar. (Voz de madre, Funza, 2023)

Este, ya llegamos a San Antonio y pasé por la trocha, los dos, pague un muchacho que me ayudo con la maleta y yo agarre a J y me lo cargue y me fui caminando hasta que llegue a Cúcuta que es donde está el mercado. (Voz de madre, Funza, 2023)

¹¹² De acuerdo con las historias de vida detalladas en entrevistas a profundidad, la mayoría de las veces, el tránsito migratorio se hace con una maleta. Cada miembro de la familia lleva su maleta y en el caso particular de los niños, las entrevistas dan cuenta del paso migratorio con la maleta tricolor entregada por el gobierno de Venezuela.

¹¹³ Se refiere a los retenes militares del gobierno venezolano.

Las rutas terrestres tomadas por los migrantes venezolanos, a razón de la naturaleza de sus trayectos, implican exposición a diversos climas, carencia en hidratación, alimentación, atención médica y en el caso de niños, niñas y jóvenes riesgo de múltiples vulneraciones que incluyen la interrupción de sus ciclos escolares.

Mi grupo se vino por Cúcuta y directo aquí afuera que primero mi esposo fue mi esposo primero, pues no nos unimos todos de una vez sino después a los tres meses. Él nos fue a buscar a Cúcuta y fue que nosotros nos vinimos para Funza. Aquí fue en el 2019 que nosotros no vinimos cuando la broma de la pandemia, que todo se complicó y nada fue cuando tomamos la decisión, y dijimos pues nos vamos y sobre todo para que las niñas puedan estudiar porque se atrasan mucho. (Voz de madre, grupo focal, Funza, 2024)

La riqueza de las voces de los protagonistas permite entender que la decisión de emprender el viaje, a pesar de los riesgos que ello implica, se convierte en la única posibilidad mediata para las familias venezolanas. Siguiendo a Sotelo (2023) los núcleos familiares se ven expuestos a transformaciones de su cotidianidad, y en ello convergen resistencias, conflictos e incluso afinidades sociales.

Salir para otro país es, otra vez iniciar la migración, o sea, de bus en bus y caminar y caminar desde Ecuador hasta Colombia, también caminamos algunos trayectos, pasamos fronteras, yo en embarazo. Yo veía a mucha gente, somos caminantes todos y vamos ahí con niños, con bebés, con abuelos, todos nos vamos. (Voz de madre, grupo focal, Funza, 2024)

Llegamos a las 5 de la mañana, la neblina estaba “full”, era horrible yo estaba como en otro mundo, yo decía para donde agarro, para allá o para acá. Hasta que entre al terminal y yo vi a mi esposo (llanto). Pues, fue como ver a “Dios” como dicen, porque teníamos 7 años y solamente por video llamada, entonces la alegría para mí y para el niño pues muy grande. (Voz de una madre, Funza, 2023)

En relación con lo visualizado, el Departamento de Planeación Nacional indica que, la población de migrantes venezolanos en la base maestra está conformada en un 22% por niños entre 0 y 14 años, 77% son personas entre los 15 y 64 años y 1% de la población tiene 65 o más años. Lo mencionado ilustra las condiciones de movilidad y el riesgo de los menores de 14 años durante el tránsito migratorio. Desde esta apreciación, a continuación, se caracteriza el proceso

de llegada de las familias de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad a territorio nacional.

5.1.3 La llegada

Para la Fundación Ideas para la Paz (FIP), la migración venezolana es, ante todo, una oportunidad para construir una sociedad más plural e incluyente en Colombia. Sin embargo, la fundación detalla que para aprovechar esta oportunidad es necesario generar las siguientes condiciones materiales y relacionales para la integración:

Las primeras condiciones, o protocolos de llegada implican garantizar el acceso a servicios, oportunidades económicas y derechos para la población migrante en igualdad de condiciones con los nacionales; las segundas, por su parte, requiere transformar las narrativas estigmatizantes sobre la migración y promover espacios de encuentro, diálogo y trabajo conjunto entre migrantes y comunidades de acogida. (FIP, 2024, p. 6)

Ahora bien, en el caso de investigación y teniendo en cuenta las historias de vida que comparten los protagonistas, tanto en entrevistas como en grupos focales, es relevante caracterizar sus vivencias de llegada, desde sus propias voces, en las cuales se relata el recibimiento, el acceso a servicios, las condiciones de vivienda, las oportunidades, e incluso los momentos de discriminación; de la siguiente forma:

En esa llegada, él estuvo 8 años aquí en Colombia. Él se recorrió Valledupar, Barranquilla, Cartagena, osea en los trabajos que le salían, sean de construcción de pintar, de lo que sea, el nunca trabajó acá en lo de él, pero siempre los orientó, ayudó a personas, las orientó porque lo conocían como abogado, pues el siempre ayudó. Pero para él llegar a Colombia no era pensar en trabajar de abogado porque eso no era posible. Se adaptó y pues estuvo rodeado de buenas personas. (Voz de madre, grupo focal, Funza, 2023)

En Colombia, la masiva llegada de migrantes venezolanos ha generado impacto en diversos aspectos de la sociedad, creando una dualidad de percepciones en la población. El

migrante puede enfrentarse al rechazo y la discriminación, pero, también puede ubicarse desde la solidaridad y la acogida. En este sentido, a pesar de las tensiones que implican las dos realidades en la llegada, el gobierno colombiano ha puesto en marcha múltiples procesos de atención a fin de responder a las normativas internacionales de defensa de los derechos humanos.

Yo llegué embarazada a Colombia. C nace en Barranquilla el 19 de diciembre de 2016 el mismo año que yo llego acá embarazada, y aunque no tuve problemas en el camino, si el embarazo fue difícil y el parto porque como C fue prematuro extremo de 26 semanas obviamente nació a los 6 meses de yo estar acá en Colombia y duro hospitalizado seis meses en UCI y luego tuvo múltiples hospitalizaciones de tres meses dos meses cada una, pero ningún pediatra nunca me dijo que C tenía una discapacidad. (Voz de madre, Funza, 2024)

En mi llegada, pues la verdad todas las experiencias que he tenido hasta ahora son positivas. Yo nunca he tenido gracias a Dios una experiencia negativa, o sea, digamos en el momento que nace el niño, acabamos de llegar a Colombia y obviamente no teníamos mucho tiempo y mi esposo no tenía un empleo estable y fue difícil, fue difícil al momento que llegó C y obviamente, no teníamos casi nada. Yo duré un día sola en el hospital y cuando me dieron de alta fue una gran sorpresa para mí fue muy grato muy hermoso, que cuando llegó a la casa mi niño tenía una cantidad de ropa, C ya tenía cantidades de paños de pañitos húmedos de cremitas de Colonia, o sea, fue muy gratificante ver la unión que tuvieron todos los vecinos para hacer que C ya tuviera todas sus cosas en cuestión de un día, entonces fue muy lindo y siempre, siempre me he encontrado personas muy lindas. (Voz de madre, Funza, 2024)

A nivel social, las familias migrantes se enfrentan, por ejemplo, a la sobrecarga de los sistemas de salud, la cual es una realidad constante para los colombianos. Sin embargo, y como se refleja desde la voz de una madre, desde las políticas de prevalencia de los derechos del niño y la madre en gestación, es posible indicar que existen experiencias positivas en torno al acceso a salud de manera prioritaria sin distinción de origen o nacionalidad.

Esta materialización se ha dado gracias a la implementación de políticas de regularización, como por ejemplo el Permiso Especial de Permanencia (PEP), con el cual se busca gestionar la situación de los migrantes y viabilizar su integración¹¹⁴.

¹¹⁴ Lo mencionado se puede detallar en cifras expuestas en la figura número 2 del presente texto.

Prueba de lo anterior, es como muchas de las familias participantes en esta investigación, han dado cuenta de su establecimiento positivo en las comunidades de acogida. Lo anterior incluye acceso a vivienda, servicios educativos, salud y seguridad alimentaria.

Al llegar, bueno, pues nos fuimos a la casa del primo, que ahí nos acogió 5 días que nos alquiló una habitación para los tres y ya mi esposo había comprado un carrito de comida rápida y nos pusimos a hacer arepas, empanadas venezolanas y salíamos a las 4 de la mañana y vendíamos y atendía yo el niño para llevarlo al colegio. El niño estudió desde el primer momento, ya cuando nosotros llegamos aquí, ya Rodolfo le tenía el cupo al niño, el llegó el 10 de octubre y ya lo habían inscrito al colegio en la amistad, eso es en porvenir Río donde está el río Bogotá, ahí era que nosotros vivíamos, yo vendía con mi carrito donde está el CAI. Y mi esposo trabajaba lijando carros en ese sitio mientras yo en el carrito y yo en el colegio. Las personas nos trataban bien, aunque si por el sitio decidimos venir para Funza, no tanto por el recibimiento de la gente, sino por el sitio, mucho malandro, mucha como inseguridad. (Voz de madre, Funza, 2023)

Mi esposo trabaja fuertemente para que a nosotros no nos falte nada. Yo trabajo en lo que puedo yo trabajo y pues bueno, ahí estamos. Gracias a Dios no nos metemos con nadie de mi esposo del trabajo a la casa y la niña en la escuela de la casa y yo en qué trabajo su esposo aquí en Funza él es, ayudante de la broma de construcción. Y yo trabajo cuidando a dos niños. (Voz de madre, Funza, 2024)

Sotelo (2023) señala que, en los procesos de llegada, durante la adaptación “se pueden generar choques por las costumbres, creencias y prácticas entre quienes arriban al nuevo territorio” (p. 46). De la misma manera, en el caso de niños, niñas y jóvenes migrantes, los impactos pueden extrapolar a sus escenarios escolares, marcando las diferencias entre las trayectorias educativas pasadas y lo que enfrentan a futuro en nuevos territorios.

La llegada de niños migrantes siempre es una situación que se debe manejar, aquí se presentó hace muy poco el caso de una niña que en su ruta estaba recibiendo comentarios despectivos, que ustedes venezolanos ustedes a que vienen. O expresiones como: Ven acá mi papá y mi mamá me dijeron que no me juntara con usted porque usted es venezolana porque usted es grosera porque usted viene a otro país a quitarnos las oportunidades. Y pues evidentemente la niña se afectó psicológicamente ya el curso también empezó a rechazarla y ya empezó a sentir como el rechazo de las otras compañeritas e incluso las familias se involucraron también a decir cómo, no te metas con ella porque esa niña es de otro país y trae como mañas o trae otras costumbres no te metas con ella, entonces hubo una afectación psicológica. Y pues nosotros desde trabajo social inmediatamente se hizo el proceso con la institución educativa de la verificación de las personas que estaban haciendo o que estaban involucradas para activar la ruta de convivencia y pues acompañar a la niña. (Voz de personal de apoyo, Funza, 2023)

En mi llegada, aquí en Funza, pues normal, no me han criticado por eso, por ser venezolana. Pero, por ejemplo, en Villavicencio sí cuando había sociales siempre hablaban de países y siempre discriminaban a Venezuela y yo, o sea, yo no podía hacer nada porque yo era muy chiquita, sí. Y entonces mis compañeros siempre se burlaban cuando la profesora decía algo de Venezuela. (Voz de estudiante, Funza, 2023)

Las voces de madres, estudiantes y profesionales de apoyo en torno a la llegada a Colombia presentan dos aristas muy distantes. Por un lado, en varias de las historias de vida se reconoce la llegada desde las vivencias positivas, como por ejemplo los gestos de apoyo y solidaridad. Pero, también están presentes las situaciones de múltiple vulneración de derechos, e incluso los momentos de discriminación subsidiarios a procesos migratorios abruptos.

Colombia, como nación no puede desconocer que es el principal receptor de migrantes venezolanos en la región, de tal manera que esto se convierte en el reto humanitario de mayor incidencia para que las autoridades locales formulen políticas de atención acorde a las necesidades de los migrantes. En el caso concreto de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, el evidente desconocimiento de sus trayectorias y la ausencia de datos de identificación detallados limitan el accionar desde las instituciones de educación pública. Si bien, una de las historias menciona la activación de una ruta de convivencia por xenofobia¹¹⁵, se hace evidente la necesidad de un entorno de acogida que responda a las realidades de los menores que migran. Dentro de este marco, a continuación, se dan a conocer algunas de las experiencias más significativas en torno a los procesos de acoplamiento al país y ciudad receptora.

5.1.4 El acoplamiento en el país receptor

De acuerdo con la Plataforma R4V, mencionada en los acápites iniciales del presente documento, Colombia es el país que acoge la mayor cantidad personas refugiadas y migrantes de Venezuela en la región, con 2,9 millones, lo que implica ser el epicentro de esta dinámica

¹¹⁵ La subcategoría de xenofobia no se contempló previamente en el planteamiento de la presente investigación, sin embargo, hace parte de las categorías emergentes generadas a partir del análisis deductivo e inductivo.

regional. Así, debe señalarse que el acoplamiento de las familias venezolanas en territorio colombiano implica la consideración de costumbres, dinámicas regionales e identidades; tal como se evidencia en las siguientes historias:

Bueno, todas las rutinas cambian, yo en Venezuela era maestra, maestra pública como lo llaman aquí ustedes, pero por las cosas políticas, por la persecución a mí me cambiaron a una escuela que quedaba a dos horas de mi casa. Entonces no pude trabajar más, y ahí me acostumbré a hacer tortas, a pintar uñas a lo que saliera. Por eso, ya como que venía preparada, pero sin embargo aquí mientras estuvo mi esposo, pues entre los dos, pero ahora que estamos solos, en mi rutina, yo me levanto a las 5 preparo todo al niño, lo levanto a las 6 mientras él se levanta se baña se viste y desayuna en la casa y nos venimos para acá. Y pues yo a veces cuando él no viene, es porque yo tengo trabajo en Puente Aranda en un cafetín y me toca allá, y otros días tengo trabajo aquí, en un conjunto donde la señora Alexandra, que le hago desayuno y almuerzo para ella y para la bebé que tiene y salgo a las 12, pero en Puente Aranda salgo a las 3 de la tarde, entonces no lo puedo traer, me lo tengo que llevar o se lo llevo a la madrina que vive hacia Bogotá, se lo dejo y sigo yo con el trabajo. Y la rutina mía diaria es que tengo es que salir a las 12 pasar por él al colegio, y llevarlo a la casa y pues reforzar para que avance. Llegar a la casa, bueno a donde vivimos que es pequeñito y encerraditos los dos. Todo el recuerdo de familia, de mi esposo, de la casa, de salir, todo se va perdiendo. (Voz de madre, Funza, 2023)

Esta voz refleja la dramática sensación de ausencia para una madre que pierde su estructura familiar a raíz de la migración. Sus expresiones hablan de múltiples vulneraciones ya que las condiciones laborales, sociales y económicas limitan la continuidad y permanencia escolar de su hijo. A nivel social, también persisten las dos posibilidades de adaptación. Por un lado, están los migrantes que enfrentan el desafío de integrarse a una comunidad y que, en ocasiones a raíz de sus vivencias en el marco de los trayectos migratorios, sufrieron separaciones abruptas y quebranto en los lazos familiares, o incluso, grupos familiares que optan por el recuerdo nostálgico de su vida en el país de origen.

Extraña uno la familia o porque en mi caso estoy sola, o sea, no tengo nada, o sea, mi familia mis hijos y mi esposo obviamente que es mi familia principal ahorita, pero obviamente mi mamá, mi abuela, o sea, no tengo a nadie cerca porque mi familia de Venezuela esta regada por todos lados, súper distribuidos, mi mamá estaba en Pereira con dos hermanos que es el menor y una de las del medio y con mi sobrino, y yo tengo un hermano en México y tengo otro en Perú y otra está con mis abuelitos en Venezuela todavía. Esta semana mi mamá se cansó, estaba aquí pasando mucha necesidad y con preocupación de mi otra hermana y entonces se devolvió a Venezuela con mis abuelos. (Voz de madre, grupo focal, Funza, 2024)

Mi caso es bien raro, mi abuela es italiana, ella nació en Italia, pero se vinieron a Venezuela, y bueno tuvieron los hijos y entonces mi mamá nació en Venezuela, pero este, su familia es italiana y ya después de mi parte fue que llegó mi papá que es de España, entonces ahí conoció a mi mamá y bueno, pues ya nació yo, que soy venezolana, pero por eso mis apellidos son, o sea, italianos y españoles. Mi familia de Italia, yo sé que son de Roma y mi papá si es de León en España, pero este por parte de mi mamá no allá casi no tengo familia, porque ya todos han muerto, y yo no tengo así contacto con Italia, es que en realidad no tengo familia, porque mi mamá murió, mi abuela murió, mi tío murió, entonces yo quedé sola, quedé totalmente sola con un hermano. Y pues de mi papá, en este momento él está vivo, yo sé que tuvo el otro hijo aparte también él se regresó a España y en ese momento él está en España. Desde hace años que no tengo contacto, la última vez que lo vi, yo tenía como seis años cuando la última vez que yo lo logré ver, y sé que está vivo porque de repente hace unos años me manda un mensaje en el Facebook, que, si me saluda así, pero no de que yo tenga un contacto así con él, no. Yo soy sola, sin familia. Entonces solo con mi hermano y por eso, migramos, entonces de ahí primero mi hermano se vino a Colombia a los dos tres meses se vino mi esposo y ya como al mes me vine yo y ahí mi hermano viajó a Chile y bueno ya yo aquí me quedé con mi esposo en Colombia. En este momento mi hermano se encuentra en Chile, el ya lleva en Chile como para cinco años. (Voz de madre, Funza, 2024)

Por otro lado, están los casos de familias migrantes que se adaptan fácilmente a las dinámicas del país receptor, y que además se complementan haciendo extensivas sus familias al establecer relaciones afectivas con nacionales del país receptor.

Somos dos culturas muy distintas, y pues los niños tienen como esa doble nacionalidad, pues digamos con C, él hasta ahora no la entiende mucho, pero digamos, yo se lo explico yo le digo, tú eres colombiano, pero también venezolano porque tu mamá es venezolana, y tú estabas en mi barriguita en Venezuela, pero nosotros tuvimos que salir y no alcanzaste al nacer en Venezuela, entonces digamos, él me dice, mamá yo soy venezolano y en cambio la niña dice yo soy colombiana. Es muy marcado, porque el niño ama Venezuela, y la niña ama Colombia, el niño solo quiere comida de Venezuela y todo lo de Venezuela y la niña digamos la comida, a ella le gusta mucho más la comida colombiana. Y los dos me hablan distorsionado. La niña, ella hay días que habla venezolano, hay días que habla barranquillero y hay días que habla colombiano. Y pues acá en Funza, pues el hablado es como cachaco como dice ella, o sea ella, sí, tiene el lenguaje más distorsionado y C sin nada más habla como hablan aquí, sí. Obviamente ellos están expuestos a muchas formas de hablar, yo hablo así bien venezolana y mi esposo habla más venezolano que yo, y eso que él es colombiano, pero lo que pasa es que habla así porque es que a él se lo llevaron de 8 años para allá, para Venezuela, y él quedó obviamente hablando como venezolano, y lo que pasa es que él habla más venezolano que yo o sea, es que él estuvo toda su infancia en Venezuela toda su infancia y se vino ya cuando tenía 18 años y yo tenía 17 años cuando nos vinimos para Colombia. (Voz de madre, Funza, 2023)

Una de las categorías emergentes en el análisis de los procesos migratorios, es la cultura e identidad de las familias migrantes. En este punto, es valioso recordar que los preceptos del derecho internacional instan a las naciones al respeto de la diversidad cultural, de tal manera que,

en el ordenamiento jurídico nacional, la constitución de 1991 promovió en Colombia el reconocimiento de esta diversidad desde la autonomía y el respeto por las cosmovisiones. Particularmente las de los pueblos indígenas, pero, a raíz del desarrollo de la jurisprudencia, este precepto se ha extrapolado al escenario de la movilidad humana transnacional.

Con las costumbres y adaptarnos, bueno, en Barranquilla no tanto porque en Barranquilla digamos uno comparte o convive más con los vecinos, que sacan la silla, que salen, que uno habla. En cambio, acá en Funza si fue un choque más grande porque obviamente aquí uno no ve a nadie, no sabía digamos como que se siente ese frío, que es tan frío y todo el mundo tan serio como por el frío. Y aquí la gente mantiene como todo el tiempo está como encerrada. Entonces digamos aquí no entra como mucha relación con muchas personas. Muy poco, o sea, conozco hablo, pero no entablo como una relación como tal con alguien, no, ósea de amistad no, pero es por eso, porque todo el tiempo es como encerrado y es todavía aún las casas y todo eso más pegadas sí, y eso de los segundos pisos. Eso es Barranquilla casi no se ve tampoco, entonces aquí si son segundos pisos o terceros pisos, o sea, toca compartir más con en mi caso comparto con los dueños y bien, pero tuve la oportunidad de compartir con vecinos y fue la convivencia complicada, digamos por cuestiones de ruido de música de fiestas obviamente. (Voz de madre, Funza, 2023)

Somos cuatro en un apartamento chiquito. En el vivimos mi esposo, C, yo y la hermanita que tiene 4 años. Y pues después de tantos años, si todavía es para mí un proceso porque aquí todo es chiquito, y de todas maneras es un choque cultural, o sea, el proceso migratorio implica un choque cultural, pues digamos en Venezuela las casas son muy grandes muy muy grandes, los patios son inmensos uno tiene como para como quien dice refrescarse en sus patios a diferencia cuando llegué acá en Colombia fue que las casas eran muy pequeñas y muy pegadas en Venezuela son muy amplias muy amplias y muy separadas, o sea, ninguna pega con ninguna y aquí todas las paredes como que son pegadas y todo es como muy pegado y fue un choque grande porque obviamente no se siente como a gusto. (Voz de madre, Funza, 2023)

De estas voces se desprende, que las consideraciones culturales y de identidad, también se encuentran presentes en las vivencias de los niños y para el caso de estudio, en las trayectorias vividas desde el contexto de la escuela pública colombiana; tal como se evidencia en las siguientes historias de vida:

He visto que hay niños de Venezuela, hay niños de Brasil, hay niños peruanos y realmente cuando nosotros solamente en una izada de bandera colocamos el himno de Colombia o damos la bandera de Colombia estamos como excluyendo los otros países nos toca revisar esa parte de cómo hacemos para evaluar, ¿o cómo hacemos para mirar? Cómo hacemos para atender todos esos casos y de verdad hacer nuestro trabajo que es educar. (Voz de docente, Funza, 2024)

Ah, bueno, para poderme ir, tengo que estudiar más y tengo que ver no faltar porque eso baja las notas y arreglar mis pruebas, mis problemas primero porque pues así no me voy a concentrar bien en lo que yo estoy haciendo. Yo me quiero ir con mi papá a Ecuador porque él se quiere ir a Estados Unidos, pero es que yo no quiero porque es que como los venezolanos han robado en Estados Unidos han traficado entonces por uno pagan todos. Entonces creo que no me van a dejar entrar. (Voz de estudiante, Funza, 2023)

Aquí, el cambio fue radical, J ha tenido un cambio y a, o sea, es demasiado emocionante emotivo que a veces me preguntan que, si me voy a Venezuela y yo digo que ni de visita porque primero J, yo velo por mis hijos, primero la comodidad de ellos en Venezuela no le puedo dar este, esta calidad de vida, en Venezuela no se puede porque es costosa la vida en Venezuela es costosa y ya J vio a su abuela vio a todos sus primos sus primos la abrazaron y llegamos en un buen tiempo. (Voz de madre, grupo focal, Funza, 2023)

Los hallazgos desde las voces de los protagonistas muestran la perspectiva positiva en la convergencia de familias colombo-venezolanas a partir de las cuales se establece el lazo cultural que trasciende incluso el lenguaje de los niños.

En casa los niños, hablan como nosotros, nuestras expresiones las replican sí, digamos, hay una expresión que yo digo mucho que es “tramoyera” que es como inventora, es decir, usted sí es inventora, pero yo digo tú si eres tramoyera, es una palabra muy muy muy muy muy Venezuela muy venezolana y C un día estaba jugando con la hermana, y le dice, ay, que Natalia es que tú sí eres tramoyera, y a mí me dio risa, pero luego pensé, hay esa palabra es poquito ordinarias. También como hay una palabra que dice mucho en Barranquilla que es como también como inventora, entonces también a veces ellos la dicen tú sí eres “parapetera”, y es porque se la han escuchado a mi suegra que es barranquillera. (Voz de madre, Funza, 2023)

O sea, hasta ahora, es hora y todavía, pues yo el diciembre pasado le cuento que C tuvo como seis mudas de ropa que no se las confieso, se las regalaron todas, todas, porque hacían plan padrinos y me decían, hay mamá, es que no se vaya a molestar, porque a veces ellos piensan que uno se molesta por todo y no es así. Entonces me decían, es que le inscribí al niño para los regalos, y para mí, o sea, es muy gratificante saber que tiene como una familia que son los vecinos cercanos porque pues mi familia está muy lejos. Entonces, como tal nunca he tenido una experiencia negativa todas han sido positivas. (Voz de madre, Funza, 2023)

Retomando los aportes analíticos del Departamento de Planeación Nacional, dentro de los componentes de desarrollo de las naciones se encuentra el de la economía, y esta se refleja en el índice de calidad de vida de los ciudadanos desde el gasto público destinado a obras, administración, acceso a servicios y otras actividades focalizadas centralmente en la población más vulnerable del país; en este sentido, las historias de vida escuchadas tanto en entrevistas a

profundidad, como en grupos focales, permiten llegar a una conclusión preliminar: dentro de las trayectorias migratorias, durante los procesos de acoplamiento al país receptor – que en este caso es Colombia- se destacan tanto experiencias positivas como negativas, que se encuentran mediadas por el cambio de condiciones de vida para las familias migrantes en términos de garantías alimentarias, acceso, permanencia y promoción escolar, acceso a servicios de salud, diagnóstico, programas terapéuticos e incluso orientaciones para legalizar el estatus migratorio.

Este reconocimiento, y desde el análisis de las voces de las familias migrantes, la prevalencia de vivencias que incrementan su índice de calidad de vida; genera que, las familias que habitan en la nación, el departamento y para el estudio de caso, las familias de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad que conviven en el municipio de Funza, no consideren el retorno a su país de origen como una alternativa mediata dentro de sus planes de vida.

5.1.5 Las consideraciones de retorno

Desde la información relacionada en acápite iniciales del presente documento, se tiene certeza de que la situación socioeconómica y política de Venezuela, es considerada como una contingencia humanitaria muy compleja, la cual conlleva, desde el año 2014, a la migración de mayor envergadura en la región.

Si bien es cierto, que en el último año se han reportado procesos de retorno, según el Informe de Migrantes, con cohorte a mayo de 2024 publicado por el Observatorio de Migración Colombia, el comportamiento de salida del país es el siguiente:

Luego de la notable reducción de la cantidad estimada de migrantes en Colombia, como resultado de la mejora en la metodología aplicada en el mes de abril de 2024, que permitió, entre otras cosas, develar que eran muchas menos las(os) migrantes en

condición de irregularidad de los que antes se calculaban, el mes de mayo de 2024 presenta una cantidad estimada de migrantes aún menor, pero con una diferencia menos pronunciada. Para el mes de abril de 2024 se calcularon en el territorio nacional un total de 2.813.997 migrantes, mientras que para mayo de 2024 la cifra alcanza los 2.811.734. La diferencia respecto al mes anterior es de solo -0,08% es decir, 2.263 migrantes menos, cifra inferior a la reducción de abril de -0,89%, aunque es una disminución que persiste mes a mes. (Informe OIM, 2024, p. 10)

Visto de esta forma, la reducción de movilidad humana en el país no obedece concretamente al retorno al país de origen, aunque si se presentan casos aislados, lo que sucede alrededor del fenómeno en que Colombia está siendo utilizada como plataforma continental para acceder a la frontera sur de los Estados Unidos¹¹⁶.

A continuación, algunas de las apreciaciones de los protagonistas con respecto al retorno y a la movilidad transnacional desde Colombia.

Nosotros ya estamos pensando en regresar, ya tenemos donde llegar y mi esposo dice que es hora de volver entonces yo sé que va a ser duro por el estudio de las niñas, pero nos vamos a ir. Uno siempre se va proponiendo como de ir guardando guardando, guardando guardando, guardando sí, gracias a Dios pues bueno, ya llevamos aquí como 6 años y tenemos los ahorros así para llegar e invertirlos ya y pues trabajar con nuestra cuenta, pues en la casa, pues no tenemos casa en sí en sí, pero estamos construyendo en la casa materna sí y es grande, entonces tenemos ahí ya mientras tanto. (Voz de madre, Funza, 2024)

Bueno, nos tocó salir corriendo. Nos regresamos a Venezuela. Este, yo en Venezuela tengo mi casa, mi casa, con todo y ya pues hace cuatro años que nosotros decidimos venir a Colombia y pues este, mi prima que se quedó allá y no tenía casa, este me dijo, oye vete tranquila que aquí yo te cuido todo, tú no te preocupes que yo me encargo. Y sin papeles ni nada, pues como era familia. Entonces yo le dejé mi casa, toda dotada, y hasta yo le enviaba plata a ella, que me llamaba, mira que se me enfermó el niño y no se consigue medicamentos y yo mandaba por Maicao la encomienda. Y ahorita todo cambio, resulta que yo ya voy a perder mi casa porque ella metió papeles de posesión de estos cuatro años y como tiene bebés pequeños, allá el gobierno la apoya y ella me quiere quitar mi casa. Por eso le digo que nos vamos ya. Yo retiro las niñas y nos

¹¹⁶ Lo mencionado se refiere a la migración irregular que se establece por el paso selvático de El Darién que se mencionara a fondo más adelante desde las historias de vida de las familias migrantes.

vamos para Venezuela en dos o máximo tres días porque yo no me dejó quitar mi casa. (Voz de madre, Funza, 2024)

Cuando se escucha en la voz de las familias, que el retorno a Venezuela es una realidad, y se visualizan los preparativos para emprender el viaje, se pueden considerar diversas condiciones que median ese regreso. Por un lado, se encuentran las familias que cumplen con sus objetivos de tener estabilidad económica configurada como ahorros que les permitirán adquirir bienes y servicios en su país de origen. Por otro lado, las familias que se ven forzadas al retorno prematuro por situaciones relacionadas con sus bienes u otras circunstancias que ameritan su presencia en el país. En este sentido, las circunstancias mencionadas son coincidentes en un aspecto a detallar: con las dos opciones, se ve truncada la permanencia de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad o incluso en presunción de discapacidad, además de limitar su promoción e interrumpir su trayectoria educativa.

Otra de las variantes que genera movilidad humana transnacional, y no precisamente en clave de retorno, es el uso del territorio colombiano como enlace para otras rutas migratorias. Lo descrito es visible en las historias de vida que relatan tránsito hacia otros países.

Ahorita mi hermano está en México está en la frontera esperando la cita de Estados Unidos para poder entrar confiando en Dios, porque si puede entrar, pues su objetivo principal es más que todo ayudar a mi mamá y a mis abuelos como para que mi mamá ya no tenga que volver a salir a ningún otro país a trabajar para que ella ya no tenga que migrar más. Y mi hermano el que está en Perú pues él ya se radicó allá y tienes esposa y él trabaja como una plaza de mercado. (Voz de madre, Funza, 2023)

Mi hermano que está en México el sí ha migrado mucho, él estuvo en Colombia luego se fue para Perú y pues en Perú tuvo una niña, luego tuvo una niña acá en Colombia y luego se fueron de nuevo a Perú y en Perú se separó de la mamá de la niña y se fue a Chile y luego ahora el en Chile, no estaba bien, no estaba estable y volvió a migrar y decidió irse a México pues a emprender el viaje por la selva y todo porque se fue para Estados Unidos porque allá están los papás de la mamá de su niña. (Voz de madre, Funza, 2023)

El movimiento migratorio de los miembros de las familias entrevistadas se ubica desde el tránsito hacia centro y norte américa. Así, se transita por el denominado tapón del Darién que se ubica entre Colombia y Panamá caracterizándose por su biodiversidad, movilidad marítima intercontinental, endemismo e intensidad solar que se suman a las amenazas del paso y las vulneraciones personales, sanitarias, alimentarias y de seguridad. La zona selvática no favorece el paso migratorio, tanto así, que la OIM ha indicado que esta es una de las rutas con mayor registro de personas fallecidas y desaparecidas. Dentro de estos datos, prevalece la vulnerabilidad de niños, niñas y jóvenes migrantes.

A continuación, la voz de una madre que relata el tránsito de su sobrino por esta ruta, y narra la anécdota de un niño migrante venezolano que se pierde en el camino, pero desde la solidaridad y el sentido humano, es rescatado.

El caso de mi sobrino si es que paso apenas aquí por Colombia, pero para irse a Estados Unidos. Él se fue de aquí hasta Medellín. El agarró transporte hasta Necoclí, y de Necoclí agarro una lancha hasta la entrada de la selva y antes de que el entrara a la selva le falleció un compañero de la Guardia Nacional de Venezuela. Eso fue duro, uno que se había ido primero y lo enterraron ahí. Se había ido dos o tres días antes y Marco se enteró estando allá en el Darién que su compañero se había ahogado allá en el rio. El entró al Darién, tomo foto y nos mandó foto de donde estaba enterrado su amigo, su compañero desde que ellos entraron a la universidad y todo. Pero, pues no se salvó del rio. Lo sacaron, pero ya no había nada que hacer. Y bueno, el paso de allí del Darién de la Selva y entró a un campamento, que es el campamento del abuelo. Allí estuvo varios días mientras lo atendían porque estaba muy deshidratado, pero pues él decía: “Pá lante” “Pá lante” “Soy fuerte tía y eso yo lo agarre como un entrenamiento militar” y bueno. Él fue llegando y pasando país hasta que llegó a Texas y a él lo busco el tío, él se entregó y el tío pues lo ayudó. Le dijo, mira tú llegas ahí y tú tienes que tener dirección y todo para que te busquen, porque ellos llaman a ver quién te va a recibir, quien te va a pagar el boleto del avión y todo eso. El entrego, el tío le depósito y voló y desde ese entonces esta allá.

Él lo logro. Una travesía dura, pero lo logró. El, por ejemplo, en la selva consiguió un niño. Si. Él estaba en la selva, bien adentro y vio allí llorando un niño, él se lo encontró ahí solito porque la mamá no se encontraba, y pues él se lo encontró llorando así en una rama del matorral y él lo agarro bien contra él, y me cuenta mi sobrino que el niño como de 2 años se agarró también a él y le decía “titi” “titi” y pues el continuó el viaje con el niño en brazos. Y con el niño llegó al campamento y allá le decían que se lo llevaban al niño pá otro lado y pues Marcos, el no, que no me lo quiten y el niño pues agarrado a el que “titi” titi” entonces le decían, pero mira que el niño tá deshidratado, y él les dijo que lo ayudaran ahí, que le dieran todo, pero ahí en ese campamento

que él lo podía ver y cuidar y así fue. El niño lo colocaron con suero y todo en ese campamento y resulta ser que la mamá como que en el recorrido dio la espalda y el niño o camino o se rodó y ya ella no lo encontró y el niño se perdió entre los matorrales. Eso es selva brava.

A los 4 días de haber llegado Marcos al campamento del abuelo, llegó la mamá y el la vio a ella llorando y que, si no habían encontrado un niño así, así, y ella mostraba la foto en el teléfono y cuando Marcos le dice: “Yo agarré ese niño, aquí está tu niño”. Mire, esa señora, hay Dios mío, mire me dice Marco: “Tía a mi esa señora me partió el alma cuando vio a ese niño” porque ella pensaba que su niño estaba muerto. Y cuando esa señora vio ese niño y el niño a su mamá ¡pues esa fue la alegría más grande del mundo. Entre nosotros nos ayudamos, somos venezolanos y él es como nosotros. Es fuerte, fuerte, y muchos, así como nosotros que hemos salido de Venezuela han pasado por tantas cosas, cosas peores, dejar todo y de que uno lucha para construir tu casa, comprar tus cosas y de un momento para otro salir sin nada (llanto). (Voz de madre, Funza, 2023)

Cabe considerar, que historias como la del paso migratorio por el Tapón del Darién, son consecuencia de la dificultad del retorno al país de origen y la desesperada intención de muchos migrantes por lograr mejores condiciones de vida. Tal como lo ha indicado la Organización Internacional de las Migraciones:

(...) el número estimado de migrantes internacionales ha aumentado en las últimas cinco décadas. El total estimado es de 281 millones de personas que vivían en un país distinto de su país natal en 2020, es superior en 128 millones a la cifra de 1990 y triplica con creces la de 1970. (OIM, 2020, p. 23).

Lo anterior se relaciona con las rutas de migración en América Latina visualizadas para el acceso a la frontera sur de Norte América¹¹⁷.

En definitiva, desde las voces de los protagonistas, está claro que hay sentimientos de nostalgia por las vivencias, las costumbres y la ilusión del retorno a sus tierras; pero, desde la mayoría de las historias de vida, las posibilidades de volver se minimizan y más aún con las condiciones socio políticas generadas después de los comicios electorales del 2024¹¹⁸. Se

¹¹⁷ México, Estados Unidos y Canadá.

¹¹⁸ La Misión Internacional de las Naciones Unidas sobre la República Bolivariana de Venezuela presentó un informe de 158 páginas, que abarca el periodo comprendido entre el 1 de septiembre de 2023 y el 31 de agosto de 2024, y en el que acusa a fuerzas de seguridad y grupos civiles armados gubernamentales de asesinatos, desapariciones forzadas, actos de tortura y violencia sexual y de género, tras las elecciones presidenciales.

visibiliza la consideración de emprender tránsitos migratorios hacia otros países antes de regresar al país de origen. A pesar de que, desde el derecho internacional de los derechos humanos, el retorno después de situaciones de desplazamiento forzado se constituye como una acción reparadora; para las familias entrevistadas el cambio político, social y económico de Venezuela aún es una promesa.

5.2 Transitar la discapacidad

Ya aquí en Colombia, sobre la discapacidad, pues bueno, después bueno, se le hicieron los exámenes del corazón, se le hizo el examen de la cabeza, se le hicieron muchos, nos mandaron al centro que se llama Fátima, creo, no recuerdo bien, nos enviaron con un médico allá, según él, es un niño autista y yo digo, para mí no es un niño autista, decía yo no es así, pero los papeles dicen eso, y en el centro médico el sistema de salud público de ahí bueno, este, me lo mandaron con las terapeutas, también una resonancia y esa resonancia me dieron una cita para dentro de un año.

(Voz de madre, Funza, 2023)

Ubicar el foco de atención hacia los menores migrantes con discapacidad es una de las responsabilidades centrales de esta tesis. No solo por la obligación desde la perspectiva de derechos humanos, sino también desde la posibilidad de aprendizaje social y producción de valioso conocimiento para el ámbito educativo. Los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad no han logrado la movilidad académica que se requiere, tal como lo indica el Informe de Monitoreo de Protección del Consejo Danés para Refugiados en cinco países de la región¹¹⁹:

Las personas refugiadas y migrantes con discapacidad se encuentran en una situación en la que se cruzan dos procesos de invisibilización. Por una parte, las personas con discapacidad viven en una situación en la que la sociedad y el Estado no los toma en cuenta: no se diseñan edificaciones, calles, espacios públicos y servicios de tal manera

¹¹⁹ Colombia, Perú, México, Venezuela y Guatemala.

que sean universalmente accesibles, ni se generan ajustes razonables para garantizar el acceso igualitario a derechos, y, cuando existen, cuando su presencia se torna visible, su visibilidad tiene una carga de extrañeza, temor o lástima. Por su parte, las personas refugiadas y migrantes también viven en una contradicción: van de la invisibilidad de ser negados como sujetos de derechos a la hipervisibilidad de ser vistos, por medios de comunicación y sectores de la opinión pública, como una amenaza para el orden social. (Informe PCDR, 2023, p.p. 4-5)

Con lo dicho, en este apartado se muestran las historias de vida de las familias con niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad que hacen parte de la institución educativa y desde las cuales se logró un análisis de sus procesos en el país de origen, durante el tránsito migratorio, y en la llegada al país receptor.

5.2.1 El tipo de discapacidad

Tener la posibilidad de acceder a procesos de atención educativa, o servicios de salud que respondan a las necesidades del menor migrante con discapacidad, se convierte en un trasegar que en muchas ocasiones dilata el cumplimiento de las 4As propuestas por Tomasevski.

Durante los ejercicios de grupos focales y entrevistas a profundidad, se rescataron algunas de las historias de vida que dan cuenta de este transitar.

En mi caso, pues en el niño, yo veía lo de su boca, este pero que tenía problemas, eh, cognitivos, de eso nada, solo me decía que C con terapias, iba a llegar a tener una vida normal, que él va a llegar a ser niño normal, pero nunca me especificaron como tal de que él tenía un problema. Siempre lo se lo pregunté a los médicos acá en Colombia, pero me decía como que no, que C era un niño normal, cuando llegó a casa ya C tenía tres años cuando llegó acá fue cuando lo diagnostican ya como niño de discapacidad. Dijeron que tenía una microcefalia leve, déficit de atención hiperactividad, más el labio fisurado y retraso psico motor, o sea, todo eso se lo han descubierto acá en Funza en Barranquilla no, o sea nunca me dieron como tal un diagnóstico y nunca me dijeron, oye tu niño tiene una discapacidad. (Voz de madre, Funza, 2023)

Esa verbalización del desconocimiento de la discapacidad, o de la información relacionada con lo que sucede en torno a los menores migrantes, es un común denominador a lo largo de las voces escuchadas en entrevistas y grupos focales. En este sentido, es posible considerar que, en el país de origen, ya sea por acceso, movilidad temprana o estructuración de oportunidades¹²⁰ los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos llegan a Colombia carentes de atención médica y/o terapéutica que cubra sus necesidades.

Muchas veces, los menores se ven permeados por los motivos de migración de sus núcleos familiares y las condiciones de salida del país de origen. Lo anterior se relaciona, además, con las limitadas posibilidades de acceso a educación pensada desde sus necesidades, servicios de salud, seguridad alimentaria y otros aspectos abordados en los acápites previos. Tal como se detalló en el constructo teórico de la tesis, y desde los postulados de Soler y Martínez (2023), “hay presencia de desigualdades y exclusiones que tienden a centrarse en las condiciones de raza, etnia, género, capacidades, situación económica, ideologías, creencias, entre otras” (p. 8), que incrementan las vulneraciones hacia los menores migrantes con discapacidad.

Cuando él entró a primer grado en Venezuela no tenían accesibilidad ni lo reconocieron, ni indicios nada, en el sistema educativo en ese preescolar él sí se comportaba ya en el preescolar de la entrada tranquilo y todo bueno, pero era un niño muy hiperactivo, o sea él no podía estar tranquilo, pero yo dije eso es normal, el entró a los 5 años tranquilo todo su año completo tranquilo un niño normal. Bueno, y ya me dijo la maestra que el niño no hace caso, sí aprieta a los otros niños y se le llama la atención de repente me dio por cambiarlo a otra sede, yo dije para ver si él se adapta a más niños porque es el tiempo para la broma de la pandemia eran seis niños los que entraron al salón a ver si se adaptan a la cantidad de niños pero nada, no se solucionó y seguía el problema del comportamiento que no se quedaba quieto en el salón se le salía a la maestra, entonces de ahí lo mandaron con tratamiento por psicólogo allá bueno el psicólogo me lo recibió un pediatra para que el pediatra me le mandara hacer los exámenes y así aquí en Colombia es que se dio lo del diagnóstico del niño. (Voz de madre, Funza, 2024)

¹²⁰ Con esta expresión se busca ubicar las condiciones de acceso a recursos y servicios en país de origen.

En consonancia con la problemática de acceso a información sobre las condiciones de los menores migrantes con discapacidad e incluso obstáculos para llegar a tener un diagnóstico¹²¹ que oriente los procesos escolares; surge la posibilidad de reconfigurar el papel de las instituciones educativas y darles el protagonismo como mediadoras de los procesos en un sentido de agencia que, a través de labor mancomunada con servicios de apoyo, servicios de salud, familias y entes territoriales pueda promover el reconocimiento de trayectorias educativas de los menores migrantes con discapacidad, para proponer lineamientos de atención que respondan a necesidades mediatas en las comunidades.

Caldin (2012) indica que pensar en las vivencias de las familias es sensibilizar a la sociedad sobre el papel de la escuela como el lugar principal de la inclusión social y “punto ineludible de referencia para las familias de inmigrantes y sus hijos” (p. 7).

Tras una mirada cercana a las voces de las madres, se aprecia la variabilidad de circunstancias al enfrentarse a los servicios de salud y educación en el país receptor.

El niño tiene autismo, el médico de allá dijo que era autismo, y lo registro y le mandaron unos medicamentos para que el por lo menos durmiera de noche para que él descansara toda la noche porque era un niño que esperaba que uno se acostara a dormir para agarrar el teléfono, para ver televisión y ese niño no dormía en toda la noche y él me dijo no vamos a darle esa pastilla para que le pase, y se le dio por tres meses, no se la volvió a dar más porque no tuve más contacto con ese médico que era neurólogo y no he logrado cita y pues hay días que él duerme y otros que no pero ya nos acostumbramos. (Voz de madre, Funza, 2024)

Pues yo como que al principio no veía porque ella no podía estar en un curso grande, porque ella ya sabe unas letras, pero como aquí le hicieron esa prueba, la evaluaron y pues la pusieron en transición y ella es como la más grande del curso. Yo ahora que la profesora me ha explicado y que me dice que tengo que hacer lo de la EPS pues yo la entiendo porque mi niña pues ella no hace muchas cosas que los otros niños, pero yo trato de ayudarla. La niña está muy contenta y lo que va aprendiendo se lo enseña a la hermanita en la casa. Y pues aquí estamos esperando lo que me dijeron de la prueba cognitiva que es algo que se necesita para ella tener mejor atención el otro año, porque la profesora me dice que a pesar de que la niña llegó apenas hace unos meses,

¹²¹ Con lo mencionado se aclara que el diagnóstico no se detalla como fin único de los procesos de atención para los menores migrantes con discapacidad. Su mención denota la importancia que representa para las madres entrevistadas, pero desde la perspectiva de los estudios críticos de la discapacidad no se considera como un elemento determinante, toda vez que desde la amplitud del caso pueden existir diferentes ritmos y procesos de aprendizaje que no necesariamente se ligan a los diagnósticos.

pues con lo de la prueba cognitiva pasaría al otro año con ayudas especiales y como al ritmo de ella. (Voz de madre, Funza, 2024)

En el análisis de la discapacidad en el fenómeno migratorio, y para el caso concreto de esta investigación, es importante conocer los tipos de discapacidad presentes en niños, niñas y jóvenes migrantes escolarizados en la institución educativa, con el fin de relacionar sus historias y trayectorias educativas antes, durante y después del tránsito migratorio.

Como se observó en los anteriores fragmentos, se contemplan las particularidades del Trastorno del Espectro Autista, desde el cual se pueden generar compromisos cognitivos, y también, se contemplaron los Trastornos de aprendizaje. Pero, además de lo mencionado, la caracterización de discapacidades realizada desde las entrevistas a profundidad dio paso a la consideración de discapacidad múltiple y discapacidades psico sociales.

Mire, esa niña es dominación porque yo profe, mire yo pienso que ella dice esas cosas es por dominación, ella lo que quiere es dominarlo a uno, si me entiende, ella es si tú no me das eso entonces yo me mato, sí, me entiende igual que pasó la vez que la hospitalizaron yo pasé hasta el día de las madres allá en ese hospital con eso por vainas de ella porque yo le digo a ella, dónde está que te cortaste porque ni se había cortado ni había pasado nada, aquí llegó a la psicóloga y como en los papeles esta que ella prácticamente solo ve un poco por un ojo, pues imagínese cuando ella le dijo que ella se había cortado, y llegamos al hospital y no era nada, entonces ahí sí, estaba asustada y la dejaron en psiquiatría. (Voz de madre, Funza, 2024)

Sobre las rutinas, pues C nunca se levanta de mal humor, él es un niño feliz a pesar de que a veces está bastante enfermo, él con tantas cosas tiene sus medicamentos fuertes y duerme poco por lo del trastorno del sueño. Pero él está en mil cosas, tiene atletismo, tiene terapias, tiene piscina, los martes le toca ir a educación especial y los viernes. Ah, eh, y terapia física. Entonces digamos esos días son un poquito más complicados porque obviamente nos toca salir y cuando llegamos si no nos da tiempo de hacer tareas, cuando no alcanzamos antes de irnos, pues le digo, las hacemos cuando llegues a veces vemos en las noches, la novela de Jesús y vemos unos capítulos y luego a orar y a dormir, entonces es básicamente como la rutina es de la casa a la escuela, a las terapias, a atletismo y cuando hay piscina y los fines de semana que no se le despega al papá porque somos los cuatro solitos, pues nosotros y la hermana. (Voz de una madre, Funza, 2024)

En coherencia con los planteado desde los capítulos II y III de esta tesis, el derecho a la educación en los menores migrantes es una regla general para los países suscritos a acuerdos y

tratados internacionales. Sin embargo, esta premisa no implica la materialización contextualizada de ese derecho – más aún cuando se trata de estudiantes con compromisos físicos, cognitivos o sensoriales-. Para entender cómo se da el proceso de atención al niño, niña o joven migrante con discapacidad en un contexto de educación pública, es relevante escuchar las voces de maestros y profesionales de apoyo.

Puedo hablar de una sola valoración que fue con un estudiante pero no pregunte en mi entrevista nada de trayectorias educativas, no lo hice y no lo tuvo en cuenta, o sea, ahí está claro que no hay esa ruta no está esa articulación, porque pasó, de dónde vienen, hace cuánto fue eso, digamos, que esa historia de vida se puede conocer, sí se realiza todo, pues el tamizaje o en la valoración, pero se desconoce la historia que viene atrás y se realiza solo como el tamizaje pedagógico, se aplica el perfil pedagógico, digamos que se tiene un documento de base para aplicarlo a todos. No se hacen ajustes, es el mismo para todos. (Voz personal de apoyo, Funza, 2024)

Para las presunciones de discapacidad, es inmediatamente que se articula con el Programa de Inclusión quien hace la valoración y ya ellos determinan, si efectivamente los niños tienen alguna dificultad se hace la sensibilización tanto con la estudiante o los estudiantes padres de familia y también con los docentes para que se empiecen a hacer adaptaciones curriculares acordes a los niños desde inclusión. Ya cuando se tiene un diagnóstico, se inicia un proceso con el piar para que hagan sus adaptaciones curriculares y evidentemente los niños reciban una formación de acuerdo a las capacidades intelectuales y académicas del niño. Previo a esto, pues se dan ciertas recomendaciones a las docentes de adaptación de sensibilización, aunque es muy complejo a veces formar o reeducar a los docentes y que ellos entiendan y comprendan que hay que hacer un proceso. (Voz personal de apoyo, Funza, 2024)

De pronto aquí se cataloga mal por desconocimiento, el niño no viene con un trastorno de aprendizaje y puede que no y puede que solamente sea el rezago escolar por la diferencia de educación, eso quiere decir que desde el equipo de inclusión escolar y las profesionales que están, terapeutas y demás, podría decirse que se desconocen las trayectorias educativas de ellos como niños migrantes. Desde el equipo de inclusión, no se le pregunta a la familia, cuál ha sido esa trayectoria sobre todo en el sentido de cuánto tiempo estuvieron migrando, cuánto estuvieron desescolarizados eso no se indaga, no se considera y en casi todos los casos, no se pregunta nada de discapacidad, a menos que sea algo muy evidente. (Voz docente, Funza, 2024)

A partir del posicionamiento de las voces de docentes y personal de apoyo, se puede indicar lo siguiente:

En primer lugar, con respecto a las trayectorias educativas de los menores migrantes y en extensión, las trayectorias de los miembros de sus grupos familiares se desconocen totalmente.

Desde las instituciones, se implementa la recolección de información básica a través de formatos descontextualizados que no reflejan las historias de vida de las familias y del menor; induciendo en muchas ocasiones al error en las gestiones administrativas.

En segundo lugar, se presenta un trabajo desarticulado por parte de los profesionales de apoyo, los servicios ofertados por el ente territorial y la labor de los docentes. Por lo tanto, como se puede evidenciar en la voz docente, se tienen protocolos de atención a la inclusión escolar que operan desde una estructura única que no es funcional si se piensa en la diversidad presente en las aulas.

En tercer lugar, se evidencia dificultad en el abordaje educativo que se oferta a los menores migrantes con discapacidad, ya que como lo menciona la voz docente: “aquí se cataloga mal por desconocimiento”. Desde estas palabras, en el contexto educativo del país receptor se surten los lineamientos de cobertura basándose en las reglas generales de grado y edad de referencia, que motivan la desventaja para los estudiantes que interrumpieron sus ciclos escolares a raíz del tránsito migratorio. Una de las situaciones que se presentan es la ubicación de los niños migrantes venezolanos con o sin discapacidad en modelos de educación flexible como Aceleración del Aprendizaje o Caminar a Secundaria.

Lo mencionado anteriormente, es el reflejo de una realidad global. Según cifras del Grupo Interagencial de Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM) en Colombia, se ha estimado que cerca del 11% de la población refugiada y migrante venezolana tendría alguna discapacidad. Con lo dicho, cabe resaltar que, al iniciar el proceso de investigación, se logró detectar la dificultad que tenían los núcleos familiares de menores migrantes venezolanos para acceder a un proceso de diagnóstico ante la sospecha de una discapacidad.

Esta situación, generó una sobrerrepresentación preliminar, desde la cual se focalizaron treinta (30) familias, de las cuales posteriormente se detectaron diez (10) menores diagnosticados con discapacidad y a raíz de los efectos de la migración transnacional y el retorno, a la fecha se tiene un recuento de cinco (5) estudiantes migrantes con discapacidad vinculados a la Institución Educativa Técnica Bicentenario. Las discapacidades prevalentes son: Discapacidad sensorial visual, Autismo, Discapacidad Múltiple, Discapacidad Cognitiva y Discapacidad Psico Social.

5.2.2 Vivencias de los menores migrantes con respecto a la discapacidad

Los núcleos familiares venezolanos en los cuales hay presencia de menores con discapacidad se enfrentan a retos desde sus realidades culturales, sociales y económicas, las cuales se ven permeadas por los procesos de adaptabilidad a las contingencias del país receptor. Así se muestra en la mayoría de las historias de vida.

Yo llegue a Villavicencio, porque mi papá mandó la plata y nos fuimos de Venezuela, y allá es que me paso lo del Bullyng, porque pues, por ejemplo, en un examen, yo no veía, pero yo escuche las preguntas y estaba fácil y yo respondí como lo que pude y entonces llegaron unas niñas y me cambiaron el examen porque decían que estaba mal porque yo no veía. Y me dijeron que parecía una de esas palomas que tienen así que tienen los ojos para acá y me decían de esas cosas. Después de lo de Villavicencio, ya me recibe mi mamá y en ese tiempo, mi padrastro viajaba y todas las cosas como que ya no estaban bien, entonces fue que mi mamá dijo no, que ya toca ponerle a estudiar, que no sé qué, y me consiguieron el cupo aquí en Funza, y empezó todo, las ayudas, lo de las gafas y luego fue que hubo problemas con mi autoestima porque bueno, por problemas con mi mamá y mi padrastro. (Voz de estudiante, Funza, 2024)

Es necesario hacer énfasis en la superposición de vulnerabilidades presentes en los casos de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad. Como se detalló en el capítulo II el foco de atención investigativa y académica se ha alejado de este fenómeno con carácter interseccional durante mucho tiempo, y en la actualidad es una realidad que se percibe en el marco de la educación pública en Colombia.

Retomando los preceptos conceptuales del capítulo III, el concepto de interseccionalidad abarca el análisis sobre las múltiples discriminaciones en torno a un mismo ser humano. Desde los desarrollos teóricos de la defensora de derechos humanos Kimberlé Crenshaw los hechos y circunstancias de discriminación se deben reconocer, deben salir a flote para que la sociedad comprenda que existen vulneraciones que se entrecruzan, y es erróneo un abordaje unilateral.

Esta postura es un aporte de gran relevancia para la investigación, en tanto se integra de manera armónica a la perspectiva de derechos y visibilización de trayectorias educativas en menores migrantes con discapacidad. Ahora bien, desde el análisis de entrevistas a profundidad y grupos focales, se logró la trascendencia de las principales categorías de estudio, de tal manera que, el brote de categorías emergentes como condiciones de pobreza, exposición a violencias y otras vulneraciones, fueron cruciales para el estudio en clave de interseccionalidad. Ahora bien, la exploración de historias de vida se extendió a lo largo de las vivencias de los grupos familiares nutriendo, por ejemplo, la categoría de trayectorias educativas.

Estando en Venezuela, mi primer signo de alarma, fue en la guardería, este noté que J, cuando yo llegué, ya estaba dormido en el piso sí y me pareció raro porque lleguen esos niños que siempre mantienen activos y el mío en el piso y lloraba mucho, y los otros niños alrededor como jugando y eso y el niño en esa época tenía como, 3 años. Entonces, para mí eso fue como un detonante, pero, aun así, yo no investigue, no busque ayuda porque no había tanto indicio para como para decir que J tenía una conducta extraña yo como mamá digo extraña, no, pero eso fue uno de los momentos de alarma del autismo del niño antes de salir de Venezuela. (Voz de madre, Funza, 2024)

La historia en Perú fue compleja. No lo logramos, no se dio ayuda, nada pedagógico, si bien lo atendió el psicólogo, a mí nunca me dieron nada de diagnóstico, de orientación, nada, y la verdad faltaba mucha herramienta en la parte de las profesoras, porque este, yo sentí que la profesora le faltaba como que hacer una actividad especial para él, para incluirlo, no es que no era descartarlo sino incluirlo en su planeación o en su planificación, pero sí, eso fue lo difícil de nuestro paso por Perú. (Voz de madre, Funza, 2023)

Las cuestiones relacionadas con el reconocimiento de diferentes ritmos de aprendizaje, y en un plano más formal, los derechos de los niños niñas y jóvenes con discapacidad en términos

de las 4As se ven enfrentados a las luchas por igualdad de oportunidades e inclusión escolar plena. Esta percepción es evidente en la siguiente historia de vida:

En el Perú, a él lo separaban constantemente, un día separaron los grupos y a él me lo pusieron solo en una mesa agarraron una silla una mesa, eso fue después que mordió todo, ya ellos decidieron que él debía estar solo, y pues mucha queja, lo agarraron, lo pusieron en una silla en un rincón, me acuerdo yo y me voy para allá y en una sillita lo dejaron solo sí, ya eso era lo único que yo tenía entonces ahí fue un poquito difícil y yo dije bueno, yo como mamá y como docente tengo que pensar un poco en él, no, pero yo creo que eso no era la manera de hacerlo. Hablé con la Coordinadora, hablé con la directora porque ella no estaba al momento, sino que ellas dejan su información toda planificación y se va. Y ellos veían y revisan y todo bien, pero cuando ella se va, ellos hacen lo que quieren. (Voz de madre, Funza, 2023)

Es de destacar, que las instituciones educativas por lo general no contemplan un trabajo colaborativo con padres, madres o acudientes. Los docentes asumen la titularidad de los grupos escolares desde la generalidad, y tal como se evidencia en la voz de la madre, desde las experiencias en los países receptores se configura la limitación de los maestros para coadyuvar a la adaptación de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad a las realidades de las escuelas a las cuales llegan.

Por otro lado, y en términos de gestión directiva, usualmente las decisiones de las figuras de autoridad en el contexto escolar son las que median los procesos de atención. Para el caso concreto, y desde las voces de los protagonistas, los directivos docentes se convierten en los órganos consultores. La responsabilidad de organizar la oferta educativa acorde a las necesidades de los estudiantes le corresponde a Rectores y Coordinadores. En este sentido, y sin el reconocimiento de trayectorias educativas, y además lineamientos inconclusos, se generan las vulneraciones más profundas a los derechos fundamentales de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad.

Antes de llegar a Colombia, yo viví en Perú la incertidumbre que no había vivido ni en Venezuela. Yo empecé a ver que tenía que hacer algo como mamá. Entonces no sentí la empatía, no sentí que hubiera compasión con él como un ser humano, entonces no creo que era la manera, sino que era la figura de la profesora para cohibir y cómo le diría no para tranquilizar a los papás que estaban como

que oye, otra vez le pegó a mi hijo otra vez hay algo que está pasando entonces tuvieron que sacarlo de ese salón y ponerlo en otro salón de niños de 5 años, teniendo J cuatro años, como para ver qué podía hacer la profesora y cómo podía manejarlo pues otra profesora. (Voz de madre, Funza, 2023)

Hasta aquí, es posible decir que existe una falencia contundente en cuanto a la organización de los servicios educativos en países receptores como Perú, Ecuador y Colombia. Razón por la cual, la necesidad en el establecimiento de procedimientos que aseguren que los menores migrantes con discapacidad reciban una acogida escolar digna, es emergente.

Personalmente no conozco ninguna ruta en la que se puedan atender las dos situaciones, migración y discapacidad, y cómo es el sistema educativo de Venezuela, yo no conozco una malla curricular de Venezuela de primaria o de bachillerato, no conozco cuál es la trayectoria educativa. (Voz de personal de apoyo, Funza, 2024)

La información que se detalla en las historias refleja una de las principales problemáticas en los procesos de reconocimiento de la discapacidad en menores migrantes y es la convergencia de vulnerabilidades. La crisis humanitaria de Venezuela ha generado dificultad de atención tanto en salud como en educación a favor de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar. A ello, se suman las condiciones del tránsito migratorio y la ubicación en segundo, tercer o último lugar a los procesos de atención a la discapacidad. Para las familias, ubicar alimento, vivienda, trabajo y otras necesidades básicas es lo prevalente en el momento migratorio.

Por esta razón, desde las realidades propias de la movilidad humana transnacional, las historias de vida dan cuenta de los hallazgos en términos de cómo se vive la discapacidad. En efecto, lo anterior, también se relaciona con el acceso a salud y otros servicios terapéuticos necesarios. En el siguiente apartado se profundizará.

5.2.3 Acceso a salud y/o apoyo terapéutico

En Colombia, según el Informe especial sobre la situación de salud de la población migrante venezolana, desarrollado a partir de la encuesta de caracterización en el marco del Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos, indicó que según la base del Plan

Nacional de Desarrollo (2022-2026), el gobierno nacional orientará todas las acciones estatales en pro de lograr que toda la población acceda a los servicios de salud en igualdad de condiciones.

Este plan establece:

Lograr esta transformación implica que el país esté en las condiciones de “ofrecerle a cada individuo la posibilidad de ampliar el espacio de sus capacidades” (DNP, 2023, p. 62). Esto, a su vez, será posible en la medida que todas las personas, incluyendo la población migrante venezolana en el país, gocen plenamente de salud, educación y acceso al agua, entre otros. Al respecto, el plan cuatrienal reconoce que aún existen brechas profundas entre regiones y grupos poblacionales dentro del país. Por esta razón, el gobierno enunció con firmeza su apuesta “por la integración socioeconómica y el cierre de brechas entre migrantes” (DNP, 2023, p. 177).

Bajo esta premisa, y en contraste con las realidades mediatas de la población migrante venezolana, a continuación, sus voces con respecto al acceso a salud en Colombia.

Bueno, la situación con la EPS y la atención médica, sobre todo, bueno, el niño aún está en estudio para cirugía de paladar. Las otras cirugías que tiene sí, pues digamos ahorita lo del paladar y el labio está parados como quien dice porque he tenido tantas cosas que son un poquito más prioritarias que ahorita no, no estoy como enfocada en eso ahorita, pues estamos enfocados en su operación de la obstrucción que él tiene en la nariz, porque eso es más urgente y porque con esa operación él podría respirar mejor y pues dormir mejor. (Voz de madre, Funza, 2023)

Desde esta voz, se identifican experiencias positivas en accesibilidad a salud, desde las cuales los menores migrantes con discapacidad logran atención prioritaria en garantía de los derechos que les asisten. Como se mencionó en el capítulo II, particularmente el Colombia se prevé la garantía de derechos fundamentales como salud y educación a menores migrantes en cumplimiento del bloque de constitucionalidad dispuesto en el artículo 93. De hecho, la

materialización de este acceso en salud se configura de manera taxativa en el artículo 100 de la Constitución Política de Colombia de 1991:

Los extranjeros disfrutarán en Colombia de los mismos derechos civiles que se conceden a los colombianos. No obstante, la ley podrá, por razones de orden público, subordinar a condiciones especiales o negar el ejercicio de determinados derechos civiles a los extranjeros. Así mismo, los extranjeros gozarán, en el territorio de la República, de las garantías concedidas a los nacionales, salvo las limitaciones que establezcan la Constitución o la ley. (CPC, 1991, p. 17)

Tanto la norma, como los desarrollos jurisprudenciales¹²² dan cuenta de la accesibilidad a salud en niños y niñas recién nacidos independientemente del estatus migratorio del núcleo familiar, además, establece la posibilidad de afiliación al sistema de salud e insta a las entidades territoriales a la inclusión de la población migrante al régimen subsidiado de salud.

Sin embargo, pueden presentarse diversas barreras en la práctica, las cuales no permean solamente a la población migrante, sino que también hacen parte de las dinámicas sociales internas en Colombia. Como, por ejemplo, la carencia de recursos económicos para cubrir gastos en procedimientos médicos u hospitalizaciones.

La niña estuvo hospitalizada por lo de la ideación, ella estuvo en psiquiatría y eso fue muy duro no solo por todo lo que nos tocó hacer, y escuchar sino porque, mire a mí me tocó pagar más de quinientos mil pesos por esas noches en el hospital por ese problema de la EPS. Y al final yo ni se porque esa niña dice esas cosas, ella no hace caso, anda ahorita con un hombre que es mayor, es un muchacho grande para ella, un muchacho, pero que desconocemos. Ella se me vuela de la casa, ella hace digamos así cogió su maleta muy rápido y salió muy rápido y se me sale, es que para unas cosas esa niña es como si viera todo. Yo le dejo lo de la buseta para el colegio y ella se me escapa. (Voz de madre, Funza, 2024)

¹²² Sentencia de unificación SU-677 de 2017 y Sentencia de Tutela T-178 de 2019.

Lo anterior permite inferir, que, si bien existe en la nación una responsabilidad por la prevalencia del derecho internacional de los derechos humanos, en el caso concreto y en garantía del derecho a servicios de salud, el país aún se encuentra en proceso de cumplir lo pactado a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) , con respecto al ejercicio pleno de los derechos en territorio nacional.

Con las consideraciones de acceso a salud a favor de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, se ubica el análisis en las posibilidades de atención terapéutica u orientación de otros profesionales de apoyo en atención a sus particularidades dentro del contexto de la educación pública.

Por eso, es importante destacar el papel del personal de psicología, trabajo social y educación especial vinculado a la institución educativa, ya que su labor tiene incidencia en la garantía y reconocimiento de condiciones óptimas para el disfrute de sus derechos. Así se refleja en la voz de los docentes:

Aquí el equipo psico social es de mucho apoyo, la psicóloga ha estado haciendo el seguimiento de muchos de los casos de los niños migrantes con discapacidad porque esa es una realidad que tenemos. Mire, si a mí me preguntan hace dos tres años, yo diría, aquí solo migrantes, pero cuando uno ve los casos más cercanos, y ve como los detalles y lo que está pasando, pues la sorpresa es que estos niños con tales y tales dificultades académicas son niños migrantes venezolanos con discapacidad. Y esas discapacidades son de todo tipo, por ejemplo, el caso de la niña con discapacidad psico social, que se reportó por ideación, que caso tan complejo. La niña con ese mal genio, ese ausentismo porque la niña no venía a estudiar, y que visita domiciliaria, y que llame a la mamá y que remita a comisaría. Bueno, es una realidad que no solo toca a los niños colombianos. (Voz Directivo Docente, Funza, 2024)

En este orden, se debe precisar que cuando se habla de acceso a servicios de salud en calidad de migrante, y en el contexto de un país receptor, en primera instancia se piensa en los obstáculos. Sin embargo, y como se planteó previamente, desde la normativa del derecho internacional de los derechos humanos y en Colombia, desde el bloque de constitucionalidad, los menores de edad migrantes venezolanos con discapacidad no tendrían por qué tener restricciones para el acceso a servicios médicos y/o terapéuticos. Esto, desde el análisis de las historias y los avances normativos, permite concluir de manera preliminar que se requiere socializar información relacionada con la Circular Externa número 35¹²³ emitida por el Ministerio de Salud en vigencia del año 2022, en el marco de una propuesta de lineamientos de atención educativa a favor del menor migrante con discapacidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el escenario en salud tiende a ser complejo ya que, de cara a la falta de atención de los propios derechos entre los habitantes de la nación receptora, las posibilidades de acceso a servicios diagnósticos, terapéuticos u otras especialidades para los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad carecen de celeridad administrativa.

5.2.4 Expectativas a futuro

Encontrarse inmersos en la educación pública del país receptor, sin duda, implica reconocer y adaptarse a las dinámicas propias de la escuela oficial, ya que en este momento no existen lineamientos de atención al menor migrante venezolano con discapacidad, desde ninguna esfera territorial.

Por lo mencionado, las expectativas a futuro implican el fortalecimiento de los procesos de ingreso que garanticen permanencia y promoción, y de manera paulatina la puesta en escena de

¹²³ Esta circular generó recomendaciones para el fortalecimiento de la inclusión y atención de la población migrante venezolana en el Sistema General de Seguridad Social en Salud.

una propuesta de lineamientos de atención educativa centrada en “hacer visible lo invisible”, considerar y atender niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad pertenecientes a la Institución Educativa Técnica Bicentenario de Funza.

La institución ha sido una de las primeras en el sector oficial en tener una organización de la oferta educativa para los niños y niñas con discapacidad. Nosotros somos pioneros en tener por ejemplo una caracterización particular en manual de convivencia y sistema institucional de evaluación, entonces para nosotros como colegio público siempre ha sido una prioridad ayudar a que las familias accedan a diagnóstico y tengan una atención adecuada. Es decir que lo que se oferta responda a las necesidades. (Voz de Directivo Docente, Funza, 2024)

Una vez identificadas las trayectorias educativas en términos de los caminos recorridos, los motivos, la llegada al país receptor, las consideraciones de retorno y su contraste con el reconocimiento de realidades desde la discapacidad en niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos, en este punto, es prioritario dilucidar que existen impactos y consecuencias sobre los estudiantes migrantes con discapacidad a raíz de las vivencias que marcan su tránsito extraterritorial; de tal manera que, desde el análisis deductivo visualizado en los datos estadísticos y el análisis inductivo presente en el recuento de las voces de los protagonistas, se evidencia la responsabilidad casi agencial de las instituciones educativas como mediadoras culturales y de servicios que garanticen el bienestar de los menores migrantes.

Ahora, sobre migración y discapacidad, es un tema nuevo para nosotros y la verdad ha sido visible desde el trabajo que se hace desde las coordinaciones y con los casos que nos han llegado de niños migrantes venezolanos con discapacidad. Esta situación nos ha movilizadado porque en realidad ha sido nueva, y lo que estamos haciendo es trabajar y construir poco a poco. (Voz de Directivo Docente, Funza, 2024)

Lo mencionado reafirma la meta de contemplar una propuesta de lineamientos de atención educativa desde la mirada interseccional, en la cual se destaca el análisis de lo que los participantes delimitaron en términos de discapacidad, migración, derechos, y trayectorias educativas, pero también, en consonancia con otros aspectos por los cuales han sido excluidos

como, por ejemplo, el hecho de ser menores de edad, las condiciones de pobreza, la clase social y el estatus migratorio.

5.3 Recorrer las trayectorias educativas

Cuando tuve la beca en la Universidad de Zulia, fue para educación inicial, pero pues yo metí dos carreras estuve a puntico de que me saliera ingeniería industrial que era lo que quería estudiar en aquel entonces, pero pues por la migración no pude. Pero, yo quisiera volver a estudiar y pues ahora con lo del niño los papeles han cambiado y a mí me gustaría estudiar Educación Especial, porque obviamente eso me va a enseñar mucho más a mí en cómo tratar con mi niño, y con otros casos.

(Voz de madre, Funza, 2024)

Desde la ficha de identificación y en mayor detalle con las entrevistas a profundidad, se logró el establecimiento de trayectorias educativas no solo de los menores estudiantes, sino de sus núcleos familiares.

En este sentido y retomando el abordaje teórico y conceptual, el análisis de la información contenida en entrevistas y grupos focales permitió visualizar la reproducción de las desigualdades sociales y educativas propuestas desde los postulados de (Bourdieu y Passeron, 1996; Bourdieu, 1979; Dubet, 2005), ya que en efecto, el recorrido por las trayectorias educativas tanto en el país de origen como en el país receptor, se relacionan con la superposición de desigualdades, que para esta investigación se catalogan desde la convergencia entre migración y discapacidad.

Es evidente, que los sistemas escolares omiten y desconocen las múltiples problemáticas sociales y de capitales de los menores migrantes y sus familias, generando espacios de reproducción de desigualdades. Ahora bien, como también lo señala Dubet (2005), el supuesto o principio de la igualdad de oportunidades sobre el que se sostiene la escuela permite la igualdad

en el acceso, pero en su interior va creando mecanismos de selección basados en su meritocracia interna.

Con esta situación, se agudiza la jerarquización en relación con el rendimiento académico. Según Bourdieu (1979):

Esta jerarquización de los estudiantes en base a sus resultados escolares se relaciona con la desigual distribución del capital cultural entre las diferentes clases sociales. A partir de ello, al interior de la escuela, los estudiantes se ubican en distintas posiciones respecto del éxito escolar, según la distribución de ese capital cultural en su forma de capital incorporado. Es decir, el éxito o fracaso escolar no dependen de aptitudes naturales de los sujetos, sino de un capital cultural que es incorporado, en el sentido de que supone un trabajo de asimilación e inculcación que consume al sujeto un tiempo determinado y que también se vincula con una inversión de tiempo y capital cultural por parte de las familias. (Bourdieu, 1979, p. 30)

Esta investigación, dialogó con los postulados de Bourdieu (1979) y Terigi (2014), de tal manera que, a continuación, desde las voces de los participantes, se caracterizan sus trayectorias educativas.

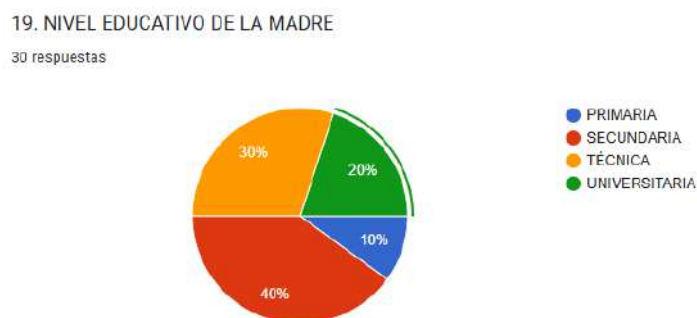
5.3.1 *Las experiencias de escolaridad en el país de origen*

En Venezuela yo sí, yo sí soy bachiller, completa, no terminé mi carrera, las dos carreras que agarré por eso, porque mi papá y mi mamá no le daban después de que terminan bachillerato les permiten ingresar a la universidad pública, pero es difícil sostenerse en transportes en alimento en útiles porque la matrícula es gratuita, no de que la carrera que yo agarré yo agarré Petróleos y polímero polímeros de plástico y la petroquímica era todo lo que tenía que ver con el petróleo como yo tengo un tío que trabaja en la PDV de allá. Él me dijo estudia la carrera que ya cuando te toque entrar para trabajar, yo te busco a ti, pero no se dieron las cosas y me puse a trabajar en el supermercado, sí, trabajar en supermercado hasta que ya me vine para Colombia. (Voz de madre, Funza, 2023)

Partiendo de la ficha de identificación y la información que se recolectó a través de ella, uno de los primeros hallazgos fue constatar la presencia de trayectorias educativas relevantes en los núcleos familiares. En términos de Bourdieu, los núcleos familiares dieron cuenta de la presencia de un capital cultural que se vio truncado a raíz del proceso migratorio. Este primer acercamiento, se visibilizó con los resultados de la ficha de identificación implementada con treinta familias.

Figura 24

Nivel educativo de las madres migrantes



Nota. Gráfica tomada de la ficha de identificación (Formulario Google)

En este sentido, los resultados y posterior análisis orientaron la caracterización de trayectorias educativas, no solo desde las historias de vida de los estudiantes, sino desde todo lo vivido por los núcleos familiares. En un plano más profundo, el 20% de las madres de menores migrantes con discapacidad, reportaron formación universitaria en:

- Derecho
- Asistencia Administrativa

- Licenciaturas (Informática, educación inicial)
- Comercio (Relaciones exteriores)
- Medicina (Enfermería, Estudios paramédicos)
- Estética y belleza
- Estudios técnicos (Carpintería, modistería, panadería)

Esta información, se contrastó con las historias de vida escuchadas en entrevistas a profundidad, desde las cuales se destacan:

Bueno, pues yo chiquita era la niña más feliz del mundo. A mí, mi papá y mi mamá me llevaban al colegio, al preescolar. A mí, mi colegio me quedaba a tres cuadras de la casa, y para mí fue el preescolar lo mejor, yo todavía me recuerdo de mi profesora de preescolar que se llama Coromoto. Después de allí, estudié en la misma escuela la básica y luego el liceo lo hice en otro quedaba enfrente, en el “Doctor José Gregorio Hernández” ahí yo hice mi bachillerato. Luego termine el bachillerato y entre a la universidad, se llama universidad Iutirla que es una universidad pública allí yo saque mi carrera en educación inicial, que ustedes aquí ustedes le llaman es primera infancia, los pequeñitos que ya ellos comienzan a investigar a preguntar qué es esto, a explorar. Me gusta, a mí me gusta esa rama de los niños. Me encanta que ellos aprendan. Y ya con mi carrera profesional, empezó la búsqueda de trabajo. Yo camine, camine bastante, metí papeles en todas partes. Porque allá es, no es que yo este voy a un colegio y llevo mis papeles. No. No es así. Tú tienes que ir a la zona educativa, y presentar pruebas escritas, las psicológicas y ya después te llaman y te dicen: “Mira saliste seleccionada, vas para tal escuela, y así”. Pero fue, lluvia, sol, colas, porque eso es un proceso largo y mientras yo conseguía trabajo, mientras a mí me llamaban, yo ayudaba a mi tío en una agencia de festejos. Él tiene una agencia de festejos y pues yo me encargaba de mesas, de cocina de sillas, y nunca me quede sin trabajar. Y entonces desde ahí, fueron 13 años dedicada al magisterio de Venezuela, hasta que me trasladaron y me sacaron. (Voz de madre, Funza, 2023)

Tal como se mencionó en los fundamentos conceptuales de esta investigación, los aportes de Piere Bourdieu son primordiales para la comprensión de los capitales, y particularmente el capital cultural como parte de la caracterización y análisis de las trayectorias educativas. Desde los postulados del autor: “conocer la realidad social implica establecer simultáneamente, una “física social”, una estructura objetiva “cuyas articulaciones pueden ser materialmente

observadas, mensuradas y cartografiadas independientemente de las representaciones que se hagan de ella quienes la viven” (p. 32).

Por esta razón, la tesis no podía ser ajena a las historias de vida de las familias, en las cuales se tuvieron en cuenta experiencias en torno a sus procesos académicos, formación y ejercicios profesionales en el país de origen. Lo que Bourdieu (2010) conceptúa como “determinaciones sociales, que cobran sentido en el espacio social, es decir, el espacio donde se generan las relaciones sociales. El capital siempre es específico y solo existe en el campo social en el que produce efectos” (p. 239).

Las voces de las familias indican trayectorias educativas que van desde los recorridos de su educación básica, hasta el acceso a estudios universitarios demarcados por diferentes situaciones sociales y variaciones como por ejemplo el proceso de tránsito migratorio. Desde Bourdieu, esta formación previa de las familias hace parte de los capitales sociales y económicos.

Al respecto del análisis más contemporáneo de las teorías de Bourdieu, y de manera concreta la visualización del capital cultural en transversalidad con la formación académica de las familias, Desan (2013) considera que:

El concepto evoluciona entre su presentación, en la reproducción y su posterior uso en la distinción. En el primer caso, el “capital cultural” se emplea como metáfora de la legitimación de la desigualdad de resultados educativos, mientras que en la distinción es un recurso operacionalizable. (Desan, 2013, p. 318)

En efecto, el capital cultural no se debe entender solamente como un recurso, sino que, conlleva la profundidad de las relaciones sociales en las que tiene efectos.

Mi esposo, Él es de Valencia, del estado de Carabobo. El salió adelante con su mamá porque su papá murió hace muchísimos años, el salió adelante con la mamá y sus hermanos. El papá de ellos era profesional pero el señor murió muy joven, los dejó pequeños y la mamá fue la que los sacó adelante. Mire, por ejemplo, mi esposo estudio su carrera de abogado, pero ya viejo, como a los treinta y pico de años porque él se tuvo que poner a trabajar. Pues él y los otros dos hermanos a trabajar porque eran los varones de la casa. Y el decidió a los 36 años hacer la carrera de abogado, después de que ya era periodista, el estudio periodismo en la universidad. Todo en valencia Carabobo, su primaria y su liceo con sus hermanos y luego ingreso a la universidad, pero eso si fue en Punto Fijo que es donde yo vivía y pues ahí nos conocimos. Él como periodista trabajaba en varias cosas, pero el logro ingresar a “Radio noticias radio punto fijo” como locutor y escribía para el periódico “La mañana” y sacaba las noticias allí y ganaba su buen platica, estábamos bien porque aparte yo trabajaba. Nosotros nunca pasamos trabajo, nunca una necesidad. La familia de él se formó en universidad. Si, su hermana es abogada también, ella vive en Chile, está casada allá y no tiene hijos. Su hermano que esta antes de él, también abogado, trabaja para la presidencia, pero él no está de acuerdo con el gobierno. Pero como dice el: “Yo ahorita tengo que callarme porque ahí está la comida de mis hijos” el hijo del esta ahorita en Estados Unidos porque el muchacho recepto a la Guardia Nacional de allá de Venezuela y a ellos a todos los están buscando para ponerlos presos y él estaba aquí conmigo en Colombia y yo le dije: “No papi dale pa arriba, dale para allá para donde tu tío”. Es el otro hermano de mi esposo que tiene 20 años viviendo allá. Él ya se fue para allá en Estados Unidos, está bien y pues no puede volver a Venezuela hasta que no se acabe ese gobierno. (Voz de madre, Funza, 2023)

Si se parte de reconocer que el capital cultural se vincula directamente con el origen social y sus resultados educativos, desde la perspectiva Bourdiana y tal como se evidencia en las voces de las familias, es cuestionable la relación entre títulos educativos y productividad de la fuerza de trabajo ya que esta se encuentra mediada por otras determinaciones sociales como por ejemplo las circunstancias sociales del país de origen, la violencia política y persecución.

Pues bien, yo llegué a técnico de gestión ambiental. En Venezuela yo trabajaba como ambientalista y nunca pensé en llegar a ser así como dicen, ama de casa pues, como dedicada a los nietos. Entonces con la llegada a Colombia, pues ya yo no pude trabajar en lo mío. Pero, que más le voy a hacer. Si no puedo ni trabajar. Y es que mira, tú te pones a trabajar y con esos horarios yo no puedo y si se va a entrar a las 7 y quien cuida los niños. (Voz de abuela, Funza, 2023)

Yo estudiaba de noche, yo estaba en la universidad, estudiaba educación inicial y pedagogía, que es lo que me ha gustado siempre, y entonces era prácticamente, era la única posibilidad que yo tenía este estudiar y a la par poder pagarle al niño un colegio privado, entonces yo además del trabajo del almacén, yo trabajaba en una escuela privada como docente también de seis de la tarde

hasta las 10 de la noche unos días y a esa hora era que recogía J a la casa de mi suegra y de allí lo llevaba a la casa. (Voz de madre, Funza, 2023)

Bourdieu plantea la naturalización del capital cultural como forma de ser de las personas.

Esto se interpreta, como las configuraciones del ser social y de qué manera, al dominar las formas culturales, tiene la posibilidad de obtener mayores ventajas en distintos escenarios.

Yo siempre tuve ilusión de mejorar la educación de mis hijos y entonces son sentimientos duros. Mi hijo mayor, fue su graduación muy linda, entonces después él no quería ir a la universidad. Él quería ir a trabajar, por la situación económica y yo le dije, hay papá ve, anda pa la universidad, pero el insistía en que quería ayudarme, el salido del liceo como de 15 años 16 años, le faltaba para ser mayor de edad. Yo le cuento, mire, cuando el salió de preescolar, ya él sabía mucho porque cuando estaba en preescolar lo pasaron a primer grado y del primer grado, no termino el primer grado y enseguida lo metieron al segundo grado y así fue, el muy inteligente, fue subiendo de grado. Entonces yo le dije, no papi, anda ve pa la universidad, tu papá es universitario, yo soy universitaria, tu abuela, tu abuelo por parte de tu papá ellos son universitarios y tú no vas a ser universitario. Y él me decía, si mamá, pero para que sirve eso, mira mi papá con dos títulos y mi papá no siguió en nada de lo que estudió no pudo seguir ejerciendo por culpa del gobierno. Y yo le dije, no, pero las cosas no son iguales, todo puede ser diferente para ti. Entonces fue que ya lo inscribimos en la universidad pública porque las universidades privadas allá son muy, muy caras. Miles de dólares valen los semestres, entonces fue para la pública, se inscribió con la prima y de ahí el siguió y ya se graduó de ingeniero. Bueno, él se graduó, y no está ejerciendo lo que él estudió. Él está ahorita de operador de una planta en un centro comercial y trabaja 24-7 que entra a las 6 de la mañana y sale hasta el otro día. Él está allá en Venezuela y nos cuida la casa. (Voz de madre, Funza, 2023)

Desde las voces de las familias y en contraste con la visión de capital cultural, puede indicarse que no siempre la cultura legítima de la “escuela” permite la participación, el pensar y el ejercicio de la ciudadanía. Bourdieu critica el llamado “fetichismo de la cultura” al indicar que su uso no debe legitimar la dominación social.

En sus palabras: “la universalidad de los estetas es producto del privilegio; tienen el monopolio de lo universal. Y se trata de luchar por universalizar el acceso a lo universal” (Bourdieu, 2010, p. 251).

La abuela de V, mi mamá es médica, ella estudió medicina en Venezuela. Ella está aquí, pero no consigue trabajo, entonces acá se ha metido eso en computrabajo para que consiga trabajo, pero le piden estar inscrita para trabajar y pues eso es otra plata también y ella en Venezuela ejercía, en

un hospital. Pero, todo empezó a empeorar, ella no ganaba nada, entonces yo le decía a mi mamá. Te mataste las pestañas trabajando estudiando tantos años para que nada más ganes ni para la comida, un mes trabajando y no se podía ni comprar comida. El salario solamente eran cinco dólares, el salario no, cuando comenzó la situación económica en Venezuela horrible y ella le comenzó a llamar, a buscar y nada. Todos sin trabajo y sin que comer y ella siendo profesional. (Voz de madre, Funza, 2023)

Una de las principales ideas que emerge de las historias de vida de las familias migrantes con respecto a las trayectorias, es la presencia femenina, el hecho de que las madres y abuelas siempre están presentes, antes, durante y después del proceso de migrar. Aun así, se tiene información de casos en los cuales los padres, desde su capital cultural y formación profesional, se ven obligados a dejar a sus familias y se constituyen como quienes dan apertura al paso migratorio.

Es posible considerar que las trayectorias educativas de los padres y familiares se ven reflejadas en el anhelo y las expectativas que se tienen en cuanto a las trayectorias de los hijos.

Mi papá trabajaba en los barcos, el mantenía en los puestos, pero siempre llegaba a la casa. Y cuando él estaba en casa, eso era lo más bello que uno podía tener, un amor constante, el siempre pendiente de nosotras. Mi papá, él nos decía que él no estudió, pero era un hombre muy inteligente. Y mi mamá solamente llegó al tercer grado. Del resto de la familia, mis hermanas sí, las que están en Perú, una se llama Sandra, ella cumplió 52 años y mi hermana Juana me lleva 2 años a mí, ella tiene 45, yo tengo 42 y la que está en Venezuela que también estuvo en Perú tiene 46. Ellas estudiaron, Sandra la mayor, ella estudio Psicopedagogía Infantil y trabajo como decir 2 años, no pudo más y se fue por la rama de peluquería y eso es lo que está haciendo en Perú. Ella allá tiene una peluquería. Juana estudio, pero no ejerce lo que estudio, ella estudio Ingeniería Mecánica y ella en Perú en lo que trabaja es en comidas, ella cocina en su casa y lleva domicilios. (Voz de madre, Funza, 2023)

Se rescatan, además, historias de vida que reflejan otros procesos y trayectos educativos, como por ejemplo los oficios y la escolarización básica en secundaria.

Pues mi esposo siempre ha estado en construcción, el desde los ocho años se montó cómo se dice la carga de familia y empezó a trabajar a los ocho años y nunca estudió no, mi esposo de broma profesa, por ahí y tiene la primaria sí, porque no podía él decía que no podía y me dice, no, amor, yo no veía ese camino porque si yo me ponía a estudiar y no trabajaba mis hermanos y mi mamá no comían, la mamá no trabajaba. (Voz de madre, Funza, 2024)

Nuestras historias en educación son muy diferentes, por ejemplo, mi hermano el que está en México estudió hasta tercer año y ya no pudo estudiar más porque empezó a migrar, el que está en Perú también llegó hasta primer año y empezó fue a trabajar, la que tiene 16 actualmente ya también llegó al primer año y no quiere estudiar más, ella dice que no le gusta el estudio y el que tiene 14 años, que es el menor, por cuestiones de que ha estado migrando tanto con mi mamá, pues nunca alcanza a terminar bien los estudios, pero como se devolvieron para Venezuela pues de pronto allá va a retomar eh? No alcanzaba a terminar sus estudios, pero va a retomar estudios ahora que llegó a Venezuela y yo sí terminé mis estudios ellos soy. Y quedó yo, que soy bachiller en ciencia solo que como me vine acá, pues no pude terminar de estudiar porque yo fui becada en la Universidad de Zulia de Venezuela que es la mejor universidad que hay en Zulia e inclusive es una universidad que a nivel mundial sirve el título sirve, o sea, yo puedo ejercer algo, pero por cuestiones de que me tuve que venir no termine de estudiar. (Voz de madre, Funza, 2024)

Otro aspecto de gran relevancia y que llama la atención, es el registro de trayectorias educativas mucho más centradas en los estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad. En este punto, la caracterización y análisis se realiza en términos de trayectorias escolares¹²⁴ entendidas desde Terigi (2006) como trayectorias teóricas y trayectorias reales. A continuación, un recuento de sus historias.

Cuando ya estábamos en Ecuador, yo me tuve que esperar hasta enero febrero que empezaron las clases, ahí nos metimos en una en una página de la educación de allá, y meter los datos de ella lo que tenía que hacer era llevar la partida de nacimiento y ya de ahí le dieron el cupo a ella y empezó su escuela en Ecuador, ella tenía como cuatro añitos, nosotros alcanzamos a durar en Colombia como dos años, y en Ecuador otros dos, como que así son las cuentan, no sé, o sea, en Funza estuvo con la profesora, pero yo no sé si eso era como del año escolar, si me entiende. Entonces, en Ecuador ella estuvo como que en su primer año por la edad y yo creo que ella aprendió bastante, sino que hubo ya un tiempo que de todo el mes de enero hasta el día que yo llegué acá duró ella todos esos meses sin estudiar pues porque nosotros demoramos mucho en volver a llegar a Colombia. Entonces obviamente se le fue borrando un poquito olvidando, pero yo sé que, si yo a ella le pongo otra vez con las letras, con ma, me, mi, mo, mu, con todas esas cosas. Yo sé que ella vuelve a dar, ella vuelve a agarrar rápido, porque ella ya vio todo eso no tenía ninguna dificultad porque allá en Ecuador pues la niña era normal, y allá nunca me dijeron nada de que la niña necesitaba apoyo o que la niña era de Educación Especial de terapias, nunca tuvimos así algo. O sea, yo siempre asistía a sus clases salía bien en clase, la profesora de Ecuador, allá teníamos un grupo. Ellas nos mandaban los deberes, o sea los deberes los trabajos y ya yo cumplía con lo que ella le mandaban los exámenes, la ponía a estudiar así en la casa y así así fue pasando, pero yo la veía normal. (Voz de una madre, Funza, 2024)

Según Terigi (2014) los sistemas educativos se enfrentan a trayectorias teóricas, las cuales se refieren a los recorridos de los estudiantes en el sistema educativo siguiendo las progresiones lineales previstas por los tiempos y la periodización estándar. En el caso de estudio,

¹²⁴ Se establece el paso analítico de las trayectorias educativas a las trayectorias escolares en términos del derecho fundamental a la educación y lo que implica el trayecto escolar, sus exigencias, interrupciones y condiciones en los sistemas de las escuelas de América Latina según los postulados de Terigi (2006).

por ejemplo, la cobertura (niveles) por edades, los grados (cursos) y el currículo (asignaturas) según los derechos básicos de aprendizaje. Cabe considerar, que estas trayectorias, de cierta manera operacionalizadas, se alejan de las vivencias y diversidad en las condiciones de los estudiantes, razón por la cual, en esta investigación se considera el aporte conceptual de Terigi (2006) desde el cual se visualizan las trayectorias reales o no encauzadas desde las cuales los estudiantes transitan por la escuela de manera heterogénea, variada y contingente.

Los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, se ven expuestos a múltiples factores que interrumpen sus procesos de escolarización en los países de origen, además se visualiza limitación durante el tránsito migratorio y posteriormente sufrir los retrasos propios de la adaptabilidad a la escuela en las naciones receptoras. Los menores migrantes con discapacidad se enfrentan a un complejo conjunto de factores que los extraen de las trayectorias escolares completas. Según UNICEF (2004), se da la incidencia de “múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (p. 8).

Yo estudié allá en Venezuela, en segundo, sí, pero con el Covid 19 no pudimos volver a salir, y tocó repetir el año, pero estudiando en la casa por el Covid, y unos días se podía ir a la escuela, pero como no había plata para comprar tapabocas, yo no podía ir. (Voz de estudiante, Funza, 2024)

Es que yo no estaba en un colegio normal, yo estudiaba en una escuela, pero yo perdí un año porque la profesora solo nos ponía a dibujar entonces como yo lo sabía dibujar entonces ella me ponía calificación mala. La escuela estaba lejos, era en Barquisimeto y yo estuve allá como dos años, pero dejé de ir porque no había plata para los pasajes para llevarme y como yo era muy chiquita, entonces tenían que pagar pasaje por mí y por otro que me llevara. Entonces por eso también perdí el año. (Voz de estudiante, Funza, 2024)

Bueno, pues lo que yo recuerdo de Venezuela pues normal, o sea, casi no hacíamos nada por lo que digo que solo dibujamos y hacíamos los puntitos, pero no pasaba de curso y siempre había actividad de dibujar, una vez hubo un concurso de belleza y yo fui la que tuvo la corona, yo fui la ganadora sí, la ganadora y tuve mi vestido así todo largo y siempre me ponía feliz cuando hacían esas actividades. (Voz de estudiante, Funza, 2023)

La consideración no lineal de las trayectorias escolares en los menores migrantes con discapacidad permite el análisis de condiciones de “fracaso escolar” en el país de origen, que se centran en procesos individuales y que se relacionan con las consecuencias de problemáticas sociales ajenas a los estudiantes y que desencadenan la interrupción de sus procesos en la escuela.

Ahora bien, es necesario recordar que esta investigación se centró en la caracterización de trayectorias educativas desde una visión amplia, considerando las trayectorias familiares, la perspectiva de derechos humanos y la transversalización de lo interseccional en el abordaje de migración y discapacidad, pero, desde el ejercicio de escucha y la salida a flote de categorías emergentes como por ejemplo las experiencias de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad en las escuelas públicas de los países receptores, no se puede desconocer la importancia de las trayectorias escolares, las cuales sirven de base para el sustento de lineamientos de atención en las instituciones a fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje para menores migrantes con discapacidad.

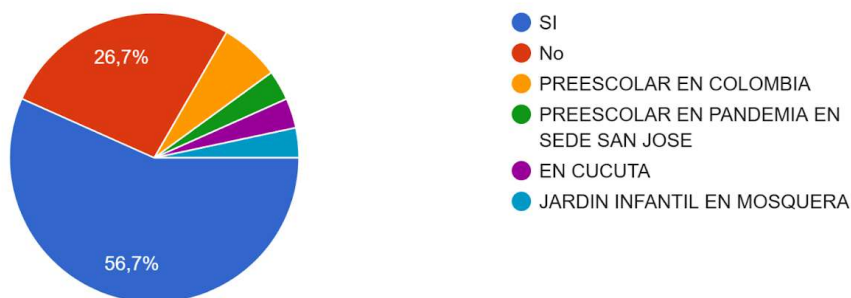
Ya estando de regreso en Colombia, pues nosotros sin nada, pues volver para Funza y pues otra vez a la calle y con dos niñas. Entonces como que repetimos la historia y mire que ya ni estaba el banco en maderita, fueron muy duras las primeras noches, pero la gente que pasaba nos miraba y nos ayudaba y aquí hay como ayuda social, y gracias a Dios mi esposo consiguió un trabajo y nos metimos en un paga diario, ahí como en un huequito, pero no en la calle. Entonces yo salía con las niñas a una tiendita y yo pasaba por aquí por la escuela y un día en la tienda y hablando con una muchacha que también es venezolana y ella me dijo que no perdiera las esperanzas que yo podía conseguir algún cupo que tenía era que como movilizarme y me mandó a al colegio Bicentenario y ya yo fui y yo conversé una coordinadora y de ahí me dieron un número telefónico, pues me asignaron una cita y vine directamente acá, me pidieron algunos documentos que tenía y otros que no tenían y que fui sacando y así logre que la niña volviera a estudiar después de tanto tiempo. (Voz de una madre, Funza, 2024)

La caracterización de las trayectorias escolares y desde la visión amplia del proceso las trayectorias educativas, se ven permeadas por condiciones que limitan tránsitos armónicos¹²⁵, como por ejemplo el paso de educación en primera infancia hacia educación básica primaria; en este orden, desde la información obtenida en las fichas de identificación, es posible considerar que los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, iniciaron el tránsito migratorio a temprana edad, de tal manera que en la mayoría de los casos tuvieron acceso a escolaridad de primera infancia en su país de origen, pero, estas no fueron encauzadas de manera adecuada y a favor de sus trayectorias escolares.

Figura 25

Escolaridad en primera infancia

13. RECIBIÓ EDUCACIÓN PREESCOLAR O DE PRIMERA INFANCIA EN PAÍS DE ORIGEN
30 respuestas



Nota. Gráfica tomada de la ficha de identificación (Formulario Google)

¹²⁵ Para la presente investigación, se comprenden las transiciones armónicas desde el concepto del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, por medio del cual se definen como las acciones que deben realizar en las entidades educativas y territoriales para favorecer la transición de las niñas y niños de las modalidades de educación inicial hacia los siguientes grados obligatorios.

Los niños que ingresaron a la educación primaria en Colombia, tuvieron la oportunidad de realizar estudios de primera infancia en Venezuela, pero, esto no garantizó el acoplamiento a las dinámicas escolares del país receptor, vinculando la interrupción de dichos ciclos los rezagos educativos, la deserción y la no promoción.

5.3.2 La interrupción del ciclo escolar a raíz de la migración

Si bien las familias migrantes venezolanas llevan muchos años fuera de su país, el tránsito migratorio genera un impacto asociado que, para el caso de las trayectorias escolares, se configura desde la interrupción del acceso a educación entre tanto se sale de la nación, surte el paso migratorio, y se llega al nuevo país. Esta crisis se agudiza con las condiciones psico sociales y la superposición de vulnerabilidades estudiadas en esta tesis y que se concretizan desde la migración, la discapacidad, la minoría de edad y la categoría emergente de condiciones de pobreza.

Lo mencionado, hace que las familias activen estrategias para intentar mantener a flote los procesos escolares de sus hijos. Tal como lo detallan las historias de vida que se comparten a continuación:

Yo agarro en la casa, agarro el libro que yo traje de Coquito de Venezuela que era el que yo usaba cuando aprendí a leer, me lo trajo mi mamá. Comienzo, y yo me pongo y me siento con él agarra esto, que vaya agarrando, y a veces me dice no, que él tiene que estudiar es el del cuaderno y estudiar el tema que vio. Me dice, mamá, que no entiendo aquí, ven que yo no te entiendo. Y yo le explico, y también trato de entender las letras porque a veces tiene unas letras como que las copias y no se entienden. Toca mucha paciencia porque es difícil, le molesta la bulla no comparte con nadie y él se divierte como solito. (Voz de madre, Funza, 2024)

La maestra me ha dicho que sí ha avanzado un poquito. Ya se sabe la tabla de multiplicar por completo ya escribe rápido. Bueno, y es que la maestra, ella me lo agarra es en los momentos libres y lo agarra a reforzar. lo agarran. Entonces me dice, así como yo hago esto aquí, hágalo en casa para que él vaya avanzando y no pierda el ritmo en la tarde, para que los reforzos en la casa sean lo mismo del colegio. (Voz de madre, Funza, 2024)

De acuerdo con esto, para las familias de niño, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, la escuela es referente esencial de comunidad. En este sentido, a pesar de la abrupta interrupción de los ciclos escolares en el país de origen, los núcleos familiares se centran en el apoyo o la bienvenida que les da el contexto de la escuela pública en Colombia.

Las instituciones educativas y los docentes se convierten en los puntos de referencia para el acceso a otros servicios y ayudas en el marco de los procesos migratorios. Sin duda, los complejos procesos burocráticos en los países de acogida, representan diversos retrasos en accesibilidad, pero, la escuela como entorno protector del menor migrante, encarna la figura mediadora para la protección de derechos fundamentales.

En las historias de vida escuchadas desde las voces de las madres, es posible evidenciar las dificultades académicas de los menores a razón de trayectorias escolares discontinuas e inconclusas en los países de origen.

Mire, la situación es que nadie reconoce el tiempo que nosotros estuvimos sin ir a la escuela. Mientras uno migra pues o sobrevive o sobrevive y que se va a pensar en estudio. Y ahora, la problemática está muy relacionada con que le dan las indicaciones y no logra comprenderlas de manera inmediata, si no que él requiere que se le refuerce nuevamente, o sea, ese es el problema de suma, por eso si la mayoría de los profesores o por lo menos el director de grupo tuviese claro, las características de la condición de autista y cómo puede llegar a funcionar y cómo eso favorecería el proceso académico, pero muchas veces eso no pasa. (Voz de madre, Funza, 2024)

La niña no había estado mucho tiempo escolarizada y con la niña me tocó empezar a trabajar en muchas cosas, entre ellas el que se estuviera sentada. Por momentos mientras hacía sus actividades se levantaba mucho del puesto y trabajé en que entendiera que hay momentos para ir al baño, que hay momentos para participar, porque pues ella era muy atacada utilizaba mal la silla, la postura, pues tenía una postura, pues no muy buena, ella se arrolladilla encima de la silla entonces, pues no lograba muchas cosas. (Voz de docente, Funza, 2024)

Al respecto, las voces de los docentes entrevistados dan cuenta de las condiciones de invisibilidad que se le dan a los procesos de repitencia, paso de una escuela a otra, salidas abruptas o reingresos a los sistemas escolares por parte de menores migrantes con discapacidad.

Las percepciones se centran en las carencias o dificultades con las cuales llegan los menores estudiantes y pocas veces se reconocen las trayectorias educativas y la interrupción de ciclos escolares a raíz de la migración.

Definitivamente nosotros no pensamos en las trayectorias educativas de los niños migrantes. Nos falta mucho, nos falta muchísimo. Y también nos falta aprender a comprender la cultura y los procesos académicos de cada uno de los niños especialmente estos niños que tienen esa brecha bien ya para finalizar. Además, hay que ser realistas y estos niños están en condición de pobreza, muchas veces en condición de pobreza extrema y si se está así, y además se está configurada una discapacidad o se tiene la presunción de que haya una discapacidad, pues imaginémonos las dificultades en el aula. (Voz de docente, Funza, 2023)

Lo que claramente se desprende de la caracterización y análisis realizado, es que la interrupción de los ciclos escolares en menores migrantes con discapacidad, por motivos de movilidad territorial, hace que el proceso de llegada a la escuela regular sea aún más complejo y esto implica que muchos factores deben ser considerados. Indiscutiblemente, desde la interrupción, hasta el reinicio de la rutina en la escuela, la visión de abordaje debe ser interseccional.

Digamos sobre todo en términos de lo académico, llegó con muchos vacíos y por edad ella estaba por encima de los otros niños, pero no al ritmo, la niña reconocía muchas cosas más no lo tenía claro, no identificaba, o sea, reconoce, sabe que hay letras, sabe que hay números, pero no identificaba, cuál era el nombre de la vocal, no identificaba cuál era el nombre del número entonces con ella tocó empezar a hacer un trabajo casi individual de mira la a y hacer un trabajo de conciencia fonológica para que ella aprendiera a discriminar esos sonidos en diferentes palabras e imágenes. (Voz docente, Funza, 2024)

Yo llevo 5 años, mi esposo lleva seis, sí, yo, eh, las niñas me estudiaron en Venezuela los primeros añitos porque yo con mi papá, pero eso no, ni estudiaban, y decidí traerlas porque allá todo se puso más difícil, y pues en Venezuela una estaba en preescolar y la otra en primero pero allá los periodos son distintos, por ejemplo, aquí están cerrando y allá están abriendo en septiembre, allá están abriendo inscripciones para empezar el año escolar. Y así fue que yo allá las tuve estudiando y las deje estudiando después de que decidí venir a Colombia porque allá me ayudaba mi mamá que era pensionada, digamos a ella la pensionaron digámoslo así mi mamá era madre procesadora, o sea, cocinera en la escuela pública donde yo estudiaba y ella toda la vida cocino en una escuela. (Voz de madre, Funza, 2024)

En definitiva, la comunidad educativa debe volcar su atención a la consideración de múltiples factores que inciden en los procesos escolares de menores migrantes con discapacidad, desde el foco interseccional a fin de generar acompañamientos y orientaciones que los vuelvan visibles.

5.3.3 La experiencia de escolaridad en el país receptor

Según los datos socializados por R4V, las familias venezolanas suelen llegar a países de acogida, en cuyos territorios se presenta un mayor desarrollo del nivel educativo, aun así, la condición de ser un menor migrante con discapacidad antepone un reto para las comunidades educativas en calidad de receptoras.

Como lo indica Caldin (2012) “las escuelas no sólo están llamados a responder con soluciones a las transformaciones sociales, sino también para ofrecer una nueva forma de entender la educación y el aprendizaje de las nuevas generaciones” (p. 24).

Las escuelas que acogen a los estudiantes migrantes con discapacidad se ven expuestas a la implementación de acciones que den cumplimiento a exigencias de cobertura. Lo anterior, implica la presencia de experiencias positivas y negativas según los contextos escolares. Lo mencionado, se puede reconocer en las siguientes historias de vida:

En la institución, pues bien, porque me dieron cuadernos de esos de raya y también me dieron un cuaderno grande y el atril y la profe dice que o sea ella va a escribir en el tablero. Y ella dice, no mejor escribamos bien grande para que V pueda ver mejor o también dice, mejor voy a dictar para que ella entienda mejor. (Voz de estudiante, Funza, 2023)

La historia de las gafas es que, pues es que como la profesora ya me había visto mal, así que yo no podía ver ni nada, dijo no toca hacer algo, y una vez en el grupo de los papás, ella propuso que aportaran un poquito para mis gafas y la mamá de un compañero fue que ayudó más en eso y puso mucho, hizo carteleras y puso cartelera en el salón en la entrada, y todos ayudaron y así fue como me compraron las gafas. Yo me sentí muy feliz porque aquí me dieron lo que nunca me habían dado en mi casa. (Voz de estudiante, Funza, 2023)

Empezamos a trabajar esa parte de lo que son las rutinas las normas y eso y ya lo que fue segunda y tercera semana la niña empezó a coger un poquito más el ritmo. A los niños venezolanos a los niños inmigrantes hay que hablarles en otros términos muy claros y usar muchos ejemplos, porque ellos tienen otras palabras que significan otras cosas que nosotros no entendemos. (Voz de docente, Funza, 2024)

Desde las entrevistas a profundidad, las voces docentes dan cuenta de que cada vez se da mayor conciencia sobre las crecientes diferencias entre los estudiantes y la diversidad de sus historias.

Así mismo, se da apertura para integrar a las familias de los menores migrantes con discapacidad en clave de interculturalidad y desde la recepción positiva a la comunidad mediata. Los gestos de solidaridad son un elemento positivo que se reitera en historias de vida como las que se escucharon previamente.

Sin embargo, no todas las experiencias y no todos los países receptores se activan en clave de hospitalidad. Se presentan voces que detallan como en algunas naciones las políticas educativas, y especialmente los lineamientos de educación inclusiva son desconocidos en el accionar general de las instituciones.

Al llegar faltaba algún tiempo para matricular en Perú yo busqué trabajo y por medio de mi trabajo como auxiliar. Gracias a Dios me dieron el trabajo y la oportunidad de trabajar como auxiliar y allí ingresé en ese colegio este ingresé al colegio, se llama Ríos de agua viva, es un colegio cristiano. Sí. Bueno, allí también fue un poquito duro porque el colegio era semi privado y tampoco era que el pago era muy bueno, pero había que pagar uniforme este, utensilios todo lo que se necesitará para que él estuviera cómodo allí, y yo lo tenía cerca, era lo bueno y también hay yo misma vi las conductas que me llamaban la atención desde Venezuela, el cambio, el choque cultural, esta la manera de hablar de los peruanos a la manera de hablar del venezolano, este a veces mi hijo decía una palabra pero allá era mal dicha, era una palabra obscena o grosera por decirlo de esa manera, pero era cuestión de este como diría empatizar con él, este trabajar con él era un niño de cuatro años. Como conductas, eso era más difícil. (Voz de madre, Funza, 2023)

Él tuvo este, bastante motivación por las profesoras, de ahí no me puedo quejar, pero durante mitad de año en Perú las clases comienzan desde enero, no perdón, abril y terminan en diciembre porque son vacaciones enero y febrero, sí son vacaciones y J desde abril hasta la mitad de año junio julio, hubo bastante choque cultural y como le comenté y había palabras que no entendía. Entonces, eh, adoptó una conducta un poco más este más, no sé si fue el cambio el choque que

hubo porque ya no está con sus abuelos, esa era otra cosa, otro detonante. Él llamaba mucho a su abuela estando dentro del salón, dónde está y todo aquello hubo bastantes momentos duros, no sé si se llamaría o se diría agresiones, me corrige, pero agarraba legos lanzaba los legos y les pegaba a los amigos mordía, cosas que no hacía antes, también por ello hubo varias quejas, se remitió a psicólogo el psicólogo. Y No, no recalco nada todo lo hicieron manuscrito, pero no me dieron un diagnóstico en sí. Pero yo sí sabía que algo pasaba en su cabecita, no uno se da cuenta como mamá y como docente. (Voz de una madre, Funza, 2023)

De acuerdo con esto, se reitera el desconocimiento de algunas naciones con respecto a la prevalencia del derecho internacional de los derechos humanos y de manera concreta los derechos de los menores migrantes con discapacidad. En esta óptica, el mismo preámbulo de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CNUDN) establece la idea de que a los niños se les debe proporcionar atención y asistencia necesaria para que pueda asumir con plenitud sus responsabilidades dentro de la comunidad. Este rasgo característico, implica que el menor sea reconocido como titular de derechos y por tanto acceda a todos ellos en igualdad de condiciones.

Lo anterior, implica una labor mucho más profunda en términos de vinculación a las normativas internacionales. Sin embargo, en el plano nacional, con ubicación local, y desde el estudio de caso ubicado en la IET Bicentenario, existen cambios significativos en torno a las actitudes convencionales hacia los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad que llegan al aula en superposición de vulnerabilidades.

La niña, es decir, encajó bien, o sea se ajustó bien porque el grupo que tengo en este momento es un grupo muy receptivo, si bien los niños no tienen un nivel académico alto, porque pues hay algunos que les cuesta mucho, ellos en la parte social, en la parte de acogida son muy abiertos. Entonces los que terminan de trabajar rápido, si ven que alguno tiene dificultades, pues empiezan: profe, puedo explicarle, entonces ellos se levantan y van y le explican, le muestran la tarea que ellos hicieron y les orientan el trabajo a sus compañeros, entre ellos los niños migrantes y con discapacidad porque en mi salón tengo muchos niños con PIAR. (Voz de docente, Funza, 2024)

Recuerdo el caso de un niño venezolano que primero la mamá me había dicho el año pasado que se devolvían, pero no, él está ahorita en primero, y un día me dijo: profe Yo voy a izar bandera, pero yo soy venezolano. Yo no me la merezco porque esta es la bandera de Colombia y se la merece un colombiano, entonces yo le dije: no mi amor, tú te la mereces, porque izan la bandera los niños de alto rendimiento, los niños que se destacan y tú te la mereces por eso, y mira, para

nosotros la bandera de Colombia que es el símbolo con el que se destacan a los niños cada mes es diferente a la tuya, pero no quiere decir que no te pertenezca. Entonces yo si me quede pensando que eso que hacemos es como una discriminación porque debíamos tenerle su propia bandera. (Voz de docente, Funza, 2024)

Los aportes de las docentes entrevistadas en la institución, resultan potentes ya que se sustraen del denominado “atraso” y reconocen que hay formas diferentes cognitivamente para apropiarse de los conceptos y potenciar el aprendizaje. Los menores migrantes con discapacidad, tiene otras palabras, otras rutinas, otras formas de aprender que no necesariamente se ubican en el plano del déficit.

La voz de los docentes ilustra el entendimiento real y material del derecho a la educación, trasladando su importancia a caminos mucho más profundos y complejos que la simple idea de cobertura. Los fragmentos previos, invitan a la comprensión del derecho a la educación en clave de interseccionalidad y ejercicio de derechos humanos fundamentales.

5.4 Atravesar el derecho a la educación

El derecho a la educación tiene que ver con que hay una diversidad en el aula, primero ese es el reto, partir de un reconocimiento general de que hay muchos, muchos contextos y muchas diferencias entre los estudiantes que están en el aula, pero que además se tuviera una integralidad en una línea de atención donde los docentes empezáramos a considerar, que cada uno de esos niños viene con una historia con una trayectoria y que eso tiene que ver con la manera como yo voy a abordar el caso, eso sería positivo.

(Voz de una docente, Funza, 2024)

Teniendo en cuenta lo caracterizado y analizado en cuanto a las trayectorias educativas, desde el foco de los derechos humanos, es relevante visibilizar cual es la posición de los participantes en cuanto a este derecho fundamental desde las 4As propuesta por Tomasevski. En palabras de la autora: “la educación funciona como un elemento con claro potencial multiplicador de derechos. Realza todos los demás derechos y libertades cuando es garantizado, y, de la misma manera, pone en peligro a todos ellos cuando es violado” (p. 1).

En este sentido, las 4As permiten el análisis del derecho a la educación, y para el caso concreto de estudio, los postulados de la autora se tomaron como base para el análisis de las experiencias de los protagonistas en torno a su tránsito por el derecho desde las obligaciones estatales.

En primer lugar, al referirnos a la aceptabilidad, tal como se mencionó previamente y se ilustró en la figura número catorce (14), este rasgo hace referencia a la obligación de proporcionar una educación consecuente a la perspectiva de derechos humanos en todos los estudiantes.

Yo como mamá, parto de tu formación pedagógica y no es un favor, es una acción pedagógica con relación a un proceso de inclusión, porque ese es la tarea. Ahora ese es el otro elemento en el trabajo como muchas instituciones se han mirado las flexibilizaciones o las posibilidades de adecuaciones para este que la gente venga, yo hago algo para todos ustedes cambiar mi concepto individual al concepto universal de la accesibilidad, pero estos docentes llevan aquí 30 años. Yo conozco a docentes, que no les importan los diagnósticos, y también conozco docentes, que son muy buenos docentes, pero no son muy flexibles con los casos de inclusión. (Voz de docente, Funza, 2024)

Las voces de los protagonistas reflejan la dualidad de percepciones, si bien, se presentan casos en los cuales los docentes, directivos docentes y personal de apoyo consideran los rasgos de la aceptabilidad en términos de ser garantes del derecho a la educación a favor de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, también persiste la posición omisiva desde la cual se desconocen derechos y se fundamenta el actuar en la ausencia de ayudas externas.

En segundo lugar, la adaptabilidad implica la creación de una educación para todos, garantizando las adecuaciones necesarias sin restricción y en clave de diversidad contextualizada.

Que para las pruebas del primer periodo secundaria nadie tuvo en cuenta la población con discapacidad entonces en el Consejo Académico ¿que se está registrando en el acta y por qué? Si se venía haciendo, el hecho de que no haya una persona de la Unidad de Apoyo hace que a ustedes se les olvide que tenemos estudiantes en condición de discapacidad que requieren un

acompañamiento, y saber cómo vamos en entorno personal. Entonces siempre habrá, no sé hasta que hasta qué fecha del mundo o de la vida, la resistencia de los docentes de secundaria, barrera actitudinal, o sea, absolutamente, pero actitudinal, desde la formación para los maestros es que se necesita un cambio. (Voz de profesional de apoyo, Funza, 2024)

Nótese como el principal obstáculo expresado desde la voz del profesional de apoyo, es la visión restrictiva de las adaptaciones necesarias para que los estudiantes migrantes con discapacidad tengan la posibilidad de ser evaluados en igualdad de condiciones. En este fragmento se involucran tanto las barreras en gestión directiva, como las barreras actitudinales¹²⁶ las cuales según French (2017) se refieren a las actitudes y comportamientos negativos que demuestran las personas sin discapacidad, hacia las personas con discapacidad.

En tercer lugar, la asequibilidad conlleva la obligación de asegurar gratuidad educativa y favorecimiento en el acceso a todos los menores en edad escolar.

No todos los docentes están dispuestos a entender y a manejar las adaptaciones y apoyos que requerimos, entonces esa discusión de que yo no estoy obligado porque no sé qué, porque eso de dónde sale, eso no es mi área, entonces yo pienso, eso no solo es pedagógico, sino lo actitudinal de los docentes que chocan con el niño, entonces eso se reflejó en que de pronto no quieran venir. (Voz de profesional de apoyo, Funza, 2024)

Desde las políticas nacionales y las configuraciones territoriales, la IET Bicentenario promueve el acceso educativo a favor de estudiantes migrantes con discapacidad, sin embargo, el desconocimiento de sus trayectorias educativas y consecuente presencia de errores en los procesos de atención educativa, permean el pensamiento de los docentes en términos de adaptaciones y/o ajustes necesarios para responder desde la realidad a las necesidades de los estudiantes. La voz del profesional de apoyo detalla una de las mayores consecuencias de este desconocimiento: la deserción escolar.

¹²⁶ De cara a las barreras actitudinales, también existen barreras estructurales relacionadas con las normas, costumbres e ideologías subyacentes a las instituciones.

Finalmente, en cuarto lugar, la accesibilidad se refiere a la obligación de los gobiernos en la eliminación de exclusiones que se basen en criterios discriminatorios y que por lo tanto impliquen la vulneración de derechos fundamentales.

Nosotros los docentes tenemos que, si bien es cierto, que manejamos un currículo tenemos una malla y un plan de estudios tenemos que eso tiene que ser muy flexible, o sea, es que no solamente esa diversidad es con los niños que tienen discapacidad o tienen algún problema de aprendizaje la diversidad debe ser con todos, porque es que si uno se da cuenta si tiene 26 28 niños en una obra son diferentes ritmos de aprendizaje. (Voz de docente, Funza, 2024)

Una de las principales ideas emergentes en las voces docentes y de profesionales de apoyo es la ausencia de lineamientos de atención educativa a favor del menor migrante con discapacidad, desde los cuales la labor pedagógica gestada al interior de las aulas tenga la posibilidad de generar impactos positivos en los estudiantes. Partiendo del desconocimiento de trayectorias educativas, se hace difícil pensar en flexibilizaciones curriculares e incluso adaptaciones más profundas que se encuentren contextualizadas desde la realidad de los protagonistas. Lo mencionado, es caracterizado se amplía a continuación.

5.4.1 Acceso a educación en el país receptor

Las historias de vida coinciden en las dificultades de accesibilidad, pero, existen casos desde los cuales el núcleo familiar hace todo lo posible por garantizar el ingreso escolar, a pesar de las dificultades sociales, económicas, culturales y como se evidenció previamente, la presencia de barreras actitudinales.

En este sentido, es valioso para esta tesis, escuchar de manera integral la voz de esta experiencia materna, con respecto a su historia de acceso escolar:

Un año todo el año en que estuvo pandemia que tuvimos encerrados en el Perú y las conductas, por ejemplo, de no tolerancia al ruido de que tuviera alguna molestia, como como estuvieron en ese año, es decir, siempre de pronto alguien cerca, eso siguió. Donde vivimos era una zona tranquila y como la gente estaba asustada hacían el menor ruido posible, así que lo único que se escuchaba era a los pajaritos, sin embargo, cuando la gente empezó a salir, se escuchaban carros,

ruidos y el ambiente en ese cuarto era difícil y ahí encerrados, fue difícil. Algo que nos ayudó un poco fue los audífonos, lo que pasa es que allá yo dejé audífonos, unos audífonos anti ruido para bajarle el ruido del exterior, él tenía, usaba uno de esos o si no, no es una estrategia en casa para para poderlo incluso este cuando lo vamos a peinar, era horrible, imposible, tenía que sentarme yo y amarrarlo, o sea, meter sus piernas entre las mías mis brazos que lo abrazaron sus brazos para poder peinarlo porque el ruido no lo toleraba el ruido del secador el ruido de la máquina ahorita no tolera el del secador, el de la máquina eso es una historia para él, pero el secador no, no lo permite, no bien, entonces ya después me estuvo en la pandemia sucedió eso, lo del colegio de Perú.

Cuando ya se logró ir a la escuela en Perú, en varias oportunidades varios días este a mí me escribían por teléfono. Mira que el niño está haciendo esto, mira qué y yo estaba trabajando, y yo digo, pero es que yo soy la mamá y estoy trabajando también como ustedes no pueden tener a un solo niño de 24 no pueden mantener a un niño tranquilo teniendo ella un auxiliar porque ahí sí hay auxiliares. Entonces yo le digo denle su espacio necesite espacio. Si está alterado, no ven ese no, un niño no se puede agarrar bueno en Venezuela es legal, que no podemos tocar al niño, pero ni el pelito nada, entonces no lo toque déjelo que se calme y cuando él se calme venga dígame, siéntate aquí, no sé, un juguete y cualquier cosa los niños siempre se distraen con algo. J hasta con esto de aquí se distrae.

Entonces, eh, ese día trajeron una psicóloga la psicóloga lo visualizó, estuvo le dio su espacio, pero ella lo estaba visualizando, pues lo estaba viendo el comportamiento que tenía y todo eso estaba jugando, se tranquilizó y estaba jugando hubo también otra oportunidad en donde hacen realizan bandas y salen al exterior, no le gusta el ruido y lo pusieron cerca de los tambores, el niño salió corriendo y cuando lo fueron a agarrar él empezó a golpear a todos porque estaba aterrado y yo le digo suéltelo, no lo agarren, déjenlo que corra, o sea, sabemos que hacia dónde él está yendo, no había peligro un carro, estaba en la en la calle no había peligro. Estaba era un espacio grande abierto. Entonces hablaron conmigo, la Coordinadora tuvo una mala actitud por decirlo así porque me dijo fue: Palabras textuales: “agarra a tu hijo. Agarra a tu hijo” o sea fueron las palabras fuertes, bruscas.

Otro incidente, que pasó, estaba jugando con la hija de la Coordinadora, él tenía cuatro y ella tenía tres años. Andaban jugando en todo, como en todo el espacio y el niño la dejó encerrada en el baño, la niña se quedó privada a llorar, pero era porque era porque estaba jugando a las escondidas según ella no estaban a la escondida. Pero J salió y le dejó puerta con seguro sí, y ella quedó adentro y como no llegaba a la manilla, entonces se puso a llorar a llorar a llorar auxilio, auxilio, sé privó.

La Coordinadora también me dijo ciertas palabras y no fueron las adecuadas, querían sacar al niño y ese fue como que el boom y hablando conmigo para retirar a J del colegio para ponerlo en un colegio más pequeño, pues yo dije que si él se iba yo también me iba, primero porque esa no es la solución no están buscando la solución entonces, o sea, la solución era sacarlo para que los dejaran en paz, ¿no? ¿En dónde está en dónde está la orientación? ¿En dónde está la psicología? Cómo lo ayudo no fueron a mí a decirme mira, vamos a hacer esto y esto a ver qué cambio da esto debe funcionar en tanto tiempo vamos a darle su espacio, no, no fue así con J no fue así, sí.

Bueno, ya después de esa reunión, es cuando ellos dicen: saquemos al niño. (Voz de madre, Funza, 2024)

En la historia de esta madre, se pone en evidencia el complejo camino para la materialización real del derecho a la educación y el fin último de prescindir del menor migrante con discapacidad porque se desconocen lineamientos de atención educativa. En este sentido, se observa la omisión de normas internacionales desde las cuales, en el caso de acceso educativo para menores migrantes con discapacidad, la educación tiene por objeto la protección contra la discriminación en todos los escenarios de la escuela.

Por lo tanto, el accionar interno de las instituciones educativas, sean estas de carácter privado o público, están en la responsabilidad de establecerse desde la jurisdicción global y nacional, ya que toda acción contraria implica la vulneración de derechos fundamentales limitando el acceso igualitario a la educación.

Tal como se mencionó en el constructo teórico del presente documento, desde los preceptos de la ONU y UNICEF, las naciones deben promover el derecho a la educación desde el enfoque de derechos humanos y en garantía de que todos los menores que acceden a la escuela tengan una educación de calidad, que respete y promueva su óptimo desarrollo y dignidad humana.

Se puede indicar que muchas de estas experiencias motivan la movilización transnacional y en algunas ocasiones el retorno. Según la plataforma R4V el Gobierno de Venezuela considera que alrededor de 300.000 personas retornaron desde 2020, pero a la fecha, no se presentan cifras oficiales de dichos retornos.

Siguiendo con la línea de accesibilidad, es importante relacionar algunas de las historias de vida y otras experiencias positivas en Colombia como país receptor.

Salimos de Perú, y eso fue desde ya, o sea, llegamos a Colombia en septiembre y eso gracias a Dios había comunicación en todo tipo, mi cuñada. Bueno, yo tengo aquí dos cuñadas este, la cuñada del hermano de él, o sea, todos nos daban una perspectiva, si no le escribes aquí con las niñas de nosotros, si no le escribes acá, entonces se regaba como la cosa, entonces el papá decidió

por dónde nos podemos en dónde voy a buscarle, pero el papá se puso entonces, entonces averiguado por averiguar con los tíos, los primos y él llegó y dijo ya lo inscribí y yo qué entonces claro está él me dice no fue fácil en donde estamos conviviendo pero ya lo inscribí aquí cerca. (Voz de madre, Funza, 2023)

Y yo le pregunte, este, pero mira, como fue, ¿y él me dice que una hermana le digo una hermana? porque ella es cristiana, entonces le decimos hermana, ¿eh? Ella le dijo le habló del Colegio San este, no sé este, el San Andrés sí que está cerca de la casa como a tres cuadras de nuestra casa. Sí, ¿eh? Acércate allí, a ver si hay cupo, gracias a Dios este, no le dijeron que no, pero enseguida le dijeron que que sí, pero no es ese colegio mi esposo, dijo bueno está bien, ¿eh? Lo que necesite yo saco y me dirijo al otro colegio que usted me indique, gracias a Dios fue todo fue con usted. (Voz de madre, Funza, 2023)

Bueno, gracias a Dios J tuvo receptividad, le encantó su profesora al primer día, porque él viene desde cero, él no conocía el colegio no sabía ni siquiera en qué salón, y yo por dentro de mí y en qué salón le va a tocar y quién lo va a ayudar si no conocía a nadie. Él no le cuesta mucho porque él hace amigos. Habla mucho, es muy parlanchín y al hacer sus amistades y con la profesora Johana bueno, ha sido increíble desde el cielo a la tierra, pero es que, es demasiado, o sea, la conducta, su manera de controlar su hiperactividad, porque aparte que es imperativo y explota demasiado no sabe controlar sus sentimientos y emociones. (Voz de madre, Funza, 2024)

Esta historia de vida ubica el análisis de accesibilidad en los países receptores, a la prevalencia de los sistemas educativos como mediadores para que los menores migrantes con discapacidad gocen del derecho a la educación y desde la escolaridad se superen las brechas que se generan a raíz del fenómeno de movilidad humana.

Según los ODS promulgados en el año 2015 por la ONU, cuando los menores acceden a una educación de calidad, les es posible salir de los ciclos de pobreza; de tal manera que, la educación es la herramienta fundamental en la reducción de desigualdades. Además, el documento sostiene que: “La educación es también fundamental para fomentar la tolerancia entre las personas, y contribuye a crear sociedades más pacíficas” (p. 1).

En Colombia, la recepción de los estudiantes migrantes venezolanos fomenta la accesibilidad, desde la denominada “Ruta para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela” socializada por el Ministerio de Educación Nacional en

el año 2022 y desde la cual se dan a conocer los nueve (9) pasos que se surten en el proceso de matrícula de estudiantes.

Figura 26.

Ruta de atención educativa para menores venezolanos



Nota. Figura tomada de la nota técnica publicada por el MEN, 2021

Los pasos que se surten se relacionan con la solicitud del cupo, la revisión de documentos, el registro de los núcleos familiares en el Sistema de Registro de Extranjeros (SIRE), el registro en el SIMAT, la verificación de documentos escolares de los menores expedidos en el país de origen, y posteriormente su inscripción para ser parte de las estrategias de permanencia (transporte, plan de alimentación escolar y apoyo psico social).

Como se mencionó en el capítulo II del presente texto, la normativa nacional desarrollada a favor de los menores migrantes venezolanos es una de las más cercanas a los preceptos internacionales, dadas las condiciones de prevalencia del bloque de constitucionalidad. Muestra de ello es la evolución en los lineamientos vistos desde la Circular No. 16 de 2018 expedida por

el MEN, el Decreto 1288 de 2018, la circular 038 de 2023 y finalmente la expedición de la Guía para la atención educativa de la población migrante, en la cual se concretizan acciones de:

- Acceso al sistema educativo: Regularización e ingreso al SIMAT
- Asignación de grado escolar: Ubicación según la tabla de equivalencias Andrés Bello¹²⁷, pruebas de validación
- Permanencia: Activación de beneficios de transporte, alimentación y apoyo escolar
- Graduación: Expedición de diploma y acta de grado con documento de identificación

Tal y como se detalla en este apartado, tanto desde el recorrido conceptual, como desde las voces de los protagonistas; la situación que problematiza no es el acceso a la educación, ya que este se encuentra garantizado en el territorio nacional. La acogida y acceso de los menores migrantes venezolanos con discapacidad es gestionada por el ente territorial certificado – que en este caso es Funza – a través del análisis de la información y su respectivo registro en el SIMAT.

La contingencia prevalente en este escenario, no se relaciona con los lineamientos de accesibilidad; todo lo contrario, como se ha evidenciado hasta el momento, el acceso se encuentra garantizado.

Pero mire, yo me refiero puntualmente a lo que implica que sean claros con las actividades, porque claro, uno quisiera el escenario maravilloso, el ideal que todos seríamos felices, en que todos los profesores tengan la posición y la actitud de hacer la flexibilización, pero concretamente yo veo que, si no hay un plan o algo que los profesores sigan para cumplir, eso no va a ser realidad. Por lo menos yo veo un paso positivo si esto se lleva a la instancia de Consejo Académico que es una instancia muy seria y que en el acta que dice bueno, cuidado para la

¹²⁷ La Tabla de Equivalencias permite identificar equivalencias entre los niveles de la educación básica primaria, secundaria y media de los doce países signatarios del CAB, en los niveles, ciclos, grados, títulos, edades de ingreso, certificados, escalas de calificaciones, calendario, vacaciones y tiempo escolar.

próxima va a ser necesario ver como se evalúa a los niños con discapacidad, y pues no es la gran solución, pero por lo menos mi hijo ya sabe que en las próximas pruebas que se va a enfrentar al menos que tenga esta orientación específica de un maestro y que tenga derecho como todos los otros a presentar sus pruebas. (Voz de profesional de apoyo, Funza, 2024)

Los protagonistas insisten en la necesidad de lineamientos de atención educativa al interior de las instituciones, desde los cuales se dé la posibilidad de orientar la escuela al favorecimiento de los menores migrantes con discapacidad, desde el reconocimiento de sus trayectorias educativas y desde la configuración de sus realidades.

Una experiencia significativa, de la que yo puedo hablar es del caso de J, porque se detectó, la profesora alertó, porque él venía sin un diagnóstico y lo que se hizo fue que se empoderó a la mamá de conseguir el diagnóstico. La mamá finalmente lo logró el niño creo que venía sin EPS, y pues el colegio fue parte fundamental en eso porque se le ayudo con la afiliación de EPS y lo bonito de esto es que se logró detectar y estamos a tiempo, o sea, porque es un niño Autista que hasta ahora que está empezando su escolaridad entonces estamos a tiempo de un proceso terapéutico. Estamos a tiempo de que de su diagnóstico no se vuelva más complejo y que con una correcta atención educativa pueda llegar lejos en la institución. (Voz de profesional de apoyo, Funza, 2024)

Pues cuando los docentes entienden y comprenden la situación es fácil como sensibilizar y que los profes comprendan que hay que darle un manejo diferente y que el niño está aprendiendo, pues de una manera un poco más lenta o que tiene que efectivamente orientar tal vez la clase personalizada un poco hacia el niño que está en ese proceso de adaptación y que está en ese proceso también de valoración. Diagnóstica por su EPS y demás, entonces mientras tanto se hacen procesos de sensibilización a los docentes para que adapten sus currículos de acuerdo a las necesidades de los niños y en ese punto. Hay alguna experiencia, eh, de casos en los que los docentes hayan accedido a adaptar temas materiales curriculum. (Voz de profesional de apoyo, Funza, 2024)

Según datos del Ministerio de Educación Nacional con cohorte al 2021, el 4.9% del total de la matrícula del país en instituciones oficiales correspondía a estudiantes migrantes de origen venezolano. Esto invita a la reflexión de que la prioridad no se ubica en el acceso.

5.4.2 *Venezuela y Colombia, dos sistemas escolares distantes*

Enfrentar la migración desde la niñez, es decir, ser menor de edad y migrar, pero además ser migrante y desconocer las dinámicas propias del país receptor aumenta las dificultades preexistentes; los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad tienen que

sortear su supervivencia a jornadas escolares que en la mayoría de los casos distan de sus verdaderas necesidades. Esta amenaza de derechos y las disimilitudes entre los sistemas escolares colombianos y venezolanos, se puede ver en las siguientes historias de vida:

El tema el tema es complejo cuando uno sabe que lo académico en Venezuela es totalmente diferente a la educación colombiana, entonces ellos llegan con unos rezagos académicos bastante fuertes puede que no sea discapacidad sí o puede que no sea un trastorno debido a su rezagos académicos, entonces la atención con ellos frente a este tema de rezagos no hay una ruta establecida que tú digas, vamos a tratar de nivelar los el sistema escolar colombiano que debería haber sí y de pronto llegan con muy por debajo de la atención colombiana y hablando en educación. (Voz de profesional de apoyo, Funza, 2024)

Tenemos muchas diferencias no solo curriculares, sino también de costumbres, hasta de lenguaje, no le dicen a uno profe, sino maestra. No le dice ven que otra palabra, no me dice los nombres de lo que comía allá o de lo que vienen comiendo, sino ella me dice: ¿cómo se llama esto qué es? ¿Esto es una fruta? ¿Esto es una verdura?, o sea ellos también están aprendiendo y eso se da uno cuenta en el restaurante. Entonces uno le dice, pruébalo que es rico, pruébalo que es dulce. Mira, este es de tal sabor. Por ejemplo, ellos comen mucha arepa, o sea, son costumbres que ellos tienen diferentes. La mamá tiene un acento como entre argentino y como ecuatoriano. Es que, de hecho, la mamá, creo que es de familia italiana y ellos han migrado mucho. (Voz de docente, Funza, 2024)

La verdad en Venezuela, la verdad es que como que yo no tengo mucho conocimiento del tema de discapacidad allá, pero, en los colegios en los que yo estuve nunca había inclusión, o sea, en los años que yo estudié que hice primaria y bachillerato, o sea, nunca había inclusión, o sea, los niños especiales como tales tengo entendido que iban a escuelas especiales para niños especiales, o sea, no había como tal una escuela de inclusión donde ellos pudieran ir, o sea, es totalmente diferente el sistema. (Voz de madre, Funza, 2024)

En perspectiva de derechos, es importante caracterizar y analizar las diferencias propias de los sistemas escolares en Colombia y Venezuela. Pero, no necesariamente desde sus orígenes, o la historia del derecho a la educación en cada una de las naciones, sino desde un punto de partida en el cual se ubique la convergencia de los dos sistemas. Para ello, esta investigación visualizó un análisis a partir de la expedición de la Circular Conjunta número 16 de 2018, previamente detallada, a través de la cual se brindan los lineamientos de accesibilidad educativa para la población migrante. En este sentido, se hace uso de este desarrollo normativo, porque en

su constructo no están presentes las diferencias que existen entre las asignaturas que se cursan en Venezuela en relación con los contenidos que se imparten en Colombia.

De este modo, es importante considerar la finalidad educativa plasmada en la Ley general de Educación de 1994 (Colombia) y la Ley Orgánica de Educación de 2009 (Venezuela):

Ley 115 de 1994 (Colombia)

Artículo 5: fines de la educación. (...) 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad

Ley Orgánica de Educación 2009 (Venezuela)

Artículo 3: (...) Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos.

Se plantea entonces, que las dos naciones conciben el respeto a la vida y la convivencia armónica, además desde sus preceptos constitucionales, Colombia (1994) y Venezuela (1999), el derecho a la educación es considerado fundamental. Aun así, es importante mencionar que existen diferencias entre la organización educativa. Ejemplo de ello, se visualiza en la estructura académica básica plasmada en la ley 115 (Colombia) y la Ley Orgánica (Venezuela). A título ilustrativo, se detalla a continuación:

Tabla 18*Organización de los Sistemas Educativos en Venezuela y Colombia*

Venezuela Ley Orgánica 5929 de 2009	Colombia Ley General de Educación 115 de 1994
<i>Educación Media Técnica</i> <i>1,2,3,4,5 y 6</i>	<i>Educación Media Académica o Técnica</i> <i>Grados 10 y 11</i>
<i>Educación Primaria</i> <i>Grados 1,2,3,4,5 y 6</i>	<i>Educación Básica Secundaria</i> <i>Grados 6,7,8 y 9</i>
<i>Educación Inicial</i> <i>Maternal y Preescolar</i>	<i>Educación Básica Primaria</i> <i>Grados 1,2,3,4 y 5</i> <i>Educación Preescolar</i> <i>Grado 0 o transición</i>

Nota. Elaboración propia a partir de revisión normativa

A partir de la tabla número 18 y desde un plano más formal, se evidencia contraste al comparar los niveles de educación ofertados, en el caso de Venezuela:

El Sistema Educativo en Venezuela está organizado en: El subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. El nivel de educación media comprende dos opciones: educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente. La duración, requisitos,

certificados y títulos de los niveles del subsistema de educación básica estarán definidos en la ley especial. (Ley Organiza de Educación, 2009, art. 25).

En el caso de Colombia:

Niveles de la educación formal. La educación formal se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados. (Ley General de Educación, 1994, art. 11)

Con respecto a las áreas fundamentales y obligatorias, en el caso de Venezuela, se delimitan desde las competencias del Estado docente presentes en el artículo 6, numeral dos (2) de la citada Ley Orgánica:

El obligatorio cumplimiento de la educación en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, el idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela; y el ambiente en las instituciones y centros educativos oficiales y privados, hasta la educación media general y media técnica. Así como la obligatoria inclusión, en todo el Sistema Educativo de la actividad física, artes, deportes, recreación, cultura, ambiente, agroecología, comunicación y salud. (Ley Organiza de Educación, 2009, art. 6, no. 2. lit. c).

Adicional a ello, en Venezuela se contempla el denominado Currículo Básico Nacional en educación básica de grado 1 a grado 9 propuesto en 1997, y desde el cual se imparten las

asignaturas de: Lengua y literatura, Matemáticas, Ciencias de la naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética, Educación Física, Planificación y Actividades de Rutina.

En Colombia, esta denominación de currículo básico podría leerse desde los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, pero, en un sentido más concreto, se visualizan desde el precepto normativo de la Ley 115 de 1994.

Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. (Ley General de Educación, 1994, art. 23)

Áreas fundamentales de la educación media académica. (...) Serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. (Ley General de Educación, 1994, art. 31)

Sobre lo relacionado, las normativas en las dos naciones contemplan en sus estructuras una organización curricular distante, además, con respecto a los procesos escolares previos a los

6 años se presentan considerables diferencias, ya que, en Colombia, la educación de primera infancia se rige por las disposiciones del Decreto 1411 de 2022¹²⁸ a través del cual, la atención previa a la escolaridad en básica primaria implica procesos pedagógicos detallando puntualmente la pertinencia y el respeto por los ritmos de aprendizaje, además del apoyo en gestión del cuidado, crianza, salud, alimentación, participación, recreación, vivienda, cultura, salud y otros servicios complementarios a favor de los núcleos familiares.

En contraste, Venezuela asume la educación inicial desde la Constitución de la República Bolivariana, concretamente desde los artículos 75 y 78 en los cuales vincula al Estado en calidad de protector de las familias como asociación natural de la sociedad y como espacio natural para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, no delimita una normatividad específica para sus lineamientos de atención, pero, dentro de sus acciones contempla el proyecto denominado “Simoncito” desde el cual brinda atención a primera infancia convencional¹²⁹ y no convencional. La convencional se desarrolla a través de entidades gubernamentales y no gubernamentales con personal especializado. La no convencional, se centra en hogares, centros comunitarios y vecinales que ofrecen cuidado a niñas y niños entre los cero y los tres años (sin descartar a menores entre tres y seis años sin escolaridad) en espacios comunitarios o familiares liderados por adultos significativos o promotores en las comunidades

Bueno, pues en Venezuela también hay este, casas, hogares que te ofrecen para cuidar el niño, se llaman simoncito y pues hasta tu puedes dejar los niños como de seis años o hasta más, pero el problema es que los niños no te aprenden nada. Este, no es escuela como tal. (Voz de madre, Funza, 2024)

¹²⁸ Este decreto reglamenta la educación inicial como servicio educativo para las niñas y los niños menores de seis (6) años, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006 y la Ley 1804 de 2016.

¹²⁹ Alcaldías, misiones y centros de salud.

Si bien, las voces escuchadas en las historias de vida no detallan la información que se analiza a través de la normativa de educación de cada país, si permite la trazabilidad de diferencias existentes entre las directrices curriculares de cada nación y las notables distancias de sus abordajes pedagógicos.

Bueno, la maestra me dijo que hoy ayer fue que había una palabra con una X, o sea, que era nueva y él le preguntó mucho y que se quedó como pensando y no entendía y ella le explico y le pregunto varias veces y el también que le pregunta mucho las palabras que él no entiende. Porque eso sí tiene el, la pregunta, sí es lo que no entienden bien. (Voz de madre, Funza, 2024)

Él tenía muchas limitaciones para hablar en Venezuela, sí, por eso desde un principio en primero de primaria cuando llegamos aquí a Colombia, a él lo enviaron a terapia de lenguaje y actualmente su comunicación no es fluida, aún tiene dificultad. (Voz de madre, Funza, 2024)

Aquí ustedes me han ayudado mucho, y ya saber que a J le hicieron prueba y pronto me dan el diagnostico, eso es como pasar de no ver a ver. Por ejemplo, uno yo le pregunto por su día y a veces no se acuerda, es algo que no le queda en la cabeza, no sé si es que tengo que darle alguna vitamina, más vitamina, yo quedo como que no se, entonces si yo logro saber que sucede con J, como mamá también como docente lo puedo ayudar. Me gustaría saber más, estoy haciendo todo lo posible y lo imposible para que él aprenda a leer con su mamá. Bueno, habrá tiempo para sumar, para multiplicar y esas cositas base porque es verdad lo que dice la profesora, si no sabe leer cómo va a razonar, cómo nos va a entender o por ejemplo este si está leyendo un cuento una historia tiene que razonar. Entonces eso es lo que un poco me intriga, pero el avance que ha dado ha sido como dije de aquí al cielo o simplemente, o sea, es satisfactorio muy satisfactoria. (Voz de madre, Funza, 2024)

Bueno, ya cuando llegamos aquí a Funza, primero estaba en el jardín de acá de siete trojes, pero fue totalmente virtual, pues al momento de inscribirlo pues fue súper fácil inscribirlo, y, un poco de miedo obviamente porque iba a ser su primer año de enfrentarse a algo nuevo con nuevos niños obviamente con muchos niños que no tienen la misma dificultad, que él tiene digámoslo así y fue difícil en cuestión de digamos, para mí difícil como mamá porque yo decía el bullying, o sea, quizás, le van a hacer bullying o lo van a molestar, pero no, fue todo lo contrario. Gracias a Dios que el niño siempre ha tenido como una buena adaptación a nivel social. Él es muy sociable. Él hace amistad con todo el mundo no tiene problemas de socialización entonces ha sido muy fácil en ese sentido. Y como todo fue aquí, el niño fue diagnosticado acá en Funza ha recibido el apoyo de la institución, con los procesos de atención académica y todo, pues yo si veo la diferencia, es más yo pienso mucho que mi vida con el niño no fuera así si yo estuviera en Venezuela. (Voz de madre, Funza, 2023)

En este punto, las condiciones del proceso migratorio son de vital importancia, ya que de estas vivencias y del estudio de sus trayectorias educativas, depende la adaptabilidad a las dinámicas escolares del país receptor, sobre todo en términos de ubicación en cursos coherentes

con sus particularidades, repitencia, extra edad, ausentismos prolongados, deserción y no promoción en el contexto de la escuela pública nacional. La voz que persiste entre los protagonistas se relaciona con las experiencias positivas en torno a los procesos escolares que inician y se mantienen en Colombia, como país receptor.

Me siento súper bien porque la verdad es que he escuchado muchos casos de diferentes instituciones en donde los otros dicen, no las escuelas públicas no sirven para la inclusión, no sirven para la discapacidad literal, mi hijo, vaya es como el que más atienden aquí. Yo creo que a mí me ha ido muy bien a nivel general todo, o sea, me han sido clara las orientaciones la atención, me he integrado bastante más que todo con la educadora especial desde que C está en transición, es la misma educadora especial. Entonces me he entendido súper bien con ella, entonces todo ha sido muy claro, yo me siento muy bien con la educación de C aquí en Funza. (Voz de madre, Funza, 2023)

Esto significa, que la escuela tiene que ser sensible a la situación del estudiante y reconocer de manera muy detallada las trayectorias educativas del núcleo familiar y las trayectorias escolares del menor migrante con discapacidad, con el fin de brindar adaptabilidad a un sistema que es ajeno, pero que desde la comprensión de realidades puede fomentar el éxito escolar. Claramente, la escuela no se puede detener y esperar a que el niño, niña o joven migrante venezolano se incorpore al currículo o a las dinámicas internas. La escuela debe transformarse y pensarse para afrontar las particularidades de cada estudiante. Lo anterior, recuerda nuevamente la relevancia de esta tesis en cuanto a la visibilización del fenómeno migratorio en intersección con la discapacidad y la apuesta por lineamientos de atención educativa en el marco de las instituciones de educación oficial. Además, es relevante indicar que sumado a las diferencias en las normas, puede haber diferencias en las culturas y ambientes escolares, que escapan al alcance de esta investigación.

Capítulo VI

6. Los hallazgos: Interseccionalidad desde las Historias de vida

Según datos del Banco Mundial (2018) entre 2014 y 2018, se incrementó el porcentaje de hogares con integrantes venezolanos en Colombia, pasando de representar un 0,2% de los hogares a un 1,7%. En términos absolutos, significa que mientras en 2014 había 25.840 familias con migrantes venezolanos en el país, en 2018 esta cifra aumentó a 242.049 familias.

Lo anterior se explica por el crecimiento acelerado de la población migrante del vecino país, motivado principalmente por la inestabilidad económica, institucional y política que atraviesa Venezuela, lo que ha dado origen al exilio y emigración hacia otros países de la región, siendo Colombia el país del mundo que más venezolanos alberga. De este modo, la tesis logró visibilizar realidades en historias de vida y familiares que dan cuenta de las dificultades propias del proceso migratorio, empezando por la decisión de salir del país.

Ya mi hijo en secundaria sí, y no tenían su camiseta y sus zapatos sí, entonces yo le comenté al papá de mi hijo, y pues nada, nada de plata, pero ni con que comer, y yo con esa niña discapacitada y sin ayuda de nadie viendo a mi hijo que necesitaba. Y yo no voy a irme a robar por comprarle a él una camisa, un pantalón para su secundaria. Entonces, yo dije, pues tomo la decisión, y así fue, yo me fui y pues yo vendí mi cabello, lo vendí y con eso arreglé para los buses y me vine para Colombia. (Voz de madre, Funza, 2023)

Las mujeres migrantes venezolanas que llegan a Colombia en muchas ocasiones emprenden el viaje solas y posteriormente inician el apoyo económico para el tránsito de sus hijos. Sin embargo, las condiciones socioeconómicas son complejas ya que, según datos del observatorio de Venezuela, la población migrante tiene menor probabilidad de lograr empleabilidad en las áreas receptoras, y esto incrementa su movilidad por todo el territorio nacional. Cabe resaltar que, desde el análisis transversal de todas las entrevistas y grupos

llegada de menores migrantes con discapacidad a los contextos escolares de los países receptores. Esta ausencia demuestra la necesidad de visibilizar a los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad en clave de interseccionalidad y desde las realidades contemporáneas como el creciente tránsito de familias venezolanas hacia Colombia.

Desde la caracterización de trayectorias educativas, ampliamente abordadas en el capítulo V, el desarrollo conceptual y metodológico de esta investigación puntualiza en la intersección de categorías de migración y discapacidad en perspectiva de derechos humanos. Lo anterior, se puede considerar como insumo base para futuros desarrollos doctrinales y legislativos en Colombia, como Estado parte que se acoge a orientaciones gestadas desde el derecho internacional de los derechos humanos¹³⁰, como sucedió en el Continente Europeo (TEDH) cuando el tribunal Europeo de Derechos Humanos utilizó por primera vez en el año 2001, el concepto de vulnerabilidad en relación con el pueblo gitano romaní, y posteriormente desde el avance investigativo, en el año 2007 reconoció la transgresión de derechos por superposición de categorías de discriminación en el caso de Derechos Humanos en contra de la República Checa, desde los cuales se dieron ajustes en las políticas estatales y concretamente en lineamientos de atención educativa.

Este precedente de transformación de políticas públicas generó que el tribunal otorgara veredicto positivo a las familias de dieciocho menores de origen romaní, quienes entre los años de 1996 y 1999 fueron ubicados en escuelas para menores con necesidades educativas especiales sin que mediara ningún tipo de valoración, diagnóstico o mínimo reconocimiento de sus procesos escolares previos y generando segregación desmedida. En este orden, el tribunal concluyó que las decisiones gubernamentales tenían un efecto desproporcionado y perjudicial para los niños,

¹³⁰ Recomendaciones de la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos

niñas y jóvenes romaníes, violándose de manera directa los preceptos de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea¹³¹ y desde la norma global, violando el interés superior de los derechos del niño.

En la misma línea, diez años después (2018) reiteró el interés superior de los menores en el caso *Sampanis y Otros contra Grecia*, en el cual las autoridades administrativas del sector educativo impidieron la inscripción de un grupo de menores griegos de origen romaní que no tenían ningún tipo de educación formal previa, de los cuales alrededor de cincuenta fueron direccionados a instituciones de educación especial con el supuesto objetivo de prepararlos para una reintegración a clases ordinarias. En este caso, el tribunal concluyó que los niños no tuvieron garantías en el proceso de evaluación y por lo tanto decretó el menoscabo de sus derechos fundamentales y de manera concreta la violación al derecho a la educación.

Dada la relevancia investigativa, y con el ánimo de hacer frente a la superposición de vulnerabilidades, a continuación, se detallará el recorrido de voces de los protagonistas en perspectiva de interseccionalidad y derechos humanos.

6.1 La voz de las familias

Conociendo las condiciones particulares de los procesos de migración y con el análisis de sus historias de vida, se hace necesario detallar las intersecciones presentes y por tanto las vulnerabilidades a las cuales se exponen los menores migrantes con discapacidad. El Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General número 9 relativa a los derechos de los niños con discapacidad, hace referencia específica a las medidas especiales de protección de los niños refugiados:

¹³¹ Artículo 14 referente al derecho a la educación.

Los niños con discapacidad refugiados y desplazados internos son vulnerables a múltiples formas de discriminación, en particular las niñas con discapacidad refugiadas y desplazadas internas, que más frecuentemente que los niños son objeto de abusos, incluidos los abusos sexuales, el descuido y la explotación. El Comité insiste energicamente en que a los niños con discapacidad refugiados y desplazados internos hay que asignarles alta prioridad para recibir asistencia especial, en particular asistencia preventiva, acceso a los servicios de salud y sociales adecuados, entre otras cosas, la recuperación psicosocial y la reintegración social (Comité de los Derechos del Niño, 2007, párr. 79).

De manera desafortunada, en el recuento de las historias de vida, se ha hecho evidente que las directrices del derecho internacional de los derechos humanos no se implementan de manera explícita en los estados receptores. Como se mencionó en acápites previos, la visibilización de vulnerabilidades tarda muchos años en ser notada y ejemplo de ello fueron las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, por esta razón, es imprescindible escuchar la voz de una madre y percibir desde su historia de vida, lo complejo de la superposición de categorías como la migración, la discapacidad y la pobreza. Muestra de ello es la siguiente historia:

Nosotros llegamos por tierra, en bus y caminando a donde estaba mi esposo. Él llegó a Barranquilla, este, él estuvo en casa de un compañero ahí a los mesecitos llegué yo, y ya de ahí como había muchas personas no podíamos estar ni nada de eso y nos buscamos como decir un arriendo, o sea, nos buscamos, pero era paga diario, un paga diario. De ahí, la niña que era Isabela, ella se me enfermó y de ahí caíamos en la calle. Nosotros no teníamos ni trabajo, ni dinero y pues a la calle, y ahí duramos como desde noviembre a diciembre y enero, en la calle, era sin vivienda sin vivienda en la calle, o sea, estábamos en frente del estadio Metropolitano y del éxito de Barranquilla en unas carpas en unos cambuches unas carpas y ahí estuvimos de noviembre todo el diciembre y el 15 de 16 de enero ya estábamos como que ya va vale, ya en esa situación muy mal y decidimos con otro compañero dijimos que nos íbamos para otra parte de Colombia y ya teníamos unas carpas y dije bueno, en cualquier lado nos puede ir mejor, porque

allá no se conseguía trabajo porque nos exigían el permiso y todo y como, pues, o sea, yo entré ilegal porque yo no entré con pasaporte ni nada y mi esposo tenía pasaporte, pero como era primera vez que él salía pues no tenía el sello saliendo de Venezuela ni entrando a Colombia entonces él quedó irregular.

Entonces pues de ahí agarramos una mula que nos dejó montarnos atrás y de ahí nos dejaron por la carretera, este en un lugar que se llama Madrid, de ahí quedamos en Madrid y este, pasó un muchacho, nos dijo que había arriendos baratos cerca que era en Funza y eso nosotros no conocíamos nada, pero nada. Entonces ya cansados, agarramos un bus que decía Funza y caímos en el parque de Funza. Ahí duramos como 7 días en ese parque de Funza y como habíamos perdido las carpas, entonces nos metíamos en un banco que era todo de maderita que está en toda una esquina del parque. Y este, era bueno, toda la noche ahí, porque mucho frío, mucho frío y a nosotros nadie nos había dicho que Funza era frío. Bueno, ahí duramos como 7 días, de ahí muchas personas como nos veían que estábamos ahí, pues nos ayudaban y este, recibimos una cobija para las noches. En el día este, caminábamos y mi esposo se ofrecía a trabajar, a hacer cualquier cosa entonces que cargaba cosas o ayudaba a cuadrar carros y los dineros que nos daban, lo echamos en un bolsito y ya cuando tuvimos algo ya en esos siete días conseguimos un arriendo. Pudimos conseguirnos un arriendo, pero sin nada, o sea, no teníamos camas, no teníamos colchón, no teníamos nada, o sea, ahí por lo menos no sentíamos el frío de la de la calle porque la niña se enfermaba mucho.

Después del arriendo, gracias a Dios como a la semana ya mi esposo había conseguido un trabajo y ya él quedó trabajando. Yo salía vendía tintos, este regresaba y hacia aseos en casas de familia. Lo que me salía pero que pudiera llevar la niña porque ella estaba muy pequeña. Es que nosotros salimos de Venezuela con la niña como de siete, ocho meses y pues ella recibió su primer año de vida en Barranquilla, en la calle ella recibió su primer año en la calle, o sea, cuando ya cumplió su primer año nosotros estábamos en las carpas y de ahí, ella tenía que un año y un mes cuando llegamos acá a al llegar por Maicao y de Maicao directo a Barranquilla. Ese paso fue muy duro, yo caminando sola con esa bebé, porque como mi esposo él se fue adelante el paso de eso y ya yo después yo solita, pues me vine con ella sola. Y nos encontramos, pero esas cosas son difíciles de contar. Bueno, ya pasando eso y lo de la calle y estando en Funza, yo entonces trabajaba vendiendo los tintos y nos regalaron un cochecito porque es que la gente le veía a la niña ese pelito amarillito y esos ojos claritos y la miraban mucho a la niña y entonces una señora, ella le tomó una foto y la publicaron en la página de Funza, ella me pidió mi autorización para ver si recibíamos una ayuda de una ropita o algo porque en verdad no, o sea por el clima no, no favorecía nada. Y bueno, ahí en esa página, nos conoció a una profesora de un jardín de Funza que ese si era de pago y ella nos contactó y nos dijo que nos podía ayudar con la niña mientras para que nosotros pudiéramos trabajar porque ella se enteró de que estábamos en la calle, que estábamos en el parque y todo y bueno, ya me colaboró con la niña, o sea, me ayudó con ropita con pañales. Este ya me cuidaba a la niña y me ayudaba ahí para que nosotros pudiéramos salir a buscar empleo y conseguir arriendo.

Ella nos ayudó mucho, y pues mi esposo ya había conseguido trabajo y yo bueno, trabajaba, así como por parte porque ya de ahí nos empezó o sea la ayuda con la profesora fue por un tiempo ya de ahí como mi esposo consiguió trabajo, pues ya nosotros le pagamos a la profesora, pero siempre a ella nos dejaba un poquito más económico por la situación que nosotros estábamos y ya, pero ya estaban en una casa ya no estábamos en la calle y ahí estábamos en una casa.

Ya nosotros estando ahí, pues la situación se puso dura otra vez, mi esposo perdió el trabajo, yo no podía mantener todo con lo de los tintos y entonces la familia de mi esposo estaba en Ecuador,

porque el si tiene a su familia viva, entonces ellos le dijeron que nos fuéramos para Ecuador que al menos allá nos acompañábamos. Entonces mi suegra dijo que ella me ayudaba con las niñas, porque ya nosotros teníamos dos niñas, pues que me ayudaba con las niñas porque ya yo de ahí este estuve en el otro el embarazo y me decía que yo me podía llevarme con las niñas para que yo también trabajara y mi esposo también trabajará porque yo aquí como tal trabajaba, pero era por tiempo por raticos.

Y bueno y decidimos estar con ellos, nos fuimos a Ecuador, otra vez por tierra, caminar y caminar y en bus llegamos a Ecuador y nos recibió mi suegra, empezamos todo de nuevo, que buscar trabajo y con ayuda de la familia de mi esposo por un tiempo, pero ya de ahí mi suegra la operaron y de ahí ya se regresó a Venezuela y nosotros continuamos ese tiempo allá. Mi esposo en Ecuador trabajaba de noche trabajaba en una tienda de día y en una tienda de noche. Mucho tiempo estuvimos así en Ecuador y nació mi otra niña, yo trabajaba también en casas y vendiendo, pero era muy difícil y nos acostumbramos un poco a esa vida, porque unos familiares de mi esposo estaban allá y como que nos acompañábamos. (Voz de madre, Funza, 2024)

La decisión de migrar forma parte de las estrategias de supervivencia de las familias. Es evidente en la historia, que las condiciones de pobreza extrema y la situación de calle generó una profunda vulneración de derechos fundamentales para los menores inmersos en el proceso. El transito migratorio se cruzó desde la interseccionalidad con la privación alimentaria, de vivienda, de salud y de educación. El panorama de vulneraciones es amplio al considerar los obstáculos que enfrentó este núcleo familiar durante casi dos años de movilidad pasando de Venezuela a Colombia, de Colombia a Ecuador y finalmente en retorno a Colombia perpetuando las condiciones de pobreza y de cara a las desigualdades sociales.

Este núcleo familiar, se vió expuesto a un proceso de triple migración forzada, en un primer momento, al salir de Venezuela y llegar a Colombia en condiciones de pobreza, posteriormente, al movilizarse por el territorio nacional, y decidir emprender viaje a otro país de sur américa para finalmente retornar a Colombia.

Nosotros no teníamos ni trabajo, ni dinero y pues a la calle, y ahí duramos como desde noviembre a diciembre y enero, en la calle, era sin vivienda sin vivienda en la calle, o sea, estábamos en frente del estadio Metropolitano y del éxito de Barranquilla en unas carpas en unos cambuches unas carpas y ahí estuvimos de noviembre todo el diciembre y el 15 de 16 de enero ya estábamos

como que ya va vale, ya en esa situación muy mal y decidimos con otro compañero dijimos que nos íbamos para otra parte de Colombia. (...)

Entonces ya cansados, agarramos un bus que decía Funza y caímos en el parque de Funza. Ahí duramos como 7 días en ese parque de Funza y como habíamos perdido las carpas, entonces nos metíamos en un banco que era todo de maderita que está en toda una esquina del parque. Y este, era bueno, toda la noche ahí, porque mucho frío, mucho frío y a nosotros nadie nos había dicho que Funza era frío. Bueno, ahí duramos como 7 días, de ahí muchas personas como nos veían que estábamos ahí, pues nos ayudaban y este, recibimos una cobija para las noches. (...)

(...) nos fuimos a Ecuador, otra vez por tierra, caminar y caminar y en bus llegamos a Ecuador y nos recibió mi suegra, empezamos todo de nuevo, que buscar trabajo y con ayuda de la familia de mi esposo por un tiempo, pero ya de ahí mi suegra la operaron y de ahí ya se regresó a Venezuela y nosotros continuamos ese tiempo allá. (...)

Los breves apartes de la historia hacen evidente las condiciones de carencia alimentaria y de condiciones básicas para sobrevivir en un territorio que desconocen. Así mismo, la intersección de los efectos de la pobreza con el derecho a la educación, y la discapacidad se reconocen desde la historia narrada por la madre de familia.

(...) en Ecuador, ella tenía como cuatro añitos, nosotros alcanzamos a durar en Colombia como dos años, y en Ecuador otros dos (...)

(...) en Ecuador pues la niña era normal, y allá nunca me dijeron nada de que la niña necesitaba apoyo o que la niña era de Educación Especial de terapias, nunca tuvimos así algo para hacer con la niña (...)

(...) nosotros demoramos mucho en volver a llegar a Colombia. Entonces obviamente se le fue borrando un poquito olvidando, pero yo sé que, si yo a ella le pongo otra vez con las letras, con ma, me, mi, mo, mu, con todas esas cosas, yo sé que ella vuelve a dar, ella vuelve a agarrar rápido (...)

Es perceptible que los núcleos familiares que transitan por las fronteras de sur américa, como por ejemplo el caso desde el que se colige la historia, en el cual se movilizan entre Venezuela, Colombia, Ecuador y nuevamente Colombia; se prioriza la supervivencia básica relacionada con vivienda y alimento. La educación, atención médica o terapéutica no se visualiza como necesidad emergente o mediata. Desde este escenario, y configurando la interseccionalidad y sus efectos en los menores migrantes con discapacidad, es posible reconocer en las historias de

los docentes, de que manera se establecen los procesos de atención en reconocimiento de las trayectorias escolares; sobre todo en términos de interrupción de ciclos, desescolarizaciones prolongadas y deserción.

(...) la niña no solamente viene de Venezuela, ella tiene un recorrido como de tres países de Suramérica y tengo entendido que los venezolanos están yendo van a Argentina Chile Uruguay, Ecuador, Colombia y están por todo lado están haciendo como ese ese pasito a ver dónde pueden echar raíces (...)

(...) Digamos sobre todo en términos de lo académico, la niña reconocía muchas cosas más no lo tenía claro, no identificaba, o sea, reconoce, sabe que hay letras, sabe que hay números, pero no identificaba, cuál era el nombre de la vocal, no identificaba cuál era el nombre del número entonces con ella tocó empezar a hacer un trabajo casi individual de mira la a y hacer un trabajo de conciencia fonológica para que ella aprendiera a discriminar esos sonidos en diferentes palabras e imágenes.

(...) la niña, es decir, encajó bien, o sea se ajustó bien porque el grupo que tengo en este momento es un grupo muy receptivo, si bien los niños no tienen un nivel académico alto, porque pues hay algunos que les cuesta mucho, ellos en la parte social, en la parte de acogida son muy abiertos. Entonces los que terminan de trabajar rápido, si ven que alguno tiene dificultades, pues empiezan: profe, puedo explicarle, entonces ellos se levantan y van y le explican, le muestran la tarea que ellos hicieron y les orientan el trabajo a sus compañeros, entre ellos los niños migrantes y con discapacidad porque en mi salón tengo muchos niños con PIAR.

Este es el claro ejemplo de la posibilidad que se gesta en las escuelas, de reconocer estas trayectorias de vida de las familias migrantes, con el fin de contemplar lineamientos de atención educativa en clave de interseccionalidad y derechos humanos fundamentales.

6.2 La voz de los docentes

Las singularidades de los casos atendidos en el marco de la escuela pública y la ausencia de capacitación docente que se centre en perspectivas interseccionales, como por ejemplo el abordaje de la migración y la discapacidad en un mismo escenario, ha limitado el accionar docente. Al respecto, se tienen diversas percepciones:

La atención es para todos, independientemente si es migrante o no, es discapacidad y se le da el manejo y se le presta todo el apoyo desde el equipo de inclusión y no importa si es

inmigrante. Lo que pasa es que muchas veces desconocemos el hecho de que es migrante y al no tener esa información podemos estar cayendo en errores de atención. Esa es una realidad que no habíamos contemplado, por lo menos desde nosotras como equipo de inclusión, no lo habíamos visto. (Voz docente, Funza, 2024)

El tema de inclusión aquí se nos pone complejo, porque es que inclusión no solamente es discapacidad. Entonces inclusión está en la ruta al migrante, la ruta a LGBT y la ruta a etnias a afro, colombianidad, entonces hace falta como la articulación de todas estas poblaciones y las rutas de atención. El equipo de inclusión se debe ampliar, se debe de ampliar precisamente porque hay alta demanda y otros grupos poblacionales donde no está la atención, entonces esa es una falencia nuestra, pero creo que también es una oportunidad para ver que la inclusión se tiene que abordar con más amplitud. (Voz de personal de apoyo, Funza, 2024)

Ella tiene una hermanita de 4 años y ella me dijo profe, regálame material para mi hermana. Yo tenía un cuaderno que había dejado alguna vez en un estudiante de colorear y ya me dijo, pero dame colores porque en la casa no tenemos nada, dame todo eso se la recogió y se le mandó a la hermanita porque cuando la niña lleva actividades extracurriculares, la hermanita también quiere hacer entonces que para que no le raya que para que no moleste y que vaya aprendiendo como a manejar a coger ella ha sido con según tengo entendido, porque ella me dice yo le explico lo mismo que tú me explicas ha sido como esa multiplicadora. (Voz docente, Funza, 2024)

El papel de la escuela, como se mencionó previamente, tiene fuerza de agencia, ya que en sus manos está la posibilidad de contemplar las múltiples vulnerabilidades a las cuales se exponen las familias migrantes y sus menores con discapacidad y así superar las dificultades prácticas delimitadas por la ausencia de lineamientos de atención educativa contextualizados. Las voces de los protagonistas claman por atención adecuada, reconocimiento de trayectorias y prácticas de aula que rompan las barreras culturales. Es posible indicar, que tanto el personal de apoyo, como los docentes coinciden en que, desde la perspectiva garantista e interés superior del menor migrante con discapacidad, es menester:

- Conocer las causas de migración
- Comprender las intersecciones presentes (migración, discapacidad, pobreza)
- Comprender las trayectorias educativas de las familias migrantes
- Abordar los procesos escolares desde la diversidad cultural

- Promover prácticas escolares desde el respeto y la dignidad humana
- Orientar el acceso a servicios y ayudas complementarias

Ahora bien, sobre la base de estas coincidencias en las voces de los protagonistas, las intersecciones pueden ser abordadas a través de los lineamientos para eliminar barreras culturales, de formación de maestros, de estructura educativa y sociales a través de la implementación de lineamientos de atención educativa en clave de derechos humanos e interseccionalidad.

6.3 La voz de los directivos

Después del análisis de las trayectorias educativas y las particularidades en las trayectorias escolares de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, el papel de los directivos docentes se enmarca en el diseño y puesta en marcha de estrategias que aborden el fenómeno migratorio en convergencia con múltiples vulnerabilidades como la discapacidad y la pobreza.

Nosotros como colegio no podemos mentir, y si es evidente que no tenemos lineamientos claros de atención educativa en donde digamos que se consideren a los niños migrantes venezolanos con discapacidad. Partamos de que tanto desde la secretaría de educación, como nosotros internamente nunca hemos contemplado preguntar por las trayectorias que ellos han tenido ni de vida, ni de migración ni educativas. Ese sería el primer paso, por ejemplo, tener una ficha de identificación muy robusta que sea de acceso para los docentes, para los administrativos y para el personal de apoyo y esa sería una información muy valiosa como para ubicar a los niños según sus necesidades y brindar más apoyo. (Voz Directivo docente, Funza, 2024)

Yo creo que todo lo que se avance en atención educativa se tiene que formalizar en el consejo académico, se debe tener en acta y de hecho ser parte de los planes de mejoramiento institucional. Las cosas no pueden quedar en palabras y buenas intenciones. (Voz Directivo docente, Funza, 2024)

Si se tienen todavía muchas limitaciones de pronto actitudinales de los docentes, pero eso es muy normal en los colegios públicos y sobre todo en colegios con docentes de diferentes regímenes de nombramiento. Esto es porque la visión antigua de la educación es una visión muy pero muy arraigada y cuesta trabajo desmontar esas políticas y esos abordajes. Pero, sin embargo, algo que ha funcionado mucho en Bicentenario es que los profesores se sensibilizan con la realidad del

municipio, que no es solo para los niños migrantes venezolanos, sino que tiene que ver con la pobreza, con los niños que provienen de vereda, o de otras partes de Colombia. Un ejemplo muy claro es que en este colegio tenemos los modelos flexibles y los niños que están en modelos flexibles son niños migrantes y niños desplazados de toda Colombia. (Voz Directivo docente, Funza, 2024)

En el marco de las políticas públicas de atención a la población migrante venezolana dispuestas por el MEN, la voz de los directivos docentes reitera su cumplimiento desde las directrices del ente territorial certificado, en términos de acceso, convalidación de títulos y estrategias de permanencia. Pero, claramente visualizan la omisión y en ocasiones actuar erróneo en cuanto a la ubicación de estudiantes por el desconocimiento de sus trayectorias educativas. Bajo esta premisa, los directivos docentes demuestran encontrarse en una posición constructivista y de adaptabilidad a fin de que todos los actores de la comunidad educativa puedan encontrar un punto en común para fortalecer los procesos de atención a menores migrantes con discapacidad. Así las cosas, los lineamientos, en articulación con las medidas implementadas por la nación y el ente territorial, pueden ayudar a garantizar que las rutas de acompañamiento a las familias migrantes, realmente respondan a sus necesidades.

Según el MEN:

El sector educación ha trabajado de la mano de otros sectores en la búsqueda e impulso de alternativas para la regularización migratoria de estudiantes de origen venezolano matriculados en el sistema educativo (preescolar, básica y media), con la finalidad de facilitar el acceso, la trayectoria y la promoción en el sistema. (MEN, 2022, p. 48)

De este modo, el establecimiento de lineamientos de atención educativa al menor migrante con discapacidad, se debe apoyar en el trabajo intersectorial entre las diferentes

Nota. Imagen generada por relevancia de palabras a través de Atlas ti

Se observa que la frecuencia de palabras se centra en: discapacidad, proceso, migrantes, inclusión; pero además se resalta la palabra: ruta. Dentro de este orden de ideas, la posibilidad de generar conocimiento valioso en términos de lineamientos de atención educativa al menor migrante con discapacidad es una posibilidad ajustada a las necesidades mediatas de la comunidad educativa de Funza.

Muestra de ello:

Mira, y si aquí va a llegar un niño indígena y hablando en su propia lengua, cómo le enseño yo la lectoescritura, se la enseño en su lengua materna nativa o le enseño mi escritura en español, no lo sabemos y eso yo lo manifestaba en reuniones, esa necesidad en esta presente y lo he dicho en reunión de equipo. Entonces si hace falta la creación de esas rutas enfocadas a todos los grupos poblacionales, pero para eso se necesita personal humano, se necesitan más profesionales porque con las que estamos, es solamente para atención a discapacidad y muchas veces no logramos la cobertura que se requiere. (Voz de una profesional de apoyo, Funza, 2024)

Con lo mencionado por los profesionales de apoyo, es evidente que el enfoque de la escuela inclusiva vista desde la interseccionalidad y en perspectiva de derechos humanos, puede representar una estrategia que hace frente a las desigualdades partiendo del reconocimiento de las realidades de los estudiantes y ofreciendo respuestas adecuadas a las transformaciones culturales, la diversidad en el aula y la convivencia escolar.

6.5 Fotovoz, la mirada de los niños

“Yo no todos los días estoy bien, a veces siento como tanta rabia con todo el mundo, mucha rabia. Pues algunos días no, no es que me sienta muy bien, pero puedo manejarlo. No sé qué es lo que me toca ahorita, porque eso lo maneja mi mamá, aunque tenemos problemas con la EPS, pero me ha tocado con el psiquiatra. Bueno, después de que me hospitalizaron es que me tocó con lo del psiquiatra y eso estresa a mi mamá. En lo que escribo, cuando yo me refiero a un abrazo cálido y sincero me refiero a mi mamá porque nunca, ella nunca me ha dado un abrazo así”.

(Voz de estudiante, Funza, 2024)

“polaroid” y las orientaciones de una guía de Fotovoz que terminó convirtiéndose en uno de los aprendizajes más valiosos en esta investigación.

Con la colaboración de los niños, niñas y jóvenes de las escuelas San Andrés y San José, se consiguió que los menores migrantes con discapacidad o presunción de discapacidad ofrecieran sus historias y en un ejercicio pedagógico se nutrieran también con las historias de sus interlocutores.

Ellos, los protagonistas, tomaron la guía propuesta, pero con plena libertad, eligieron qué registrar y qué contar.

6.5.1 *Fotovoz San José*

Durante las sesiones de Fotovoz desarrolladas en la Sede Educativa San José se focalizaron a los estudiantes que hacen parte de los núcleos familiares que participaron en las entrevistas a profundidad, sin embargo, las dinámicas propias de la escuela y el hecho de que en ella se albergan un número considerable de menores migrantes venezolanos en el modelo de educación flexible Aceleración del Aprendizaje, medió una participación colectiva que no se pudo limitar desde esta investigación.

En un primer momento se observó el registro fotográfico del proceso realizado por la investigadora y posteriormente la producción fotográfica generada por los estudiantes a través de una cámara instantánea.



Fotografía 2

“Como sale la foto”

Registro fotográfico del momento en el que los estudiantes descubren que tienen la posibilidad de acceder a la imagen impresa de manera inmediata. Este momento se vive en medio de la algarabía y la expectativa.

Fotografía 1

“La entrada de la escuela”

Registro fotográfico del momento en el que los estudiantes toman la imagen de la entrada de la escuela como lugar importante para la narrativa de sus trayectorias por el Municipio de Funza.





Fotografía 3

“Quien se la lleva”

Registro fotográfico del momento en el que se decide quien se llevará la imagen impresa que muestra los lugares favoritos de la escuela.

Fotografía 4

“Es mi turno”

Registro fotográfico del momento en el que una de las estudiantes focalizadas asume su rol como fotógrafa para reconstruir sus trayectorias en la escuela.





Fotografía 5

“Mis amigas”

Registro fotográfico del grupo de amigas más cercanas en el grado Aceleración del Aprendizaje, en el que se encuentran escolarizados la mayoría de estudiantes migrantes venezolanos.



Fotografía 6

“Lo que escribimos”

Registro fotográfico del momento en que los estudiantes organizan sus fotografías para realizar el ejercicio de narración de sus trayectorias educativas y responder a los interrogantes de la guía de fotovoz.



Fotografía 7

“Mi historia”

Registro fotográfico del momento en el que los estudiantes cuentan sus trayectorias educativas.

Fotografía 8

“Mi historia”

Registro fotográfico del momento en el que los estudiantes cuentan sus trayectorias educativas.



Fotografía 9

“Las fotos”

Fotografía tomada por los estudiantes para retratar las imágenes de sus lugares favoritos en la escuela.



Fotografía 10

“Lo que voy a contar”

Fotografía tomada por los estudiantes para registrar el momento en el que van organizando las fotografías tomadas para contar sus historias.



Fotografía 11

“Las que más me gustan”

Fotografía tomada por los estudiantes para registrar el momento en el que deciden que fotografías usar para contar sus historias.



6.5.2 Fotovoz San Andrés

Durante las sesiones de Fotovoz desarrolladas en Sede San Andrés, se realizó un ejercicio mediado por tres momentos detallados en la guía, desde los cuales, en primer lugar, los estudiantes compartieron fotografías familiares para narrar sus historias en torno a la llegada a Colombia y sus vivencias en Venezuela, posteriormente se realizó entrega de una cámara instantánea para que a través del ejercicio de la “Ruta” se ubicaran en la escuela y retrataran sus lugares favoritos y significativos. De la misma manera que se realizó en Sede san José, en un primer momento se observará el registro fotográfico del proceso realizado por la investigadora y posteriormente la producción fotográfica generada por los estudiantes a través de una cámara instantánea.



Fotografías 12,13 y 14

“El fotógrafo elegido”

Registro fotográfico del entusiasmo demostrado por el estudiante que logró el primer turno.



Fotografía 15

“Mi llegada”

Registro fotográfico del momento en el que una de las estudiantes focalizadas retrata el ingreso a la escuela como inicio de su ruta.



Fotografía 16

“Me tapan la vista”

Registro fotográfico del momento en el que una de las estudiantes intenta registrar su lugar favorito, pero sus compañeros de curso le impiden el paso.



Fotografía 17

“El curso”

Registro fotográfico del momento en el que se realiza toma grupal para que una de las estudiantes migrantes lleve de recuerdo porque esa semana será la última en la escuela ya que regresa a Venezuela.



Fotografía 18

“Mi amiga”

Fotografía tomada a solicitud de las estudiantes. Una de ellas regresó a Venezuela días después del registro fotográfico.



Fotografía 19

“Yo primero profe”

Registro fotográfico del momento en que los estudiantes ubican las fotografías familiares para contar sus historias de vida.



Fotografía 20

“Nuestras fotos”

Registro fotográfico del momento en que los estudiantes ubican las fotografías que tomaron en el ejercicio de la “Ruta” para contar sus vivencias en la escuela de Funza.



Fotografía 21

“Nuestras fotos 2”

Registro fotográfico del momento en que los estudiantes ubican las fotografías que tomaron en el ejercicio de la “Ruta” para contar sus vivencias en la escuela de Funza.



Fotografía 22

“Las fotos”

Registro fotográfico de las fotografías seleccionadas para contar sus vivencias en la escuela de Funza.

Fotografía 23

“Las fotos de Venezuela”

Registro fotográfico de las fotografías compartidas por los estudiantes para contar sus vivencias en Venezuela.





Fotografía 24

“La casita”

Fotografía de uno de los salones. Los estudiantes identifican las aulas como casitas ya que se trata de construcciones prefabricadas.



Fotografías 25,26

“Los lugares favoritos”

Fotografía identificada por los estudiantes como sus lugares favoritos. En ellas se

visualiza el parque y la zona verde.





Fotografías 27,28, 29 y 30

“Me prestas la cámara otro ratico”

Registro fotográfico de momentos posteriores al ejercicio de fotovoz, en el que uno de los estudiantes retrata a la investigadora con el grupo y posteriormente a sus compañeros en clase de sociales. El menor estudiante, que es migrante venezolano, registra a su profesora dictando la clase de sociales en la que abarca personajes históricos de Colombia y Venezuela.

6.5.3 Voces durante el ejercicio de Fotovoz

La voz de los estudiantes se caracterizó por expresar de manera sincera sus vivencias antes, durante y después del proceso migratorio. En ellas se develó la importancia de la escuela en la vida de los estudiantes migrantes venezolanos con discapacidad y las configuraciones sociales que se activan alrededor de sus interacciones con sus pares. Así mismo, el ejercicio de fotovoz nutrió sustancialmente el reconocimiento de trayectorias educativas.

A continuación, algunas de las historias, desde las categorías principales.

- Trayectorias Educativas

Nosotros viajamos por la situación de la falta de comida, de trabajo y eso, y aquí pues es mucho mejor que la situación de Venezuela y aquí me gusta estar aquí con mis amigos. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Yo llevo muchos años en Colombia, pero antes estaba en otro pueblito que se llama Cáqueza, y otro que se llama Guayabetal yo allá dure como cinco años y hay cosas que yo no me acuerdo del viaje porque estaba muy pequeña, pero mi mamá dice que nosotros llegamos fue a Perú porque allá estaba mi papá, y allá duramos como cuatro meses y después viajamos a Ecuador, con mi papá también nos quedamos en Ecuador por un año, pero es que en Ecuador para estudiar es muy difícil porque no teníamos papeles y entonces allá nos mandaron con un muchacho, que nos hacía el favor de ya hacer una prueba como de subir de año a mi todo el tiempo me hacían pruebas para subir de año y entonces yo las pasé todas, pero nunca nos dieron a los papeles como tal para poderlo meter en nada, o sea, para digamos que avanzar, entonces yo perdí como dos años. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Lo que pasa es que ya todos quieren salir de Venezuela, porque aquí uno tiene cosas que allá no se encuentran, entonces como sea la gente desde aquí manda la plata para que se venga toda la familia. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

El último año en Venezuela fue tercero y ya de ahí viajar. Entonces por eso me atrasé y estoy acá para poder hacer sexto normal. Lo que nos dice la maestra es que si pasamos todos vamos a sexto que es en el colegio grande. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Las voces de los estudiantes en el marco del ejercicio de fotovoz, abordaron la categoría de trayectorias educativas, desde las experiencias del proceso migratorio, centrandó sus vivencias en las condiciones de movilidad, la llegada al país receptor y la interrupción o cambio de los ciclos escolares. Así mismo, expresaron su sentir con respecto a las condiciones sociales,

políticas y económicas del país de origen y como estos aspectos se vincularon a las trayectorias familiares. Lo mencionado da cuenta de la interpretación de las trayectorias educativas desde los espacios escolares y en perspectiva de Bourdieu (1979) la configuración de construcciones estructurales y simbólicas que legitiman la desigualdad de capitales económicos, sociales y culturales.

Sumado a ello, las palabras de los estudiantes permiten visualizar que la escuela se configura como el espacio en el cual los menores migrantes con discapacidad se deben adaptar a reglas, y su actuar en este nuevo contexto, está mediado por la carga de capitales culturales acumulados. Así, Kaplan y Sarat (2017) plantean que:

Las diferencias en el capital cultural de la familia implican primero, las diferencias de tiempo entre el inicio de la transmisión y la acumulación de conocimiento y la cultura. En segundo lugar, en diferencias de la capacidad de satisfacer las demandas culturales de la educación a largo plazo, que requieren tiempo, dedicación y ciertas condiciones que no se extienden a todos los individuos (Kaplan y Sarat, 2017, p.289).

De lo anterior se colige que, la superposición de vulnerabilidades está presente desde las trayectorias educativas de los menores y sus familias, de tal manera que, los procesos migratorios tienen alta incidencia en la configuración de los capitales culturales de cada uno de los estudiantes y por ende hacen parte de sus procesos escolares en el país receptor.

- Educación en Colombia

A mí me gusta mucho que aquí estoy con mis amigos. O sea, por ejemplo, de las clases me gusta que son divertidas o de las clases me gusta que leemos mucho, la profesora nos deja llevar los libros a la casa. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Porque en esos tiempos yo era pequeña y mi mamá me daba clases en la casa, yo era pequeña, no me acuerdo cuantos años no sé cómo cuatro años y no teníamos papeles ni nada, entonces pase

mucho tiempo sin estudiar y luego me pusieron en otra escuela que era por la tarde y después aquí que es mejor, a mí me gusta mucha la escuela y mi salón. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Aquí tenemos problemas con mis compañeros porque a veces buscamos mucho el fútbol y otro compañero de otro equipo, me hizo enojar. Ah, unos compañeros son un poquito indisciplinados y por culpa de ellos perdemos el futbol que es lo que a mí más me gusta. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Yo antes estudiaba en Mosquera, porque vivíamos por la otra vía, la del río, entonces yo estuve en dos colegios de Mosquera y perdí los años y me trataban mal. Yo me sentía mal y me sentía muy triste. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Yo estuve unos años sin estudiar, y entonces me hicieron la prueba de aceleración y la perdí, y otra vez sin estudiar y entonces me trajeron aquí a la otra prueba y me dieron otra oportunidad y pude entrar. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Yo aquí, chévere, súper chévere porque siento que no soy la única persona que está pasando por esto y que no ha podido tener las notas. Solo que a veces me siento como boba de ser la más alta y veo todos esos niños chiquiticos. Entonces, pero no, o sea, no soy la más alta de altura, pero no sé, soy como la más grande de más adelante, y no me cambian porque no dejen ver a los otros de atrás. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Según la plataforma R4V, para la vigencia del año 2023, en Colombia la matrícula de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos tuvo un aumento de 34.000 en 2018 a 606.526 en 2023. En este sentido, las condiciones como país receptor tienen alta incidencia en la configuración de los sistemas escolares y ubican el foco de atención en las necesidades educativas de los menores migrantes.

Ahora bien, y tal como se mencionó en capítulos previos, en la actualidad la nación tiene un manejo de los procesos de acceso educativo, pero, esto no implica necesariamente que exista una conducción exitosa de requerimientos como la permanencia en las instituciones educativas, los altos niveles de deserción escolar, las situaciones de extra edad y la ausencia de reconocimiento de trayectorias educativas que orienten enfoques de aprendizaje basados en las necesidades de los estudiantes.

Por eso, las brechas educativas relacionadas, con la escolarización tardía, los periodos de tiempo en que los menores estuvieron fuera de algún sistema escolar a causa de la migración, la

repitencia o la ubicación errónea en grados de básica primaria, secundaria o media técnica; desencadena reprobación y deserción. Lo anterior se visualizó en las figuras 3,4 y 5 del capítulo I.

Evidentemente, las voces de los estudiantes no solo dan cuenta de las brechas, sino que también hablan de la superposición de vulnerabilidades que los ponen en desventaja, como por ejemplo las condiciones culturales, las costumbres y los rasgos idiosincráticos que en ocasiones obstaculizan el goce efectivo del derecho a la educación en el país receptor.

- Educación en Venezuela

En Venezuela, aprender allá era como muy rápido ya que los niños, o sea, porque a veces unos niños no podían estudiar y si había cupo era para los niños que ya estaban pasando de nivel como primero, como en ese estilo y acá en Colombia como en la forma en que se aprende, pues uno puede estudiar así no este con los años de primero o de segundo, entonces se puede estudiar, así como estamos en aceleración. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Cuando yo estudiaba en Venezuela como que no aprendí bien las matemáticas, aquí mis compañeros y van en las divisiones de tres y yo ahí ando con las de dos y nada, y allá era diferencia, los salones eran mucho más chiquitos como este esté de este año, y el descanso duraba menos, las clases duraban más porque yo estudiaba de tarde desde las 12:30 hasta las 5 y a mí no me gustaba porque me regañaba mucho, porque solo hacía una cosita y me regañaban entonces eran muy estrictos eran muy estrictos y acá como son diferentes conmigo. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

En Venezuela solo estudiábamos dos días o tres días, porque lo que pasa es que como a los profesores no les pagan, pues no se podía tener clase todos los días, ellos no podían trabajar así y el sueldo no les alcanzaba y les pagaban como un dólar y otros con enfermedades les pagaban cinco dólares en un mes. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Se aguantaba mucha hambre porque antes en el colegio daban buena comida y después con los problemas eran puras caraoas con agua y otras veces eran arepas con sardina, pero no arepas rellenas, eso era una arepita y encima una sardina. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

La voz de los estudiantes refleja las múltiples circunstancias por las cuales se ven inmersos en los procesos migratorios. En el caso concreto del ejercicio de fotovoz, las historias de vida relacionadas con la escolaridad en Venezuela como país de origen, se enlazan continuamente con las vivencias que motivaron la movilidad transnacional ya mencionadas

previamente y dentro de las que se destacan la carencia de alimentos y las dificultades económicas asociadas a la situación social y política del país.

Según la CIDH (2012), los menores que migran, se exponen a una movilidad marcada por la desigualdad, la ausencia de padres, la pérdida de documentos y las condiciones propias del asilo, refugio o desplazamiento. Así mismo, desde el derecho internacional de los derechos humanos, la corte ha establecido que dentro de las circunstancias que agravan la condición del niño, niña o joven migrante, están: migrar en compañía de terceros, permanecer en el país de origen sin padres y emprender el camino en ausencia de los mismos, carecer de acceso a servicios básicos como salud o educación entre tanto realizan el paso transnacional.

Así, las vulnerabilidades están presentes durante la salida, el tránsito y la llegada e inserción al país receptor afectando las dimensiones sociales, afectivas y culturales, tal como se evidencia en las historias de vida de los menores y lo puntual de sus voces con respecto al acceso y permanencia en el sistema escolar venezolano.

- Categorías emergentes (Discriminación, xenofobia, interculturalidad)

Bueno, no es que sea diferente al hablar, lo que pasa es que yo digo groserías, pero a mí me han dicho que ustedes aquí en Colombia no se expresan con esas groserías. Pero es aquí que son groserías porque en Venezuela no ponen problema de esas palabras. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Y a veces la maestra que me dice que me calme, que me calme, pero es que como yo soy muy alegre. Yo soy muy feliz y acá no tanto, yo no sé, es que aquí son como más tranquilos y en Venezuela somos muy alegres. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Lo que pasa es que nosotros estamos muy felices en este colegio porque la gente en mi salón, son venezolanos, la mayoría son venezolanos y nosotros pues nos entendemos. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

Una vez si en el otro colegio si me dijeron que me volviera para mi país y otras cosas que no me acuerdo. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

De aquí me gusta que, si no entiendo, la profesora me explica y si no entiendo ella dice a un compañero que me explique y no importa si tiene que ser muchas veces, entonces ya después yo entiendo y listo. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

A veces no me entiende la profesora, pero si me explica, lo que pasa es que sobre todo yo digo cosas en mi vocabulario, se lo digo tratando de que me entienda, pero ella me dice que yo llego con palabras raras que no me sale ahorita para dar el ejemplo, pero entonces ella como que me mira que no entiende, pero ahí a veces que he dicho palabras y piensa que es una grosería, entonces bueno, entonces digamos que le tengo que decir que no son groserías, que así hablamos en Venezuela. (Voz de estudiante, fotovoz, Funza, 2024)

El análisis de la información detallada en entrevistas a profundidad, se conectó con las manifestaciones de los estudiantes presentes durante el ejercicio de fotovoz, en términos de la visibilización de categorías emergentes como por ejemplo las experiencias de xenofobia y discriminación que percibieron a raíz de sus rasgos culturales o costumbres. Los estudiantes mencionaron momentos de sus trayectorias educativas en Colombia, desde los cuales experimentaron rechazo e incluso se vieron en la necesidad de modificar sus rutinas a raíz del desconocimiento de la idiosincrasia venezolana en clave de interculturalidad. Por consiguiente, tanto las imágenes como las voces de los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, reafirmaron una vez más la importancia de reconocer las trayectorias educativas y establecer lineamientos que fomenten abordajes escolares desde la interseccionalidad y los derechos humanos.

Los estudiantes, expresaron su sentir y compartieron sus historias de vida a través de las imágenes. Esto implicó la configuración de elementos que no se limitaron a lo retratado, sino que, motivaron la verbalización de perspectivas acerca del tránsito migratorio, sus problemáticas y las experiencias de acogida, e incluso trayectorias escolares en el marco de la educación pública. Desde el dialogo individual y colectivo se nutrió el paradigma interpretativo de la presente investigación, aportando al enfoque de derechos humanos e interseccionalidad.

Capítulo VII

7. Las comprensiones: superposición de vulnerabilidades

En continuidad con la ruta metodológica, desde la cual se configuraron las entrevistas, los grupos focales y los ejercicios de Fotovoz, se logró la caracterización de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad en contraste con la voz de sus familias y comunidad educativa visualizada desde los docentes, los directivos docentes y el personal de apoyo en la Institución Educativa técnica Bicentenario del Municipio de Funza. Con ello se logró una aproximación a las necesidades mediatas en términos de lineamientos de atención educativa, dada la compleja intersección entre migración y discapacidad. Así, en el análisis se identificaron las relaciones entre las categorías de investigación y la superposición de vulnerabilidades entre las categorías emergentes.

7.1 Migración, discapacidad y pobreza en las trayectorias educativas

En primer lugar, la historia de vida de los núcleos familiares identificó de manera prevalente la incidencia de las condiciones socio económicas en los procesos de accesibilidad a condiciones de vida digna. Claramente la carencia de seguridad alimentaria, vivienda, acceso a salud y educación, se constituyen como el escenario recurrente en la compleja intersección entre los tránsitos migratorios y la presencia de menores migrantes con discapacidad. Lo anterior, con mayor énfasis en las dificultades para tener estabilidad económica que les permita considerar el retorno. Este hallazgo, se comprende desde tres dimensiones de análisis: a) las limitaciones en el acceso laboral, b) la descomposición de los núcleos familiares y c) la migración transnacional focalizada hacia norte américa.

En segundo lugar, en el ámbito de las trayectorias escolares que se ligan a las trayectorias educativas, los hallazgos de mayor impacto se dieron en torno a: a) el desconocimiento de trayectorias previas, b) los sesgos y limitantes culturales y c) los abordajes erróneos en el marco de la atención educativa.

Frente a la omisión de reconocimiento, análisis y consideración de trayectorias educativas, cuestión que se repite a lo largo de las voces de los protagonistas, se detectó que, en la mayoría de los casos, las decisiones de ubicación gradual, repitencia o procesos de promoción escolar, están supeditadas por las percepciones subjetivas de los docentes y encaminadas desde el desconocimiento como una alternativa de solución rápida y en respuesta a las rutas de acceso promovidas desde los entes gubernamentales.

Finalmente, en tercer lugar, se reitera lo detallado en el capítulo V con respecto a la necesidad emergente de establecer lineamientos de atención educativa acordes a las realidades de la institución. Así mismo, se descubrió que existe la disposición por parte de los docentes, directivos docentes y personal de apoyo, para dar inicio a los lineamientos que se proponen en el marco de la investigación.

7.2 Circular una propuesta de lineamientos de atención educativa para el estudiante migrante con discapacidad

Desde lo abordado en capítulos previos, y teniendo en cuenta que la presente investigación visualizó la posibilidad de generar lineamientos de atención educativa a favor de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, a continuación, se establece un acercamiento a este propósito. Es de aclarar que la propuesta de lineamientos tomó como base los documentos de la colección “Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con

discapacidad” socializados por el MEN para la vigencia del 2020, en el marco de las políticas de educación inclusiva y de calidad.

En este sentido y con el objetivo de ilustrar lo que puede significar que los menores migrantes venezolanos tengan una discapacidad, en términos de atención educativa, es relevante mencionar las principales cuestiones a tener en cuenta en su abordaje desde una propuesta de lineamientos de atención educativa:

En primer lugar, las causas de la migración: las cuales se refieren a tener información clara con respecto a la historia migratoria y los procesos subyacentes al tránsito transnacional.

En segundo lugar, las intersecciones entre discapacidad, cultura, pobreza, incluyendo además el estatus migratorio en el país receptor.

En tercer lugar, las trayectorias educativas de los núcleos familiares y condiciones particulares de las trayectorias escolares tanto en país de origen como en el país receptor: desde las cuales se deben tener en cuenta las construcciones familiares en torno a la discapacidad en el país de origen, como por ejemplo procesos de atención, experiencias y expectativas sociales.

En cuarto lugar, las experiencias en el país receptor con respecto a los servicios de educación, salud y apoyo psico social.

Y finalmente, en quinto lugar, las prácticas enmarcadas en el enfoque de derechos humanos.

Por consiguiente, a partir de la interpretación de los datos, es decir la conceptualización de la información contenida en las historias de vida, entrevistas a profundidad y fotovoz, se logró la identificación y propuesta de lineamientos de atención educativa que abordaron el fenómeno migratorio en perspectiva de interseccionalidad y derechos humanos.

Tal como lo indicó la información analizada en los capítulos V y VI del presente documento, desde las voces de familias, docentes, directivos docentes y personal de apoyo, el enfoque inclusivo en las instituciones educativas implica tener acceso a información relacionada con las trayectorias educativas de los núcleos familiares, de tal manera que, la relación de confianza a partir de la cual las familias migrantes comparten sus trayectorias, es de vital importancia para la orientación de lineamientos de atención tanto educativa desde la generalidad de acciones en la institución, como escolares al particularizar en el aula. La mencionada línea de confianza y la participación directa de las familias en el proceso, demarca el éxito inclusivo de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad en el marco de la oferta educativa oficial en el Municipio de Funza. Se debe partir del lazo colaborativo, el respeto y el bienestar de los estudiantes al pensar el abordaje educativo coherente con el contexto y las trayectorias previas.

Así las cosas, la propuesta se estableció en la Institución Educativa Técnica Bicentenario, dadas las particularidades del estudio de caso; y se consolidó a través de socialización y puesta en marcha con el apoyo de la comunidad educativa. La posibilidad de acceder a información y lineamientos de atención educativa que orienten los procesos de menores migrantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, se pensó en clave de institucionalidad. De esta manera, el primer paso se generó en instancia del Consejo Académico para revisión y posteriormente migró hacia el Comité de Inclusión Escolar, determinando así, la pertinencia e importancia de considerar y socializar la propuesta, de tal manera que se gestionó la generación de un espacio interactivo (Enlace) ubicado en la página institucional a través del cual se logró acceso a documentos orientadores y particularmente la ubicación de los lineamientos de atención educativa al menor migrante con discapacidad.

Figura 30

Micro sitio para acceso a documentos



Nota. Imagen de pantalla tomada de la página institucional <https://iedbicentenario.edu.co/>

Teniendo en cuenta las características contextuales de la institución y las particularidades del estudio de caso, se pensó en una herramienta que facilitara el acceso documental no solo para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación, sino también, con la visión de ampliar el espectro de difusión de la educación inclusiva en la IET Bicentenario.

En este punto es importante precisar, que a través del Micro sitio “Transitar”¹³³ se ubicaron sub carpetas con información orientadora sobre los procesos inclusivos tanto a nivel nacional, como territorial e institucional. Para el caso concreto de los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad, se delimito acceso a:

1. Documento de lineamientos de atención educativa
2. Guía de identificación institucional

¹³³ El micro sitio fue diseñado y gestionado por la investigadora. Así mismo, se registran derechos de autor sobre las imágenes que acompañan los enlaces.

3. Compendio documental

Con el reto de materializar la propuesta, a continuación, se detalla el contenido de lo mencionado previamente.

7.2.1 Documento de lineamientos de atención educativa

La propuesta de lineamientos de atención educativa para los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad se generó como documento orientador que transversaliza las acciones escolares y gestión directiva permeando el proyecto educativo institucional (PEI), el sistema institucional de evaluación (SIE), el manual de convivencia institucional (MC), y el plan de mejoramiento institucional (PMI).

El documento se proyectó con la siguiente estructura:

- Presentación
- Ruta de acceso y lectura
- Contexto
- Marco conceptual
- Marco normativo
- Fundamentación (Perspectiva interseccional)
- Incidencia de la transformación
- Orientaciones para el logro
- Lineamientos

- Herramientas

En este orden, es relevante indicar que la propuesta de lineamientos se diseñó considerando el contexto de la IET Bicentenario, razón por la cual se optó por una estructura de fácil acceso orientada por una simbología que orientó lo siguiente: dudas e interrogantes que surgen durante el proceso de atención educativa (símbolo pregunta); ideas y posibilidades para solucionar el interrogante (símbolo bombilla); alerta de recomendaciones durante el proceso (símbolo de micrófono).

Con lo mencionado, los principales aspectos que se tuvieron en cuenta en la propuesta de lineamientos de atención educativa desde la perspectiva interseccional y el enfoque de derechos humanos, se resumen a continuación:

En primer lugar, la generación de espacios de confianza entre las familias migrantes y la comunidad educativa. En este sentido, se proyectó y socializó con la comunidad educativa una ficha de identificación a través de la cual se logró canalizar información detallada sobre historias de vida y trayectorias educativas que complementan los datos obtenidos en registro territorial SIMAT y registro interno institucional.

En segundo lugar, aplicación del enfoque participativo e integrar a la familia migrante en el proceso escolar. Para ello, se estableció un trabajo intersectorial con el ente territorial a fin de brindar orientaciones en educación, salud y apoyo psico social.

En tercer lugar, respetar la diversidad en el aula. Para ello, se fomentó la comprensión intercultural en todos los espacios escolares y la consideración de los diferentes ritmos de aprendizaje.

En cuarto lugar, orientar a la comunidad educativa y de manera especial a los docentes para que, en clave de interseccionalidad consideren los múltiples factores que giran alrededor del menor migrante con discapacidad. Para ello, se pensaron las acciones educativas desde los contextos mediatos de los estudiantes y desde el respeto de los derechos humanos.

Desde estos planteamientos, se estableció la propuesta de los siguientes lineamientos:

- Lineamientos de atención educativa desde el proyecto educativo institucional (PEI)

Expresar en el componente conceptual del PEI los principios y valores inclusivos del Decreto 1421 de 2017, los cuales son: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad. En este sentido, promoción del desarrollo de los niños, niñas y jóvenes migrantes, respetando su condición de personas y su estatus como sujetos de derechos, reconociéndolos como seres únicos y diversos ya que en ellos convergen rasgos biológicos, sociales, culturales y personales particulares que les permiten configurar una vida propia y auténtica. Así mismo, consolidación del comité de inclusión como espacio de participación para todos los actores de la comunidad educativa.

- Lineamientos de atención educativa desde el sistema institucional de evaluación (SIE)

Tener presentes las orientaciones planteadas por el MEN en el Documento once, y el Decreto 1290 de 2009 con el fin de establecer los criterios de evaluación para el seguimiento de los aprendizajes de manera flexible. Así mismo, identificar los criterios de evaluación en el desarrollo de la planeación de aula, definiendo la escala valorativa para cada área o asignatura, teniendo en cuenta la diversidad de aprendizajes y valorando además la autonomía del docente en el aula.

Es pertinente socializar estos criterios con los niños, niñas y adolescentes y sus familias o acudientes, para conocer los propósitos de formación y acompañar el proceso.

- Lineamientos de atención educativa desde el manual de convivencia institucional (MC)

Actualización del manual de convivencia teniendo en cuenta tres elementos fundamentales en el proceso: el comité escolar de convivencia (para garantizar la participación real y efectiva de cada uno de los miembros en la promoción y ejercicio de derechos), la lectura de lo que ocurre en la IET Bicentenario para identificar los riesgos de los entornos y definir estrategias de prevención y los lineamientos generales desde los procesos de gestión directiva.

- Lineamientos de atención educativa desde el plan de mejoramiento institucional (PMI)

Promoción de procesos de formación docente en pedagogías y didácticas innovadoras y flexibles. Concienciación de la comunidad educativa desde el cambio de imaginarios, actitudes y comportamientos. Planteamiento de re significación de los procesos educativos a través de modelos pedagógicos más holísticos y flexibles. Reconocimiento de las trayectorias educativas del menor migrante con discapacidad. Brindar alternativas para aquellos estudiantes que no alcancen el nivel esperado según el plan de aula, proponiendo acciones preventivas y estrategias de apoyo y acompañamiento para el mejoramiento de los aprendizajes.

La propuesta de lineamientos de atención educativa para niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad ofrece herramientas documentales para toda la comunidad educativa, las cuales se detallarán a continuación. Así mismo, el documento está disponible en el siguiente enlace de acceso y código QR.

Figura 31

Código de acceso QR



Enlace:

https://www.canva.com/design/DAGVEtvxKUI/G7WKz3dd3QxljQBgcZ3KZw/view?utm_content=DAGVEtvxKUI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

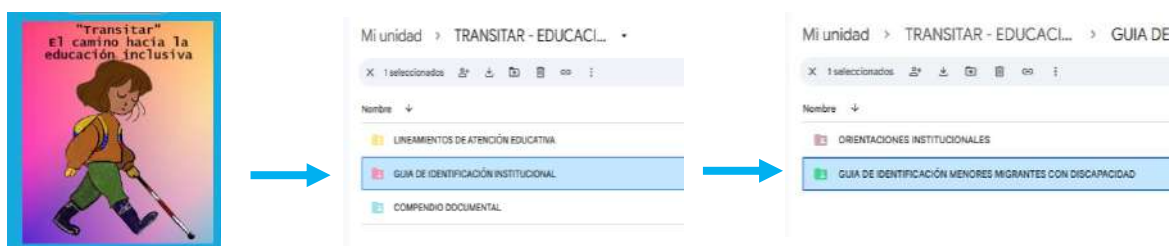
7.2.2 Guía de identificación institucional

En atención al reconocimiento de trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, y teniendo en cuenta los hallazgos detallados en el capítulo VI del presente documento, desde los cuales se consolidó la necesidad expresada por los actores de la comunidad educativa en cuanto a la necesidad de información detallada al respecto de las historias de vida de los núcleos familiares; la cual no se contempla en registros SIMAT u otros, se planteó el uso de la ficha de identificación institucional como alternativa de manejo de información y apoyo a las labores intersectoriales (educación, salud, apoyo psico social).

La ficha se encuentra disponible en los anexos, pero, además, la comunidad educativa dispone de ella a través del Micro sitio “Transitar”.

Figura 32

Acceso a ficha de identificación



Nota. Imagen de pantalla tomada de la página institucional <https://iedbicentenario.edu.co/>

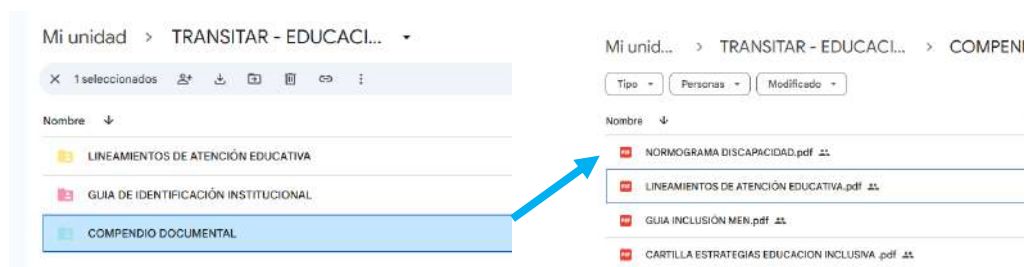
Esta herramienta, hace parte de las acciones concretas de los lineamientos de atención educativa a favor de menores migrantes con discapacidad y se relaciona de manera directa con el cambio de imaginarios, actitudes y comportamientos en el contexto escolar.

7.2.3 Compendio documental

Desde el análisis de la información generada a través de las entrevistas a profundidad y grupos focales, se evidenció la necesidad de disposición documental a favor de docentes, directivos docentes y personal de apoyo, desde la perspectiva interseccional y de derechos humanos. En este sentido, el Micro sitio “Transitar” dispuso de material normativo, pedagógico y orientaciones institucionales que abarcaron las rutas nacionales y territoriales a favor de los menores migrantes con discapacidad.

Figura 33

Acceso a compendio documental



Nota. Imagen de pantalla tomada de la página institucional <https://iedbicentenario.edu.co/>

La información contenida en este espacio facilitó la comprensión de los abordajes previstos para transversalizar las acciones de la IET Bicentenario en atención a los menores migrantes con discapacidad, y desde las cuales se contemplaron los ajustes a las disposiciones del PEI, MC, PMI y SIE.

Así mismo, desde el re significación de procesos a través de lineamientos de atención educativa mencionados previamente, se viabilizó la siguiente herramienta de concienciación.

7.3 Video de concienciación “Transitar”

En línea con la propuesta de lineamientos, la presente investigación consideró relevante promover la visibilización de las intersecciones presentes entre migración y discapacidad. Por lo mencionado, se estableció como herramienta de concienciación, un video cuyo objetivo es invitar al espectador a visualizar la compleja intersección entre migración y discapacidad con el fin de visibilizar una propuesta de atención educativa.

En este sentido, se proyectó una escaleta desde la cual se evidencien momentos de reconocimiento y reflexión en torno al tránsito migratorio de una menor migrante con discapacidad visual como protagonista. A título ilustrativo, se detalla el proceso a continuación:

Tabla 19

Escaleta de video “Transitar”

<i>Momento</i>	<i>Descripción</i>
<i>Apertura</i>	<p>Inicia el video con ambientación sonora y pantalla negra con el siguiente texto:</p> <p>Según datos de la Plataforma RV4, en el mundo hay presencia de 7.774.494 migrantes venezolanos, de los cuales el 36,60% están en Colombia. En la actualidad 851.096 son niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, de los cuales 559.605 se encuentran matriculados en el sistema de educación pública del país.</p>
<i>Título</i>	<p>Continuando con la ambientación sonora, aparecen imágenes de montañas y zonas de frontera (Páramo de Berlín, Ruta de Maicao y Ruta de Cúcuta ya que según entrevistas son las zonas de mayor ingreso y movilidad migrante).</p> <p>En medio de las imágenes, nuevamente pantalla negra con el título del video: “Transitar”</p> <p>Significa pasar de un punto a otro.... pasar por parajes públicos...viajar...caminar haciendo tránsitos.</p>
<i>Inicio</i>	<p>Se da el paso a una ambientación sonora (melancolía para dar muestra de los efectos emocionales del abandono del lugar de origen) y se visualizan las montañas y pasos de frontera, en donde aparece la imagen del personaje central (niña con discapacidad visual), la niña lleva siempre los ojos cerrados y una maleta cargada (la intención es hacer explícita la discapacidad visual), y toda la ambientación se encuentra en blanco y negro.</p>
<i>Contexto</i>	<p>Nuevamente aparece pantalla negra con el siguiente texto:</p> <p>Según datos del Ministerio de Educación Nacional, para el año 2022 un total de 4.571 estudiantes migrantes venezolanos presentaban algún tipo de discapacidad. De esta población, 38% presenta Discapacidad Cognitiva, el 15% Trastorno del espectro autista, el 11% discapacidad psicosocial, el 9% Limitación física, el 4% baja visión, el 3% son usuarios de lengua de señas, el 2% presentan ceguera, el 0,3% Discapacidad Sistémica, el 0,2% sordo ceguera y el 0,1% trastornos de voz y habla.</p>
<i>Proceso de transito</i>	<p>Al finalizar pantalla negra, se da paso nuevamente a las imágenes de frontera y se visualiza a la niña caminando bajo la lluvia, se refleja el frío y las adversidades del camino, el paso del día, el paso de la noche con ambientación de sonidos de la naturaleza, lluvia, viento y sonidos nocturnos.</p> <p>Las imágenes aún conservan el blanco y negro.</p>
<i>Llegada a otros lugares</i>	<p>Las imágenes poco a poco van tomando color y se visualiza la llegada de la niña a un pueblo o caserío en medio de las montañas.</p> <p>Posteriormente aparece de nuevo pantalla negra con el siguiente texto:</p>

La escuela que acoge

La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha indicado que niños, niñas y jóvenes se movilizan a nivel internacional por varios motivos. Entre ellos, están la búsqueda de oportunidades, mejorar sus condiciones económicas o de educación; reagrupación familiar y cambios repentinos en sus condiciones de vida.

Después de la pantalla negra, se visualizan imágenes a color de la niña en la escuela que se ubica en medio de la montaña. La niña continuando con sus ojos cerrados, camina por la escuela ubicándose a través del tacto (Con las manos toca las paredes, puertas, ventanas y exterior del colegio) hasta llegar a un salón atraída por las voces y risas de los estudiantes, ingresa al aula.

Aparece nuevamente pantalla negra con el siguiente texto:

Según CEAR, dentro del fenómeno de movilidad humana desde el cual, para el año 2024 se desplazaron más de 110 millones de personas en el mundo, existe una latente dificultad por la detección de necesidades específicas como migración de menores de edad, víctimas de trata, condiciones de salud física o mental y discapacidad. Por consiguiente, el trato diferenciado al que tienen derecho se ve menoscabado, generando mayores vulneraciones.

Para finalizar, con un día soleado se visualiza a la niña, sin la maleta, en medio de la escuela en un prado interactuado con otros niños, escuchando los sonidos de la naturaleza y sonriendo.

La imagen se desvanece y da paso a la pantalla negra con el siguiente texto:

La llegada de menores migrantes venezolanos con discapacidad a las aulas es una realidad; de tal manera que, en garantía de los derechos fundamentales que los protegen, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de brindar condiciones que favorezcan su llegada, arraigo, permanencia, cohesión social, promoción y construcción de proyectos de vida.

Con esta premisa, se invita a la comunidad escolar a conocer los lineamientos de atención educativa para niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad a través del Micro sitio “Transitar” dispuesto en la página institucional.

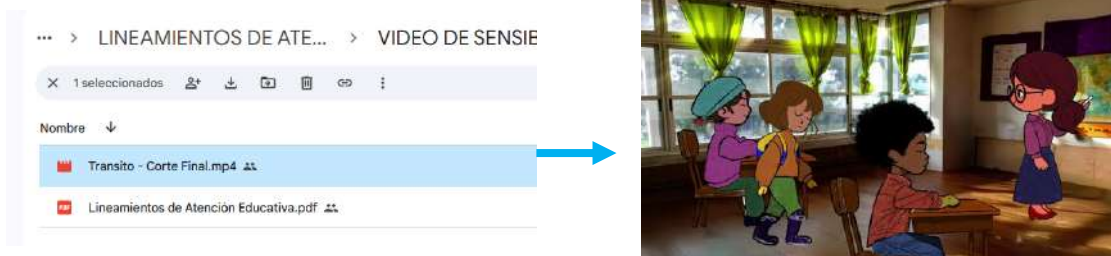
Nota. Elaboración propia

El video de concienciación tiene una duración de un minuto y treinta y dos segundos (1:32), a través de los cuales se busca acercar a la comunidad educativa a la comprensión de las complejas interacciones entre migración y discapacidad en el contexto de la IET Bicentenario de Funza. La producción audio visual se encuentra disponible en el Micro sitio “Transitar”, en el enlace:

https://drive.google.com/file/d/12gmggf5z5cdemZMCd5ZMGI9MCHphtmz_/view?usp=sharing

Figura 34

Acceso a video de concienciación “Transitar”



Nota. Imagen de pantalla tomada de la página institucional <https://iedbicentenario.edu.co/>

En cohesión con los ejercicios de fotovoz, la propuesta de un video de concienciación se estableció como posibilidad de acceso a las experiencias de los menores migrantes con discapacidad en conexión con sus recuerdos, sentimientos e ideas. Todo lo visualizado en esta producción audio visual es fruto de las historias de vida entregadas por los protagonistas de la investigación.

Conclusiones

Con el desarrollo de esta investigación expuesta a través del tránsito por siete capítulos, se presentan a lo largo de este aparte las conclusiones desde el abordaje, análisis y respuesta a las preguntas que configuraron el estudio. El proceso permitió la visibilización de las imbricaciones presentes entre migración y discapacidad, considerando así su relevancia en el ámbito de la educación y la pedagogía, como por ejemplo la convergencia entre condiciones de pobreza extrema, procesos migratorios complejos, presencia de discapacidades sin atención debida y desconocimiento de trayectorias educativas al ingresar al sistema escolar. A partir de esta reflexión inicial, a continuación, se esbozan las deliberaciones de mayor relevancia en torno a las categorías de migración, discapacidad, trayectorias educativas, derecho a la educación e interseccionalidad. Además, se consideran los resultados, hallazgos, comprensiones y limitaciones, desde la generación de una propuesta de lineamientos de atención educativa que podrán extrapolar futuras investigaciones.

Como se mencionó desde el inicio del presente documento, el lugar de enunciación y los motivos que movilizaron este estudio se relacionan con la convergencia de saberes y la responsabilidad circunscrita a las labores de la educación pública en Colombia. Así mismo, el deber adscrito a la defensa de los derechos humanos y de manera particular el interés superior de niños, niñas y jóvenes con discapacidad vinculados a los procesos educativos en la escuela oficial. Esta premisa, se intersecciona con la realidad del fenómeno migratorio en el mundo y el alto impacto que ha generado en el cono sur y en la nación colombiana como principal país receptor de migrantes venezolanos. Así, la labor académica gestada en el marco del doctorado me permitió indagar, problematizar y establecer una convergencia entre mi rol como abogada

defensora de derechos humanos y coordinadora de una institución educativa pública del municipio de Funza. Este escenario, se convirtió en la base para el interrogante: ¿Cómo se caracterizan las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad, sus familias y comunidad desde una mirada interseccional y en perspectiva de derechos que permita el establecimiento de lineamientos educativos para su atención?

Tal indagación, movilizó más de tres años de dedicación académica desde la cual se concretizó una producción investigativa enmarcada por la perspectiva de interseccionalidad y el foco de los derechos humanos. El tránsito por este proceso implicó decisiones metodológicas, posturas conceptuales, dilemas éticos y un arduo trabajo de campo, desde el cual emergió una experiencia de interacción con la comunidad educativa (padres, estudiantes, docentes y personal de apoyo). Las historias de vida que compartieron dieron voz a esta investigación.

En honor a las voces de los protagonistas, en este punto se plantean las conclusiones investigativas desde las categorías estudiadas a lo largo de los siete capítulos de la producción académica.

Migración y Discapacidad

El fenómeno migratorio en el mundo y de manera particular, la denominada “diáspora” venezolana, enmarcó uno de los principales ejes de estudio en esta investigación. Considerar las complejas intersecciones entre las vivencias de niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad se estableció como una valiosa oportunidad de producción de conocimiento contextualizado. En este sentido, y dada la limitada disponibilidad de estudios relacionados con esta convergencia, los intereses personales y académicos confluyeron permitiendo orientar la investigación como una posibilidad de movilizar el foco de atención hacia las realidades que

viven los estudiantes, las familias, los docentes y otros actores de las comunidades educativas en el marco de la llegada de menores migrantes con discapacidad a las escuelas.

Así, el acceso a historias de vida y experiencias en el proceso de movilidad transnacional permitió concluir que los principales motivos por los cuales las familias venezolanas transitan por territorios de todo el mundo se relacionan con la situación socio económica del país, la carencia de seguridad alimentaria y las dificultades de accesibilidad a servicios básicos como salud y educación. Las voces de padres y estudiantes reflejan la movilidad forzada, lo cual se puede valorar en cohesión con el abordaje conceptual de la autonomía de las migraciones (Mezzadra, 2005; De Genova, 2010 y Sayad, 2010).

Las historias demostraron que la migración individual y/o colectiva, estuvo orientada principalmente por la búsqueda de mejores condiciones de vida y como mecanismo de protección de la integridad en consecuencia a situaciones de amenaza y violencia política. Se concluye entonces, que la decisión de migrar no es una determinación descontextualizada, sino que, se expone como un cúmulo de circunstancias individuales y/o colectivas que dan causa a las posibilidades de movilidad humana. Sin duda, las historias de vida dieron luz con respecto a los procesos migratorios y las condiciones de salida y llegada durante el tránsito migratorio, desde las cuales se puede indicar que las prácticas de movilidad en el marco de la autonomía migratoria han generado dificultades a nivel gubernamental en el contexto de los países receptores, como por ejemplo la ausencia de lineamientos de atención y de manera concreta en el ámbito pedagógico el desconocimiento de trayectorias educativas.

Con este panorama, las historias dieron cuenta de una autonomía permeada por situaciones como los conflictos internos, las amenazas y en algunos casos los atentados en contra de la integridad y dignidad.

En palabras de Mezzadra (2011) la migración autónoma no ignora la prevalencia de estructuras políticas, culturales, sociales, legales y económicas de las naciones, todo lo contrario, los individuos que migran consideran que su tránsito hace parte de un proceso de cohesión social hacia nuevas estructuras sociales. Aquí, la dificultad que se expone a través de las historias es la mínima capacidad de los Estados para atender el fenómeno migratorio desde los derechos humanos fundamentales y no en clave de asistencialismo básico. En tal sentido, y desde la perspectiva del derecho internacional de los derechos humanos, este estudio encontró que los migrantes venezolanos hacen uso de la “agencia” que les permite tomar la decisión de transitar por diversos territorios en búsqueda de mejores condiciones de vida. De este modo, las voces de los protagonistas nutren el paradigma interpretativo propuesto en el estudio y a través del cual, se comprende el fenómeno social de la migración de venezolanos. En este punto, se debe destacar la valentía de los participantes que compartieron sus historias y cómo esta información permitió el abordaje interseccional en contextos escolares.

Ahora bien, con respecto a los menores con discapacidad, que migran con sus núcleos familiares o de manera separada, el abordaje no se limitó a las configuraciones conceptuales tradicionales o comunes, y dio paso a la percepción de la superposición de vulnerabilidades desde la mirada interseccional. Por eso, la vinculación de los estudios críticos de la discapacidad permitió comprender la superposición de vulnerabilidades entorno a un mismo estudiante. En esta investigación, se contemplaron casos en los cuales el estudiante migrante, además de ser un menor con discapacidad, se encontraba en situación de pobreza extrema, habitabilidad de calle, estado de abandono u otras situaciones que menoscababan sus derechos fundamentales. Se destaca una concomitancia entre las historias de vida de las familias migrantes cuyos hijos (as) son estudiantes con discapacidad, ya que, sus voces dan cuenta de la compleja realidad que viven

al tratar de priorizar condiciones de pobreza, suministro de alimentos, acceso a servicios, o cubrir otras carencias antes de visualizar apoyo a la discapacidad. De hecho, lo mencionado se vincula a las voces de directivos y docentes, desde las cuales se visualizan abordajes aislados y desconocimiento de las múltiples vulneraciones.

Se hace evidente el cruce interseccional entre condiciones de pobreza, migración, educación y discapacidad en torno a casos particulares desde los cuales los núcleos familiares inician el tránsito migratorio por varios países de sur América expuestos a múltiples vulneraciones y perpetuando las condiciones de pobreza detalladas por la carencia alimentaria, la ausencia de vivienda; y en términos de vulneración del derecho a la educación, los menores migrantes con discapacidad se ven inmersos en la suspensión abrupta de sus rutinas escolares en el país de origen, los ciclos interrumpidos, la desescolarización prolongada y la llegada a nuevos contextos académicos que en muchas circunstancias y desde la interseccionalidad los ubican en una compleja zona de desventaja generalizada.

En correspondencia con las apuestas investigativas, el estudio de caso no buscó individualizar a los estudiantes migrantes con discapacidad, ni rotularlos desde sus particularidades. Por esta razón, las estrategias de recolección de información se pensaron desde las entrevistas a profundidad, los grupos focales, pero especialmente los ejercicios de fotovoz, desde los cuales se logró un acceso mucho más directo y contextualizado a la caracterización y análisis de las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes migrantes.

Al respecto, esta investigación reveló la ausencia de orientaciones que favorezcan los procesos de atención escolar y el claro desconocimiento de historias y trayectorias, desde las cuales se pueden tomar mejores decisiones de atención en el contexto de la educación pública nacional. Para los docentes, directivos docentes y personal de apoyo, considerar el fenómeno

migratorio en convergencia con la discapacidad y pobreza, es un tema nuevo y que se sustrae totalmente de los lineamientos tradicionales y descentralizados.

En palabras de Cohen (2009) “(...) diversidad no se homologa a diferencia sino a desigualdad de oportunidades, de participación en el mercado de trabajo, de acceso a servicios de salud, educación o vivienda, de derechos, etc”. (Cohen, 2009, p. 13).

Los abordajes y el agotamiento de estrategias pedagógicas expresadas por los docentes y personal de apoyo, generan limitantes que incrementan la vulnerabilidad de los menores migrantes con discapacidad en contextos de aula ya que las acciones encaminadas dentro de las labores académicas desconocen de manera tacita las trayectorias educativas de los estudiantes. Por esta razón, el presente estudio concluye que la autonomía de las migraciones y la diversidad de motivos que generan los procesos de movilidad humana en convergencia con la discapacidad en menores de edad se constituye como una de las principales imbricaciones a las cuales se enfrenta la escuela pública en Colombia.

Ante lo expresado, y teniendo en cuenta el avance normativo tanto a nivel global como local, se colige que todos los seres humanos y en especial los migrantes que transitan entre territorios son sujetos de plenos derechos. Este reconocimiento de derechos se plasma en la Convención Americana sobre Derechos Humanos y consecuentemente su carácter garantista desde la óptica de la dignidad, implica la prevalencia de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Ahora bien, el estudio documental plasmado en la presente investigación dio cuenta de los desarrollos normativos a favor de los menores con discapacidad, resaltando que dichos preceptos no contemplan barreras territoriales. En suma, los niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad gozan de derechos prevalentes en calidad de sujetos de interés superior en el mundo

y deben ser atendidos desde sus realidades, contextos y necesidades con la posibilidad de acción interseccional propuesta desde los estudios críticos de la discapacidad.

Lo anterior, se percibe como la responsabilidad de los Estados de proteger los derechos de todas las personas independientemente de su situación migratoria. Este precepto es latente en diversos acuerdos y tratados a nivel global, pero, de manera expresa y taxativa ha sido definido en los Principios Interamericanos sobre los Derechos Humanos de Migrantes, Refugiados y Apátridas socializados por la Organización de Estados Americanos (OEA) desde el año 2019.

Por lo tanto, se concluye que ya desde el escenario local y mediato, se cuenta con soporte normativo que garantiza el derecho a la educación en clave de dignidad humana; de tal manera que, el reto se centra en la materialización del derecho por parte de los entes territoriales certificados en educación y las comunidades educativas.

Trayectorias Educativas y Derecho a la Educación

Como puede observarse, son diversas las fundamentaciones conceptuales y metodológicas, pero, sobre todo normativas, las que sustentan la relevancia del reconocimiento del derecho a la educación en niños, niñas y jóvenes migrantes, y en el caso concreto, se circunscriben a la importancia de sus trayectorias educativas. Tal y como se mencionó a lo largo del documento y de manera particular en el capítulo II, los preceptos globales, regionales y nacionales dan soporte suficiente para considerar que es materialmente imposible pensar en omitir o desvirtuar y dejar en segundo plano las atenciones al menor migrante con discapacidad en escenarios de educación pública. Las vivencias y experiencias de los menores y sus familias encauzaron la presente investigación hacia las transformaciones escolares y reconfiguración de lineamientos en respuesta a sus necesidades mediatas.

La principal necesidad, ampliamente expuesta desde las voces de madres, maestros, estudiantes y personal de apoyo, fue la omisión de información relacionada con las trayectorias educativas de los estudiantes y sus núcleos familiares, desde la cual se orientaban acciones en el ámbito académico. Lo mencionado, permitió concluir que muchos de los casos de ausentismo y deserción escolar se relacionan con las erróneas decisiones de ubicación y el desconocimiento de ritmos de aprendizaje, condiciones culturales y otros aspectos como las dinámicas familiares y condiciones psico sociales de los menores.

En esta misma línea, las voces de madres y estudiantes dan cuenta de la interseccionalidad de los casos al contemplar pobreza, migración y educación. Es claro que la información detallada desde las historias ofrece un panorama concreto de las dificultades de las familias migrantes al llegar al país receptor, y desde las cuales lo emergente y prioritario no es la continuidad del proceso académico, sino, la garantía de alimento y vivienda.

Es así, como desde la presente investigación se contemplaron las trayectorias escolares en el marco general de las trayectorias educativas teniendo en cuenta los postulados de Terigi (2010), en los cuales se determinan diferencias entre las trayectorias teóricas y trayectorias reales en el ámbito escolar. En este documento, se han escuchado las historias de vida de familias y comunidad educativa, de tal manera que, se da cuenta de las experiencias y realidades de los niños, niñas y jóvenes migrantes que se alejan de una visión netamente teórica de la trayectoria escolar.

Además, es posible indicar que las comparaciones entre los sistemas educativos de Colombia y Venezuela resultan complejas ya que no es plausible dimensionar una concreción de diferencias y/o similitudes detalladas. Por el contrario, las estructuras curriculares, a pesar de ser distantes desde la normativa de cada país, se ven altamente permeadas por las trayectorias

educativas y las condiciones del proceso migratorio. En ese sentido, pensar en una desventaja educativa directamente relacionada con las diferencias entre los sistemas educativos, sería una apreciación subjetiva.

Tal y como se expresó a lo largo de esta investigación, los menores migrantes con discapacidad, considerados desde el foco de derecho internacional de derechos humanos poseen el interés superior y son sujetos de derechos sin límite de acceso. En este sentido, esta investigación encontró que Colombia como nación receptora, cuenta con políticas pensadas en el cumplimiento de este derecho en el marco de las 4As propuestas por Tomasevski (2004), en tanto direcciona estrategias de atención, que, si bien en diversos casos no logran el impacto requerido, si están planteadas con el objetivo de cubrir atención a necesidades básicas en los menores de edad. Muestra de ello es el desarrollo normativo nacional permeado por las disposiciones del derecho internacional de los derechos humanos, el cual en términos del derecho a la educación se materializa a través de las Sentencias T-1030 de 2006 y T -779 de 2011, por medio de las cuales se insta a los entes territoriales y dependencias administrativas a agotar todo lo que se encuentre a su alcance para garantizar asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad del proceso educativo.

Las reflexiones promovidas desde las historias de vida, las entrevistas a profundidad y los ejercicios de fotovoz, hicieron posible dar respuesta a los interrogantes investigativos y consecuentemente dar cumplimiento a los objetivos de estudio.

Por un lado, la caracterización de trayectorias educativas desde las que se reconoce la desigualdad presente en vivencias familiares, y que va más allá de la esfera económica. Además, estas trayectorias se vieron inmersas en dinámicas de temporalidad, territorios y condiciones sociales que influyeron las desventajas en el transito migratorio. Bauman (2011) invita a la

comprensión de los otros componentes del bienestar social, dentro de los que se encuentran: la salud, la calidad de vida, los lazos sociales y el compromiso político. Por lo tanto, las historias de vida presentes en las caracterizaciones de trayectorias, reflejaron las tensiones que emergen de la llegada y acomodación de los núcleos familiares al país receptor para dar continuidad a sus trayectorias educativas.

Por otro lado, las intersecciones que se comprenden con la presente investigación se relacionan con las categorías principales de migración y discapacidad, pero, es relevante mencionar que se presentó la confluencia de categorías emergentes como por ejemplo la categoría de inclusión, la cual no se consideró en el planteamiento inicial del estudio, pero requirió visibilidad al pensar en lineamientos de atención educativa acordes a las necesidades de los menores migrantes con discapacidad. Sin duda, el enfoque de una escuela inclusiva representa una estrategia muy poderosa para que las instituciones educativas hagan frente a la diversidad en el aula.

Así mismo, durante el análisis de la información se vislumbró una presencia prevalente del género femenino; no solo en los núcleos familiares, sino también en el cuerpo docente, directivos y personal de apoyo. Es evidente que la presencia femenina y el rol materno presentan gran influencia en el tránsito migratorio contemporáneo.

Desde las historias se percibe la responsabilidad y compromiso de las mujeres que emprenden el viaje entre fronteras con el fin de brindar mejores condiciones de vida a sus hijos.

Ya mi hijo en secundaria sí, y no tenían su camiseta y sus zapatos sí, entonces yo le comenté al papá de mi hijo, y pues nada, nada de plata, pero ni con que comer, y yo con esa niña discapacitada y sin ayuda de nadie viendo a mi hijo que necesitaba. Y yo no voy a irme a robar por comprarle a él una camisa, un pantalón para su secundaria. Entonces, yo dije, pues tomo la decisión, y así fue, yo me fui y pues yo vendí mi cabello, lo vendí y con eso arreglé para los buses y me vine para Colombia. (Voz de madre, Funza, 2023)

La historia de esta madre, quien decide desprenderse de su cabello y en tono simbólico sacrificar su preciado tesoro como única posibilidad para cubrir necesidades económicas, sin duda, constituye una muestra de las posibilidades que se generan en el marco de los estudios migratorios con perspectiva de género.

Esta investigación, y concretamente la polifonía de las voces de madres, niñas, abuelas, maestras y terapeutas puede ser el punto de partida para futuros estudios centrados en las mujeres que están al cuidado de los menores migrantes con discapacidad.

Ahora bien, esta investigación concluyó que los desafíos interseccionales de la migración y la discapacidad se hacen visibles en relación a la negociación implícita de ciudadanía a la cual se enfrentan las familias migrantes en los países receptores, ya sea con respecto al acceso a educación, salud, vivienda o empleo. Igualmente, se considera la necesidad de información bidireccional, es decir, tanto el otorgamiento de datos por parte de los núcleos familiares migrantes, como por parte de los entes administrativos intersectoriales a fin de orientar acceso a servicios en igualdad y equidad.

La heterogeneidad de los abordajes y las erróneas decisiones en el ámbito escolar, implican el riesgo de exclusión en estudiantes migrantes con discapacidad. En palabras de Caldin (2012):

La facilitación del proceso de inclusión, no sólo se da ofreciendo respuestas adecuadas a las transformaciones culturales, sino también mediante el fomento de los intercambios culturales y el diálogo entre los jóvenes y su educación en la convivencia global. (Caldin, 2012, p. 17).

Con lo expuesto, esta investigación favoreció la reflexión en torno a una temática con abordajes mínimos, desde los cuales se generó la posibilidad de detectar falencias en el proceso

de atención educativa de menores migrantes con discapacidad, y a partir de las cuales se proyectó una propuesta enmarcada en brindar orientaciones claras a la comunidad educativa, en convergencia con herramientas documentales de libre acceso que fomentan la materialización de lineamientos educativos en reconocimiento de las necesidades de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad.

El presente estudio brindó la posibilidad de reconocer los desafíos presentes en las escuelas en torno a las barreras culturales e interculturalidad vistas desde el desconocimiento de trayectorias educativas. Tanto para los docentes, como para el personal de apoyo, la convergencia entre discapacidad y migración fue una sorpresa que convocó acciones mediatas de atención. Esta interculturalidad aún carece de respuestas profundas en el marco de la educación pública; sin embargo, la estrategia “Transitar” dio luz a las posibilidades que se abren al gestionar acciones pedagógicas, administrativas y curriculares desde la interseccionalidad.

En este punto, y como se mencionó previamente, se concluye que las trayectorias educativas son fundamentales en los procesos de organización y respuesta prestacional idónea del derecho a la educación.

Se colige de lo anterior, que el favorecimiento en atenciones escolares contextualizadas, no se trata de desconocer la discontinuidad de trayectorias educativas, se trata de que la perspectiva desde la cual se aborde, brinde la posibilidad de sustentar acciones que amplíen las oportunidades de aprendizaje de los menores migrantes con discapacidad.

Yo si comparo mucho lo que viví en Venezuela y en el Perú, con lo que me ha pasado aquí en Colombia. Y tener un diagnóstico daría tranquilidad mucha tranquilidad porque ya abordaría este como mamá como docente que soy para abordar también y ayudar a las profesoras a que él continúe para mejor, su mejoría, este nos ayudaría, en definitiva, a todos nos ayudaría muchísimo el diagnóstico. (Voz de madre, Funza, 2024)

Yo aquí me he sentido súper bien profe, gracias a Dios no he tenido ninguna queja de ninguna profesora, ni que las niñas con un profesor con amiguito no, nada, gracias a Dios y como yo siempre digo porque es cierto cuando estoy en oración yo le pido a Dios que me las cuide porque una broma es como este ahorita, pues la hay mucho mucha broma hacia los venezolanos porque hay discriminación, porque por ejemplo otros casos son muy duros porque los niños este llegan muy retrasados y eso duele mucho. Y lo que pasa es que todos somos iguales y no, yo ya luego gracias a Dios no hemos pasado por nada de eso que uno ve en los medios en las redes de discriminación y bueno, en la broma de las escuelas de padres a todas yo he asistido. (Voz de madre, Funza, 2024)

En un plano formal normativo y desde el marco operativo de los derechos humanos, las garantías de materialización del goce efectivo de derechos en menores migrantes, se encuentra plasmado en la Convención Internacional sobre los derechos del niño mencionada previamente en este texto. Pero, además, desde el contexto mediato y vinculante, la nación colombiana, en vía de responsabilidad administrativa, debe propender porque las instituciones educativas de carácter oficial pongan en marcha todos sus esfuerzos educativos y pedagógicos como respuesta a las necesidades del menor migrante, ya que, como lo muestra esta investigación, para los estudiantes, la escuela se convierte en refugio.

Al margen del cierre del documento, y desde la voz de los protagonistas, se concluye que la garantía del derecho fundamental a la educación a favor del menor migrante con discapacidad, depende de la consideración de sus diferencias y la viabilidad del intercambio de saberes.

Finalmente, y como se expresó en el acápite inicial de la investigación, esta producción académica no da una respuesta definitiva. La investigación, en su “Transitar” ofrece un invaluable aporte al conocimiento del fenómeno migratorio, pero, además, pone en evidencia una serie de dificultades y limitaciones a las que se enfrenta el investigador cuando toma la decisión de abordar una temática mínimamente analizada. En este sentido, es relevante mencionar que los obstáculos de mayor contundencia durante el proceso se relacionaron con las problemáticas

migratorias de los casos seleccionados, los retornos y nuevos destinos, la movilidad constante por el territorio nacional, la carencia de registros médicos, terapéuticos y/o escolares, y la ausencia tacita de producción académica relacionada con la convergencia entre migración y discapacidad.

Con este panorama, la sugerencia para futuros estudios es indiscutiblemente visualizar las problemáticas sociales que permean la educación en Colombia desde el foco de la interseccionalidad. Razón por la cual, se deja abierta la posibilidad de extrapolar lo evidenciado en esta investigación a través de:

- Análisis de los lineamientos de atención educativa en otros contextos educativos con poblaciones similares.
- Abordaje de los desafíos de la escuela en torno a las barreras culturales y sus interconexiones con las dinámicas pedagógicas desde las voces de los estudiantes.
- Exploración de las conexiones entre migración y género desde el rol de la mujer como responsable del núcleo familiar.
- Consideración de otras alternativas para garantizar el derecho a la educación cuando la escuela no es opción.

Desembarco

*Están los que resisten y nunca se lamentan
los que dicen: "yo para que vivo"
Los que recuperan rápido sus fuerzas
los que lucran con lo que he perdido*

*Hay quien sucumbe y se levanta
hay quien se queda allí siempre tendido
hay quien te ayuda a despegar y los que nunca
te reconocen cuando estás vencido.
Cuantos hay que piensan que es tarde para todo
y cuantos claman "siempre adelante!"*

*Cuantos los que ven la piedra en el camino
y cuantos los que nunca miran nada.
La alegría con la fuerza se alimenta
y no hay muros ni rejas que la frenen
Hay quienes desembarcan ardiendo con un grito
sin barcos y sin armas por la vida.*

*Hay alguien que bendiga esta hermosa comunión
de los que pensamos parecido
somos los menos, nunca fuimos los primeros
no matamos ni morimos por ganar.
Más bien estamos vivos por andar
esperando una piel nueva de este sol*

*no pretendemos ver el cambio
sólo haber dejado algo
Sobre el camino andado que pasó.
Ya es normal ver chicos sin zapatos
buscando comida en la basura
y es una postal la puerta de la iglesia
de esa madre con su criatura.*

*Mientras esto pase no habrá gloria
es arena que se escapa entre los dedos
es dolor, es mentiras, es hipocresía
es un tiempo frágil de estos días.*

*La ignorancia a veces puede con un pueblo
y ganan tiranos y verdugos
creemos que la historia se hizo en un minuto
y todo lo vivido, un mal sueño.*

*A veces somos nuestros enemigos
ensuciamos las rutas y los ríos
matamos en la guerra y en las calles hoy tenemos
viejos monumentos de asesinos.*

*Hay alguien que bendiga esta hermosa comunión
de los que pensamos parecido
somos los menos, nunca fuimos los primeros
no matamos ni morimos por ganar*

*más bien estamos vivos por andar
esperando una piel nueva de este sol.*

*No pretendemos ver el cambio
sólo haber dejado algo
sobre el camino andado que pasó.
Hay quienes desembarcan ardiendo con un grito
sin barcos y sin armas por la vida.*

León Gieco (2011)¹³⁴

¹³⁴ Transcripción de la canción titulada: Desembarco, escrita por el cantautor argentino León Gieco en el año 2011.

Referencias

- Agencia para Refugiados de las Naciones Unidas [ACNUR]. (2020, junio). *Situación en Venezuela*. <https://www.acnur.org/emergencias/situacion-de-venezuela>
- Agencia para Refugiados de las Naciones Unidas [ACNUR]. (2023, diciembre). *Tendencias Globales: Desplazamiento Forzado en 2022*. https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-06/global-trends-2022_esp.pdf
- Agencia para Refugiados de las Naciones Unidas [ACNUR]. (2023a s.f). *Informe Semestral de Tendencias*. <https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-12/14075.pdf>
- Agencia para Refugiados de las Naciones Unidas [ACNUR]. (2023b s.f). *Liberar el potencial del derecho a la educación y a las oportunidades*. <https://www.acnur.org/es-es/media/liberar-el-potencial-el-derecho-laeducacion-y-las-oportunidades-informe-de-educacion-de>
- Albrecht, G. (1992). *The Sociology of Physical Disability and Rehabilitation*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (2019, enero-junio). *Aspectos claves del monitoreo de protección: Situación Venezuela*. <https://www.acnur.org/5d321d124.pdf>
- Alzaga, B. R. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En A. Wesley. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp.75-116). Pearson Educación.
- Arango, J. (2007). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. *Vanguardia dossier*, (22), 6-15.
- Arcarons, A. F., Lanau, A., Marí-Klose, P., Muñoz, C. (2024). Migrant children and inequality in twenty-first-century Spain: The risk of living with no working adults in times of crisis. *International Migration*, 62(5), 254-269. <https://doi.org/10.1111/imig.13310>
- Argüello, O. (1972). Migración y cambio estructural. *Tercera Reunión de trabajo sobre Migraciones Internas de la Comisión de Población y Desarrollo celebrado en Santiago de Chile*.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/19202393-20f9-4514-b42f-401b71f31e2b/content>

- Avila, R. D. (2016). Monitoring the implementation of the convention on the rights for Persons with Disabilities: A Comparative Analysis of Judicial Decisions in the European Union, Colombia and Mexico (*Doctoral dissertation, Columbia University*). <https://doi.org/10.7916/D8V69K26>
- Baeza, C., J.; Bustos, R.C.; Guzman, D. A; Imbarak, P.; Mercado, J. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: Estado del Arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 15, p. 1-25.
- Barba, J. N. (2006). La escolarización de niños inmigrantes en la región de Murcia: Diez años, diez razones para pensar en sus retos, mitos y realidades. *Anales de Historia Contemporánea* (Vol. 22, pp. 135-152).
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Bauman Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bautista, B, D. A., & López, D. F. A. (2020). *Transitando hacia el paisaje de la Unidad: Representaciones sociales de la migración en niños y niñas del Colegio Tibabuyes Universal IED*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2562>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco, C, (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Ciencias Sociales, Alianza Editorial. Madrid.
- Blouin, C. (2020). Después de la llegada: realidades de la migración venezolana. *Revista de Sociología*, 31, 187-190.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17.
- Bourdieu, P. (2010). Prefacio. En A. Sayad. La doble ausencia. *De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI,
- Bourdieu, P. (2016). Sociologie générale. Les concepts élémentales de la sociologie. Vol. 1 *Revue française de sociologie*, 57, 2, (pp. 356-359)
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2004) The organic ethnologist of Algerian migration. *Ethnography*, v. 1, n. 2, p. 173-182. <https://doi.org/10.1177/14661380022230723>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París, Francia: Minuit.
- Bourdieu. P. (1988). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Editorial Taurus, Madrid, [1 edición en francés, [La Distinction, Les Éditions de Minuit, 1979], Traducción de M^a del Carmen Ruiz de Elvira.
- Bregaglio L. R., Camino M.P. (2021). Problemas en la frontera: retos migratorios en el Perú desde un enfoque interseccional de discapacidad. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 21, 895-930.
- Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica. *Revista Española de Discapacidad*. 2 (1), 24
- Brown, P. (2008). A Review of the Literature on Case Study Research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1–13.
- Burgues De Freitas, A. (2024). Superando Desigualdades Educativas en Europa: Impacto y Estrategias del Proyecto REVERS-ED. [Conferencia]. *Congreso Español de Sociología*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España. <https://www.conftool.com/fes2024/index.php?page=browseSessions&path=adminSessions>
- Cabrera M. L., & Rivera H., M. E. (2012). Intervención psicoterapéutica y psicosocial para familias con migración y discapacidad.: Un acercamiento inicial. Uaricha. *Revista De Psicología*, 9(20), 57–70. http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/322

- Calatayud, T. L. M., González, J. A. T., & Jiménez, L. O. (2017). Discapacidad y migración en el ámbito de las instituciones de educación superior: una lectura sobre los procesos de inclusión socio-educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1).
- Caldin R. (2012). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families (in press). <http://hdl.10.1016/j.alter.2014.02.001>
- Cama, A. (2021). Alumnado de nacionalidad extranjera y necesidades educativas especiales en la escuela italiana. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/68558>
- Campbell, Fiona Kumari. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, 11(3). <https://doi.org/10.5204/mcj.46>
- Campbell, K.F. (2001). Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, No. 10, pp. 42-62.
- Campbell, K.F. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness*, Australia, Springer.
- Capote, A. y Fernández, B. (2021). La Nouvelle Vague de la emigración española en Francia: proyectos migratorios y tipos de migrantes. *Revista Española de Sociología*. 30(4), a23. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.23>
- Castillo, T., & Reguant, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, expectativas de retorno. *Migraciones* (41), 133-163. <https://doi.org/10.14422/mig.i41.y2017.006>
- Castles, S., Miller, M. (1993). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Bloomsbury Publishing.
- Cegarra, V. (2021). *Evolución Histórica sobre el tratamiento de las personas con discapacidad. En Personas con discapacidad: derechos sociales y cultura de las capacidades*. Universitat de Barcelona. 23-35.
- Chetty S. (2016). The case study method for research in small- and médium – sized firms. *International small business journal*, 5 – (12).

- Cohen, N. (2004). Puertas Adentro: la inmigración discriminada, ayer y hoy. *Documento de Trabajo N° 36, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.*
- Cohen, N. (2009). *Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica.* Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud. Buenos Aires: Ed. Cooperativas, 2009.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado. [CEAR]. (2023, diciembre). *Informe 2023: Las personas refugiadas en España y Europa.* <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-CEAR-2023.pdf>
- Comité de Derechos del Niño. (2013). *Observación general N° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial.* CRC/C/GC/14. <https://uni.cf/3idze6S>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.[DESC] (1999, 8 de diciembre). *Observación general No. 13: El derecho a la educación.* <https://www.escrnet.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo13#:~:text=1.,de%20realizar%20otros%20derechos%20humanos.&text=El%20art%C3%>
- Congreso de la República de Colombia (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994.* Diario Oficial 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 60 de 1993.* Diario Oficial, (40.987).
- Congreso de la República de Colombia. (2000). *Ley 617 de 2000.* Diario Oficial, (44.188).
- Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001.* Diario Oficial, (44.654).
- Congreso de la república de Colombia. (2013). *Ley estatutaria No 1618 de 2012.* Por la cual se garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Colombia. Bogotá.
- Consejo Danes de Refugiados. [CDR] (2022, septiembre). *Invisible dentro de lo Invisible: La situación de las personas con discapacidad física y sensorial refugiadas y migrantes en América Latina.* <https://reliefweb.int/report/world/invisible-dentro-de-lo-invisible-la-situacion-de-las-personas-con-discapacidad-fisica-y-sensorial-refugiadas-y-migrantes-en-america-latina>

- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia -1991 (2a edición)*. Legis. <http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. (1989). <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Convención sobre el estatuto de los refugiados. (1951). Serie Tratados de Naciones Unidas, N° 2545, Vol. 189, p. 137. <https://www.acnur.org/convencion-de-1951>
- Convención sobre los Derechos del niño y sus tres Protocolos Facultativos. (2014). <https://www.unicef.org/argentina/media/571/file/CDN.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. [C.I.D.H.]. (2014, agosto 19) Opinión Consultiva OC-21/14 - *Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional*. Serie A No. 21. - Solicitud de Opinión Consultiva formulada por los gobiernos de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. [C.I.D.H.]. (2002, agosto 28) Opinión consultiva oc-17/2002 solicitada por la comisión interamericana de Derechos Humanos. https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. [C.I.D.H.]. (2003, septiembre 17). *Opinión Consultiva. Condición jurídica y derechos de los migrantes indocumentados*. Opinión Consultiva OC-18/03. Serie A, (18).
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. [CIDH]. (2017, noviembre). *Situación de derechos humanos en Venezuela*. Washington D.C. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Venezuela2018-es.pdf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Interseccionalidad, identidad política y violencia contra las mujeres de color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics [Desmarginar la intersección de la raza y el sexo: una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminatoria, la

teoría feminista y la política antirracista]. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(8), 139-167.
<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.) *Thousand Oaks, CA*. Sage.

Cristancho O. P., (2024). La odisea somos todos. Investigación Retos y Oportunidades de la Migración en España. [Conferencia]. *Congreso Español de Sociología*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.
<https://www.conftool.com/fes2024/index.php?page=browseSessions&path=adminSessions>

Cucalón T., P. (2015). Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas: una investigación en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/25562>

Cuervo, C., Trujillo, A., Vargas, D., Ángel, L., Mena, B. (eds.) 2004. *Discapacidad e inclusión social: reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

De Genova, N., (2010). The Deportation Regime: Sovereignty and Space and the freedom of movement. En N. De Génova y N. Peutz (eds.), *The Deportation Regime: Sovereignty and Space and the freedom of movement*. Durham. Duck University Press.

De Genova, Nicholas. (2013). We Are of the Connections. Migration, Methodological Nationalism, and Militant Research. *Postcolonial Studies* 16, no. 3: 250–58.

Declaración Universal de Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948.
<https://www.ohchr.org/es/universal-declaration-of-human-rights>

Decreto 1278 del 2002 o Estatuto Profesional Docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 2277 de 1979. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

Decreto número 1421 de 2017.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. [DANE]. (2022 s.f). *Reporte estadístico de migración No.1*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/migracion/reporte-migracion.pdf>

Desan, M. H. (2013). *Bourdieu, Marx, and Capital: A Critique of the Extension Model*.4 – (318-342)

Díaz V. E. (2024). El incierto camino de la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. [Conferencia]. *Congreso Español de Sociología*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.
<https://www.conftool.com/fes2024/index.php?page=browseSessions&path=adminSessions>

Díaz. V. E. (2021). Resultados de Inclusión Social. *Igualdad de oportunidades y no discriminación. En Personas con discapacidad: derechos sociales y cultura de las capacidades*. Universitat de Barcelona. 189-206.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Mildred, M.-H., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, II (7), 162-167.

Dixon, R. B. (1968). Migration primitive. *Encyclopedia of Social Sciences*, Nueva York, MacMillan and Free Press.

Dubet, Francois. *La Escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona. España: Editorial Gedisa. 2005.

Echeita, G. (2019). Educación Inclusiva. *El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Echeverri Ocampo, C. (2023). *ALFIN como acción de inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquía].
<https://hdl.handle.net/10495/35892>

- Ernica V., C., & Torres P., F. (2021). *Pandemia e inclusión: desafíos en la atención a estudiantes inmigrantes con discapacidad visual llegados durante la covid-19*. RED visual: revista especializada en discapacidad visual.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Medellín: Ediciones unaula.
- Espinar, E. (2010). Migrantes y refugiados: reflexiones conceptuales. *Revista de Ciencias Sociales* 5(1), 35-47. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/14223>
- Espinoza, P. L. M., & Valdebenito, Z. V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (87), 352-373.
- Fernández C. A. (2010). Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5121841>
- Fernández, J. (2010). Migración internacional, ciudadanía e integración: percepciones, derechos y prácticas ciudadanas de los peruanos y argentinos en la ciudad de México, 1970-2009 <https://www.colef.mx/posgrado/tesis/2006753/>
- Ferreri, M. (2022). *Los discapacitados y otros sujetos vulnerables en el campo de los flujos migratorios*. <https://hdl.handle.net/10481/77970>
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London. Ed. Morata. 49-62.
- Florido M. H. (2018). Orientaciones curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en Colegios Públicos del Distrito Capital. [Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=336001>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2020 s.f). *Flujo migratorio mixto. Ante todo, son niños*. <https://www.unicef.org/colombia/emergencias/flujo-migratorio-mixto>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2020 s.f). *Rendición de cuentas a la población afectada*

<https://www.unicef.org/colombia/media/6496/file/Cartilla%20rendici%C3%B3n%20de%20cuentas%20a%20la%20poblaci%C3%B3n%20afectada%202020.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2020 s.f). *Situación de la Infancia*.
<https://www.unicef.org/colombia/situacion-de-la-infancia>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2021). *Estatuto de Protección Temporal al Migrante Venezolano y los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. (Documento Interno).

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF] (2008). *Un enfoque de la Educación Para Todos basada en los Derechos Humanos*. Nueva York/Paris: UNICEF/UNESCO.

Forina, A. (2022). Antropología, refugio y migraciones forzadas. Una breve historia. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 17(1), 37-59.

Fox, M. y Kim, K. (2004). *Understanding emerging disabilities*. *Disability and Society*, vol. 19, No. 4, pp. 323-337.

French, S. (2017). *Disabled people and employment*. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists. Routledge.

Fuentes, G. M. P. (2019). *La justicia en México en caso de niños migrantes no acompañados o con discapacidad*. *Barataria Revista castellano-manchega de ciencias sociales*, (25), 147-162.

Fullana, N., Pallisera, J. M., Vilà Suñé, M., & Puyalto, C. (2016). *Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras: debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva*. *People with intellectual disabilities as researchers: discussions, challenges and possibilities of inclusive research*. *Empiria*. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 2016, vol. 33, p. 111-138.

Fundación Ideas Para la Paz (2024). *Estudio de impacto fiscal de la migración venezolana en Colombia*. Realidad Vrs. Potencial. Konrad Adenauer. OIM.
<https://storage.ideaspaz.org/documents/impactofiscalmigracionfip.pdf>

Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Galeano M. M.E. (2021). *Investigación cualitativa: preguntas inagotables*. Fondo Editorial FCSH.
- Gallegos, F. y Ramírez, J. P., (2005). *La estampida migratoria ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratorio*. Ecuador: Centro de Investigaciones Ciudad, Quito
- Gárate, R. E., (2023). La experiencia migrante como una discapacidad transitoria con necesidades educativas especiales en la educación chilena: una revisión literaria en torno a la inclusión. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(3), 733-746 <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1821>
- García de Fez, S. (2019). Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/cb7861a5-30ba-45da-a18e-48d2ad94b7a5/content>
- García, C., F. J.; Granados, A.; Pulido, R. (1999). *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia*. Lecturas para educación intercultural. Madrid: Trotta, 15-46.
- Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A feminist materialist disability concept. *Hypatia*, 26(3), 591-609. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x>
- Garland-Thomson, R. (2017). *Extraordinary bodies: figuring physical disability in American culture and literature*. Columbia University Press.
- Garzón Olaya, Á. M. (2020). Educación y multiculturalismo: un análisis sobre la escolaridad de la niñez venezolana en Chía. [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana] <http://hdl.handle.net/10818/46975>
- Gesser, M. (2019). *Psicologia e Deficiência: Desafios à Atuação Profissional no Campo das Políticas Públicas*. En *Psicologia e Pessoas com Deficiência*. caderno temático do CRP. pp. 43-56. Florianópolis: Tribo da Ilha.
- Gesser, M., Block, P. & Mello, A. (2020). *Estudos de deficiência: interseccionalidade, anti-habilidade e emancipação social*. In Gesser, M., Bock, G. & Lopes, P. *Estudos da deficiência: interseccionalidade, anti-habilidade e emancipação social*. pp. 17-36. Editora CRV.

- Gieco, L. (2011). Desembarco. [Canción]. En El Desembarco. East West Estudio 1. <https://youtu.be/MwtJbUct2j0?si=u0hD2iXwMSIMKZOW>
- Gino Germani, (1971). *Sociología de la modernización*, Buenos Aires, Paidós, pp. 49-58.
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*, 28(5), 631-644. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717884>
- Goodley, D; Lawthom, R. (2019). Critical disability studies, Brexit and Trump: a time of neoliberalableism. *Rethinking History*, 23(2), 233-251. <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607476>
- Granada A. Lubi J. (2020). Experiencias educativas de mujeres negras afrodescendientes: Un estudio interseccional. Bogotá. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12568>
- Hanan, D. F. (2021). *Hemos llegado a Berlin*. En Invitados al té y otros cuentos. Biblioteca Pública piloto, Medellín. 19-26.
- Hann, H. (1985). *Towards a politics of disability: definitions, disciplines, and policies*. The Social Science Journal, 22 (4): 87-105.
- Herrera, J. (1999). *La investigación educativa en Santa fe de Bogotá*. En CAB. (Ed.), *La investigación como práctica pedagógica*. 155-175.
- Higuita-Gutiérrez, L. y Cardona-Arias, J. (2018). Índice de desarrollo humano y eventos de salud pública: revisión sistemática de la literatura 1990-2015. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 36(1), 5–16. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v36n1a02>
- Hill Collins, P. (2009). *Another kind of public education*. Race, schools, the media and democratic possibilities. Beacon.
- Hill Collins, Patricia & Bilge, Sirma (2016). *Intersectionality*. Cambridge y Malden: Polity Press.

- Horbath, J. E., & Gracia, M. A. (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 11(1), 171–191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92743369009>
- Informe Nacional de caracterización de población migrante de Venezuela (2022). https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Justicia%20Seguridad%20y%20Gobierno/Gobierno/OMV/Informe_Migracion_Nacional_2022.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. [ICBF] y Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF]. (2020). *Atención a niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y con necesidades de protección internacional, que se encuentren en territorio colombiano*. <https://www.icbf.gov.co/migrantes>
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez, R. M. D., de la Fuente Robles, Y. M., & Moreno, R. M. (2018). *Migraciones y diversidad funcional. Realidad invisible de las mujeres*. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 61-82.
- Kaplan, C., & Leivas Argentina, M. (2022). Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 104-116. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.223>
- Kaplan, C. V., & Sarat, M. (2017). *Infancia, tempo e escolarização: aproximações sobre o tema no Brasil e na Argentina*. En: *Cad. Cedes, Campinas*, V. 37. N° 102, 277-294
- Kosinski, y Prothero, (1975). *The Study of Migration, People on the Move*. Londres, Methuen, p. 14.
- La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un concepto viajero: Orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971>
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.

- Laurano, P., Sonzogni B., Germani (2024). Rethinking immigration: the case of Ukrainian refugees. [Conferencia]. *Congreso Español de Sociología*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España. <https://www.conftool.com/fes2024/index.php?page=browseSessions&path=adminSessions>
- Lázaro, L. M. (2015). *Child's Rights and Preschool Education in Latin America: Progress*.
- Ley Orgánica 3 (2020). 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Lincoln, Y. S.; Guba. E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Lopez, B. (1990). *Crow and Weasel*. North Point.
- López, G. E. T. (2013). *Inmigración y discapacidad. Historias de vida de familias migrantes con hijos discapacitados escolarizados en el centro de educación especial San Martín de Porres* [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza] <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751868002/html/>
- López, M., Huete, G. A. y Díaz, E. V. (2021). Personas con discapacidad: derechos sociales y cultura de las capacidades. Facultad d'Educació, Universitat de Barcelona y Edicions Saragossa. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 229-234.
- Lubián, C., & Langa R. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31(3), a122-a122. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.122>
- Manning, P. (2005). *Migration in world history*. Routledge, Nueva York.
- Marulanda, P. E., Aguilar, C.M., Florido, M. H., Martínez, A.N., Niño, C.C., Salcedo, A.O. (2023). El sueño de una educación inclusiva para todos y todas: *Una mirada al Decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación*. Primera Edición. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- McCall, L. (2009). *The Complexity of Intersectionality*. En Grabham et al. (coords.), *Intersectionality and Beyond. Law, power and the politics of location*. Abingdon: Routledge-Cavendish, p. 49-76.

Meekosha, H. y Russel S.,(2009), “*What’s so ‘Critical’ about Critical Disability Studies?*”,

MERCOSUR. (2017). *Manual Regional de los Derechos Humanos de las Personas Migrantes*. Oficina Regional OIM. https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2017/06/Manual-Derechos-humanos-de-personas-migrantes_para-web.pdf

Merino, M. J. G., Manso, J. M. M., Muñoz, Á. S., & Sánchez, M. E. G. B. (2012). *Intervención logopédica en una alumna inmigrante con discapacidad intelectual ligera*. Boletín de AELFA, 11(3), 79-83.

Mezzadra, S., (2005). *Derecho de Fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Buenos Aires - Madrid: Tinta limón - Traficantes de sueños.

Mezzadra, Sandro. 2011. *The Gaze of Autonomy: Capitalism, Migration, and Social Struggles*. The Contested Politics of Mobility: Borderzones and Irregularity, 121– 42.

Migración Colombia. (2022). *Venezolanos en Colombia. Migración Colombia*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/content/293-infografias-2021>

Migración Colombia. (2024). *Tramites Migración Colombia*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/tramites/tramites-migracion-colombia> Migración Colombia. (2024).

Ministerio de Educación Nacional y Fundación Saldarriaga y Concha. (2022). *Gestión Escolar. Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá D. Colombia https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/202012/Documento%20Gestio%C%81n%20Escolar%20accesible.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Migración Colombia, Gobierno de Colombia. *Circular Conjunta 16/18, abril 10/2018*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-368675_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de 2003*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Nota Técnica. Estrategias del Sistema Educativo Colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: Una mirada al caso migratorio venezolano.*
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_19.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Circular 038 de 2023*
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-400474_recurso_81.pdf
- Ministerio de Salud (2019). *Nomograma de discapacidad para la República de Colombia.*
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/nomograma-discapacidad-ps.pdf>
- Moreno A. M. (2014). *Políticas y concepciones en discapacidad. Un binomio por explorar.* Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina.
- Muñoz V. (2014). El derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas / The right to education of migrants and refugees. *Journal of Supranational Policies of Education*, (2).
<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5626>
- Naciones Unidas (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities.* <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Nash, J. (2008). *Re-thinking intersectionality.* *Feminist Review*, 89: 1-15.
- Nee, V., & Sanders, J. (2001). Understanding the diversity of immigrant incorporation: A forms-of-capital model. *Ethnic and Racial Studies*, 24(3), 386-411.
<https://doi.org/10.1080/01419870020036710>
- Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad. M3. (2022).
<https://2022.dnp.gov.co/DNPN/observatorio-de-migracion/Paginas/Que-es-Observatorio-Colombiano-de-Migracion-desde-Venezuela.aspx>

- Ochoa, G. O. (2024). El cuidado de menores en un contexto transnacional: El caso de las familias transnacionales nicaragüenses en el País Vasco. [Conferencia]. *Congreso Español de Sociología*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España. <https://www.conftool.com/fes2024/index.php?page=browseSessions&path=adminSessions>
- Oliver, M. (1998). *Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada*. En Len Barton (comp.): *Discapacidad y sociedad*, Ediciones Morata. Madrid, pp. 34-58.
- Olmos, A.; Rubio, M. (2014) *Imaginarios sociales sobre 'la/el buen y la/el mal estudiante': Sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado 'inmigrante'*. en Cucalón, P. (Ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Organización de Estados Americanos. [OEA]. (2011). Educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en las américas. <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *La Educación para Todos 2000-2015*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2019). Derecho a la educación. <http://www.unesco.org/new/es/social-and-humansciences/themes/advancement/networks/larno/right-to-education/>
- Organización de Naciones Unidas. [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.refworld.org/es/docid/5d7fbf13a.html>.
- Organización de Naciones Unidas. [ONU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 4 Educación*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de Naciones Unidas. [ONU]. Mujeres. (2016). *La CEDAW, convención sobre los derechos de las mujeres*. México: Naciones Unidas. <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2011/12/cedaw>

- Organización de Naciones Unidas. [ONU]. PDESC (1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Organización de Naciones Unidas. [ONU]. PNUD. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. PNUD*. <https://www.undp.org/es/colombia/publications/informesobre-desarrollo-humano-2019>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). *Glossary of migration*. <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion#migracion> Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP, 18(1).
- Organización Internacional para las Migraciones. [OIM]. (2017). *Derechos humanos de personas migrantes: Manual regional, Junio 2017*, <https://www.refworld.org/es/ref/manual/oim/2017/es/134684>
- Organización Internacional para las Migraciones. [OIM]. (2022) y Foro Especializado Migratorio del MERCOSUR y Estados Asociados (FEM), (2022). *Movimientos migratorios recientes en América del Sur-Informe Anual*. OIM, Buenos Aires.
- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011) . *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- Organización Mundial de la Salud. [OMS]. (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. Ginebra.
- Ortiz, C., M. (2012). *Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración*. Revista Iberoamericana de educación.
- Otaola, B., M. D. P., & Huete G., A. (2020). *Capacitismo: un fenómeno sociodemográfico*.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. *Ediciones Diversitas-AIES*, Valencia http://www.diversocracia.org/docs/Modelo_diversidad.pdf

- Palacios, R., A., & Bariffi, F. J. (2014). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. *Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Palacios. A., Romañach. J. Ferreira. M. y Ferrante C. (2012). Functional Diversity, Bioethics and Sociological Theory: A New Approach to Disability. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 115-130. <https://www.intersticios.es/article/view/9806>
- Palomino, V , K. L., Calero, C., & Moro, L. (2018). *Depresión en adolescentes asociados a migración familiar, familia disfuncional y bullying en Huánuco 2018*. *Revista peruana de investigación en salud*, 3(4), 180-187.
- Panizo, T., A. (2019). *Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano*. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 24-27.
- Papademetriou, D. y Boutang, Y. (1994). Sistemas y políticas migratorias: análisis comparativo de sus resultados. *Desarrollo OCDE*, (24), 21-43.
- Paramo, B. P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista De Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://bit.ly/3MoYiqx>
- Pascariello. M. G., (2024). Intersections Between Disability And Migratory Background In Educational Contexts. *Università degli Studi di Bari, Italy*. Congreso de Sociología de Bruselas.
- Peláez, O. A., Henao, A. M. G., Taborda, L. M. A., & Pérez, J. L. G. (2021). *Migración como fenómeno social que afecta la educación, la economía y el bienestar integral*. *Revista de ciencias sociales*, 27(4), 149-159.
- Peña. H. L., Cobos. A. L. (2009) *Inmigración y discapacidad: Una aproximación a las "otras" discapacidades*.
https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5753/Inmigracion_y_discapacidad.pdf?sequence=2

Plataforma de Coordinación Inter-agencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V). *Refugiados y Migrantes de Venezuela* <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>

Platt, L. (2009). *Ethnicity and Child Poverty*. London: DWP.

Polo, E. E. D. (2017). Interculturalidad y discapacidad. *Zegasus*, (8). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/8302>

Portera, A. (2014). La migración, la discapacidad intelectual y la educación intercultural. Un estudio cualitativo de los jóvenes inmigrantes de origen italiano en Alemania. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 73. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197581>

Protocolo sobre el estatuto de los refugiados. 4 de octubre de 1967, de conformidad con el artículo VIII. Serie Tratados de Naciones Unidas N° 8791, Vol. 606, p. 267. <https://www.acnur.org/media/protocolo-sobre-el-estatuto-de-los-refugiados>

Quinn, G., Degener, T. (2002). *Human Rights and Disability: The Current use and Future Potential of United Nations Human Rights instruments in the context of Disability*. Nueva York: United Nations.

Rabadán, A., y Contreras, P. (2014). *La fotografía participativa en contexto socio-educativo con adolescentes*. *Revista Interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, (10), 114-156

Ramírez, E. G. (2023). *La experiencia migrante como una discapacidad transitoria con necesidades educativas especiales en la educación chilena: una revisión literaria en torno a la inclusión*. 593 Digital Publisher CEIT, 8(3), 733-746.

Ramírez-Iñiguez, A. A. (2022). Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. *Revista Internacional De Pesquisa Em Educacao*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imie>

Rausky, M. E., (2024). *Migración, crianza y cuidado infantil: un estudio con familias de origen peruano asentadas en un barrio pobre en la ciudad de Ensenada (Buenos Aires, Argentina)*.

Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Congreso Español de sociología. Universidad Pablo de Olavide.

Ribeiro, C. D. S. G., Moio, P. P., Bovkalovski, E. C., Chemin, M. R. C., & Corradi-Perini, C. (2019). *Personas con discapacidad: la eugenesia en la inmigración de principios del siglo XX*. *Revista Bioética*, 27, 212-222.

Rincón, F. A., Amézquita, C., Ángel, N. C., y Osorio, A. (2015). *Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D. C.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Ripamonti, P. y Lizana, P. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25 (85), 291-316.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662020000200291&script=sci_abstract&tlng=es

Rivera, C. & Alarcón P., L. M. (2018). Carrera académica: una mirada desde el concepto de trayectoria de Pierre Bourdieu. *Ciencia y sociedad*, 43, 13-23.
<https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3.pp13-23>.

Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). *Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile*. *Universitas psychologica*, 16, 161-175.

Saleh, M. (2022). *Despertar la multiplicidad de historias a través de, con y en las que vivimos. Hilos de resonancia, tensiones y preguntas en torno a la ética relacional y a la indagación narrativa*. Simó-Gil, N., Londoño, M. P., & Bedoya, C. P. En *Lugares de la Narración*. Universidad de Vic. 125-148

Sandín, M^a Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw Hill.

- Sandoval, E. (2020). Bitácora del éxodo: relatos testimoniales de migrantes venezolanos en Mosquera, Cundinamarca. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital] <http://hdl.handle.net/11349/28188>
- Sayad, A. (2010a). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Sayad, A. (2010b). *Elementos para una sociología de la inmigración*. Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, (19), 251-257.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental*. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal. EUDEBA.
- Sentencia SU-677. (noviembre 15/2017). Corte Constitucional de Colombia (Gloria Stella Ortiz Delgado, M.P)
- Sentencia T-356. (septiembre 12/2023). Corte constitucional de Colombia. (Alejandro Linares Cantillo, M.P.)
- Sentencia T-376. (mayo 19/2010). Corte constitucional de Colombia. (Luis Ernesto Vargas Silva, M.P.)
- Silberkasten, M. (2006). *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires: Topía
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., & De Dios, M^a José . (2021). Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 97-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200097>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soler M. C. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10111>
- Soler M., C., & Martínez P., M. C. (2023). Educación y escuelas constructoras de justicia social. Iniciativas para una cartografía desde América Latina. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270205>



- Sotelo, K. D. (2023). Reterritorialización de los cuerpos femeninos migrantes desde los aprendizajes experienciales. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18749>.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. 2da. Ed. Madrid: Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stefano Angeleri Derecho a la atención en salud para las personas migrantes en situación irregular en Colombia: entre estándares normativos y barreras prácticas/ Stefano Angeleri, Lucía Ramírez Bolívar, Lina Arroyave Velásquez – Bogotá: *Editorial Dejusticia*, 2024. 129 páginas; 24 cm. – (Documentos) isbn: 978-628-7517-84-4
- Stefoni, C. (2018). Panorama de la migración internacional en América del Sur. *Series CEPAL. Población y Desarrollo*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43584-panorama-la-migracion-internacional-america-sur>
- Stone, S. D. 2005. *Reactions to invisible disability: the experiences of Young women survivors of hemorrhagic stroke*. *Disability and Rehabilitation*, 27(5): pp. 293-304.
- Suárez, D. (2011). *Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), septiembre-diciembre.
- Taborda, C. (2020). No todos los niños venezolanos estudian en Colombia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/no-todos-los-ninos-venezolanos-estudian-en-colombia-articulo-903525/>
- Taylor R, (1972). *Migration and motivation: a study of determinants and types*. *Migration, Sociological Studies*, núm. 2, Londres, The Cambridge University Press.
- TEDH Case of Sampani and Others v. Greece, Application no. 59608/09, (ECtHR, 2012). bit.ly/3vynxRi
- TEDH, D. H. y otros c. República Checa (57325/00, Sentencia del 13 de noviembre de 2007, “Ostrava”.

- Terigi, F. (2006). *Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza*. En Fundación OSDE (Ed.). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2014). *Trayectorias escolares e inclusión educativa. Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (Coord.). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica (pp. 71-91). Organización para los estados Iberoamericanos (OEI).
- Tirado, P. C., & del Olmo Pintado, M. (2010). *Redefiniendo trayectorias escolares. Las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid*. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 3(2), 224-233.
- Tiraromonti, G. (2008). *Mutaciones en la articulación Estado-sociedad. Algunas consideraciones para la construcción de una nueva agenda educativa*: En Perazza, R. (comp.) Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Buenos Aires: Aique.
- Toboso M. M. (2021). *Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional*”, *Capacitismo ilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, nº 36, 69-85. <file:///C:/Users/linam/Downloads/DialnetAfrontandoElCapacitismoDesdeLaDiversidadFuncional-8127524.pdf>
- Toboso, M., Guzman, P. (2010), “Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto”, *Política y Sociedad*, 47(1), pp. 67-83. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on Rights-Based Education: Global Human Rights Requirements Made Simple*.
- Tomasevski, K. (2008). *Human Rights in Education as Prerequisite form Human Rights Education*. Novum Grafiska AB. <https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2006/10/rte-primer-4.pdf>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*.

- Tromel Stefan Strumer. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los retos para su implementación. (*Ponencia presentada en el Foro Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Universidad de Los Andes, Bogotá, 2008*).
- Turbay Restrepo, C. (2000). *El derecho a la educación*. Desde el marco de la protección integral. <https://www.unicef.org/colombia/informes/el-derecho-la-educacion>
- Universidad del Rosario. (2023). *Bitácora Migratoria*. <https://urosario.edu.co/sites/default/files/2023-08/informe-bitacora-migratoria-agosto.pdf>
- Universidad del Rosario. (2024). *Bitácora Migratoria*. <https://urosario.edu.co/sites/default/files/2024-06/reporte-junio-de-bitacora-migratoria.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vior, S. y Oreja Cerruti, M. B. (2014). El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012). Publicado en portugués en: João Márcio Mendes Pereira y Marcela Pronko (orgs.): *A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1982-2012)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. (pp. 113-151). <https://es.scribd.com/document/725179653/Vior-Oreja-Cerruti-El-BM-y-su-incidencia>
- Viveros V. M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Yin, R.K. (2009). Case Study Research. Design and Methods, Applied social research Methods Series. Newbury Park C.A. Sage <https://doi.org/10.33524/cjar.v14i1.73>

Anexos



1. FICHA DE IDENTIFICACIÓN

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>		 Doctorado Interinstitucional en Educación DIE	
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL “TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES MIGRANTES VENEZOLANOS CON DISCAPACIDAD” GUÍA DE IDENTIFICACIÓN			
<p>El objetivo de la guía es obtener información relacionada con la identificación general del estudiante, historia escolar y trayectoria educativa tanto del menor como de sus padres, acudientes y/o familia extensa, además de la obtención de datos que permitan dilucidar el proceso y experiencia migratoria desde Venezuela a Colombia en el núcleo familiar.</p>			
1. Nombre completo (Estudiante)			
2. Edad			
3. Fecha de Nacimiento			
4. Lugar de Nacimiento			
5. Lugar o País de origen			
6. Lugar de residencia actual			
7. Estuvo escolarizado antes de ingresar a la IET Bicentenario	SI NO		
8. Actualmente en qué sede se encuentra	San José San Andrés Bicentenario		
9. Número de hermanos			
10. Posición entre hermanos	Primer hijo Segundo hijo Tercer hijo Otro		
11. Grado de escolaridad actual	Preescolar Primaria Secundaria		
12. Último grado de escolaridad en el país de origen			
13. Recibió educación preescolar o de primera infancia en el país de origen	SI NO Cual		
14. Tipo de institución en país de origen	Pública Privada No aplica		

15. Descripción del desempeño académico en país de origen	
16. Descripción de desempeño convivencial en país de origen	
17. Nombre completo de la madre y/o acudiente	
18. Edad	
19. Nivel educativo de la madre	Primaria Secundaria Técnica Universitaria
20. Ocupación de la madre en país de origen y lugar de trabajo	
21. Ocupación de la madre en Colombia y lugar de trabajo	
22. Nombre del padre	
23. Edad	
24. Ocupación del padre en país de origen y lugar de trabajo	
25. Ocupación del padre en Colombia y lugar de trabajo	
26. Nivel educativo del padre	Primaria Secundaria Técnica Universitaria
27. Tiempo de residencia en Colombia	
28. Tiempo de residencia en el Municipio	
29. Motivo de salida del país de origen	
30. Describa el proceso de salida del país de origen	
31. Describa el proceso de llegada al país receptor	
32. Cual fue la ruta migratoria	Terrestre Aérea Marítima
33. Situación académica actual	Estudia No estudia
34. Existen miembros de la familia que finalizaron estudios superiores y/o universitarios	
35. Si la respuesta es positiva, por favor detalle área de formación y parentesco	
36. El estudiante presenta discapacidad	SI

o sospecha de discapacidad	NO
37. Si la respuesta es positiva, por favor detalle el tipo de discapacidad	Discapacidad Física Discapacidad Auditiva Discapacidad visual Sordo ceguera Discapacidad intelectual Discapacidad psico social Trastorno del espectro autista Discapacidad múltiple Más de una categoría No aplica

2. GUÍA DE ENTREVISTAS – PADRES

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	 <p>Doctorado Interinstitucional en Educación DIE</p>
<p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL “TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES MIGRANTES VENEZOLANOS CON DISCAPACIDAD” GUÍA DE ENTREVISTA A PADRES</p>	
<p>Durante la etapa posterior al análisis de datos en guía de identificación y caracterización, se procede al diseño y planeación de entrevistas semi estructuradas con el fin de conocer en detalle la experiencia migratoria desde Venezuela a Colombia y las trayectorias educativas.</p>	
<p>1. Presentación</p> <p>Socialización de los objetivos de entrevista, además de la importancia del estudio para la apertura de discusiones y abordajes en torno a los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad.</p> <p>En este proceso se detalla y firma consentimiento informado, explicando proceso de audio grabación.</p>	
<p>2. Preguntas</p> <p>Las preguntas que se proponen giran en torno a las categorías de migración, discapacidad, trayectorias educativas, interseccionalidad y derecho a la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describa el proceso escolar del niño en Venezuela - ¿Qué documentos escolares logro traer a Colombia? - ¿Qué documentos le solicitaron al ingresar a la escuela? - ¿Cómo fue el proceso de ingreso? - ¿Cuánto tiempo tardo buscando cupo escolar? - ¿Cómo le asignaron el cupo? - ¿Cómo ha accedido a materiales, uniformes? - ¿Cómo se movilizan hasta la escuela? ¿Quién lleva y recoge al niño o niña? - ¿Cuál es su opinión sobre los servicios complementarios de la escuela? - ¿Cómo está conformada la familia? - ¿Cómo y porque tomaron la decisión de migrar? - ¿Quién migro primero? 	

- ¿Cómo fue el proceso de migración?
- ¿Cuál fue la experiencia de llegada y búsqueda de colegio para los niños?
- ¿Cómo fue el proceso de ingreso al colegio?
- ¿Cómo era un día normal de escuela en Venezuela y como es en Colombia?
- ¿Los niños recibían algún apoyo médico o terapéutico en Venezuela?
- ¿Tienen EPS actualmente?
- ¿Reciben algún apoyo médico o terapéutico en Colombia?
- ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre la escuela de Venezuela y la escuela de Colombia?
- ¿Han cambiado las normas, rutinas o costumbres familiares en Colombia?
- ¿En la actualidad en qué lugar viven?
- ¿Cuántos miembros de la familia se encuentran en Colombia?
- ¿En que trabajan?
- ¿Cuál es el proceso de acceso a EPS?
- ¿Cómo fue la experiencia de llegar a Colombia y buscar un colegio?
- ¿Cómo fue el proceso de ingreso y matrícula?
- ¿Puede describir algunas experiencias positivas en el municipio?
- ¿Puede describir experiencias positivas en el municipio?
- ¿Qué piensa de la escuela y de los docentes?
- ¿Detecta algún cambio en las rutinas escolares de su hijo?
- Como afecta la situación económica las dinámicas familiares?

3. Retroalimentación

Se agradece el aporte y se puntualiza en la información de mayor relevancia para la investigación. Así mismo, se deja abierta la posibilidad de una segunda entrevista si se requiere ahondar en algún aspecto específico.

4. Registro y recursos

Se realiza audio grabación a través de grabadora periodística Sony Ref. ICD-PX240, además se hace uso de documento en físico (Consentimiento informado). En algunas de las entrevistas se hace uso de fotografías u otros documentos aportados por el entrevistado.

5. Observaciones. Las entrevistas se desarrollan en espacios escolares como: Biblioteca, oficina de coordinación, orientación escolar y/o sala de docentes.

GUÍA DE ENTREVISTAS – ESTUDIANTES



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

“TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES MIGRANTES
VENEZOLANOS CON DISCAPACIDAD”

GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Durante la etapa posterior al análisis de datos en guía de identificación y caracterización, se procede al diseño y planeación de entrevistas semi estructuradas con el fin de conocer en detalle la experiencia migratoria desde Venezuela a Colombia y las trayectorias educativas.

1. Presentación

Socialización de los objetivos de entrevista, además de la importancia del estudio para la apertura de discusiones y abordajes en torno a los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad.

En este proceso se detalla y firma consentimiento informado, explicando proceso de audio grabación.

2. Preguntas

Las preguntas que se proponen giran en torno a las categorías de migración, discapacidad, trayectorias educativas, interseccionalidad y derecho a la educación.

- ¿Con quienes estas aquí en Colombia?
- ¿Quiénes aún están en Venezuela?
- ¿Cómo fue tu salida de Venezuela?
- ¿Qué sucedió cuando llegaste a Colombia?
- ¿Cómo era la escuela en Venezuela?
- ¿Cómo es tu casa?
- ¿Cómo es tu vida en Funza?
- Que haces en un día entre semana en Funza y que haces un día de fin de semana
- ¿Cómo es la relacion con tus compañeros?
- ¿Te relacionas o conoces a más niños venezolanos?

- ¿Cómo es la relación de la profesora con tus padres?
- ¿Tu comportamiento es el mismo que en la escuela de Venezuela o ha cambiado?
- ¿En qué momento haces las tareas?
- ¿Quién te acompaña y te ayuda?
- ¿Las tareas son fáciles o difíciles?
- ¿Cómo describirías la escuela?
- ¿Cómo describirías el municipio de Funza?
- ¿Te relacionas con compañeros de clase fuera de la escuela?
- ¿Cómo te sientes en la escuela?
- ¿Encuentras diferencias o cosas parecidas entre la escuela en Venezuela y la escuela en Colombia?
- ¿Cuál ha sido tu experiencia con los temas, las tareas y las notas en la escuela colombiana?
- ¿Hablas sobre la migración de tu familia?
- ¿Has sentido discriminación en tu entorno, en la escuela, en la comunidad?
- ¿Cómo ha sido esa discriminación?
- ¿Te han llevado al médico en Colombia?
- ¿Tienes alguna ayuda pedagógica, de tareas u otras actividades en Funza?
- ¿Cómo era un día en Venezuela antes del viaje y como es un día ahora en Colombia?
- ¿Cómo te sientes en Funza?
- ¿Puedes describir diferencias y semejanzas entre Venezuela y Colombia, con relación a temas, reuniones de padres, evaluaciones o entregas de notas?
- ¿Cómo describirías la atención que recibes en la escuela?
- ¿Qué te gusta?
- ¿Qué te molesta?
- ¿Si te enfermas, podrías describir que sucede o que hacen tus padres?

3. Retroalimentación

Se agradece el aporte y se puntualiza en la información de mayor relevancia para la investigación. Así mismo, se deja abierta la posibilidad de una segunda entrevista si se requiere ahondar en algún aspecto específico.

4. Registro y recursos

Se realiza audio grabación a través de grabadora periodística Sony Ref. ICD-PX240, además se hace uso de documento en físico (Consentimiento informado). En algunas de las entrevistas se hace uso de fotografías u otros documentos aportados por el entrevistado.

5. Observaciones

Las entrevistas se desarrollan en espacios escolares como: Biblioteca, oficina de coordinación, orientación escolar y/o sala de docentes.

GUÍA DE ENTREVISTAS – DOCENTES



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

“TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES MIGRANTES
VENEZOLANOS CON DISCAPACIDAD”

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES

Durante la etapa posterior al análisis de datos en guía de identificación y caracterización, se procede al diseño y planeación de entrevistas semi estructuradas con el fin de conocer en detalle la experiencia migratoria desde Venezuela a Colombia y las trayectorias educativas.

1. Presentación

Socialización de los objetivos de entrevista, además de la importancia del estudio para la apertura de discusiones y abordajes en torno a los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad.

En este proceso se detalla y firma consentimiento informado, explicando proceso de audio grabación.

2. Preguntas

Las preguntas que se proponen giran en torno a las categorías de migración, discapacidad, trayectorias educativas, interseccionalidad y derecho a la educación.

- ¿Quién asigna a los menores migrantes en cada aula?
- ¿Realizan algún tipo de entrevista de ingreso?
- ¿Cuáles son los requisitos que deben cumplir para matrícula?
- ¿Teniendo en cuenta las diferencias entre niveles de escolaridad y edad, como ubican a los niños migrantes con o sin discapacidad en el aula?
- ¿Le dedica algún tiempo o protocolo a la adaptación o nivelación escolar de niños migrantes con o sin discapacidad?
- ¿Cómo ha asumido la llegada de estudiantes migrantes al aula?
- ¿Encuentra diferencias en rutinas o costumbres?
- Logra identificar diferencias y/o semejanzas entre los procesos de educación en Venezuela y en Colombia?
- ¿Cuál es el manejo inicial ante la llegada de un niño venezolano al aula?

- ¿Cómo es el proceso de adaptación tanto del estudiante como de la familia?
- ¿Detecta dificultades académicas considerables o talentos excepcionales en los niños migrantes?
- ¿En caso de detección de un estudiante migrante con dificultades académicas, cual es el proceso que sigue?
- ¿En su aula hay presencia de niños migrantes con discapacidad?
- ¿Cuál es la rutina normal en clase con uno de ellos?
- ¿Tiene conocimiento de niños migrantes con situación económica difícil o extrema pobreza?
- ¿De ser así, cómo describiría y como asume esta situación en el aula?
- ¿Ante la llegada de estudiantes migrantes con discapacidad, a que documentos orientadores a accedido?
- Si los estudiantes no tienen diagnóstico, ¿cuál es su actuar?
- Ha realizado PIAR y/o adaptaciones curriculares a favor de estudiantes migrantes con discapacidad?
- ¿Si los estudiantes migrantes presentan dificultades académicas, pero no tienen apoyo diagnóstico, como aborda los casos?
- ¿Encuentra diferencias entre el manejo de estudiantes migrantes con discapacidad y el manejo de estudiantes locales en inclusión?

3. Retroalimentación

Se agradece el aporte y se puntualiza en la información de mayor relevancia para la investigación. Así mismo, se deja abierta la posibilidad de una segunda entrevista si se requiere ahondar en algún aspecto específico.



4. Registro y recursos

Se realiza audio grabación a través de grabadora periodística Sony Ref. ICD-PX240, además se hace uso de documento en físico (Consentimiento informado). En algunas de las entrevistas se hace uso de fotografías u otros documentos aportados por el entrevistado.

5. Observaciones

Las entrevistas se desarrollan en espacios escolares como: Biblioteca, oficina de coordinación, orientación escolar y/o sala de docentes.

GUÍA DE ENTREVISTAS – PERSONAL DE APOYO

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	
<p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL</p> <p>“TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES MIGRANTES VENEZOLANOS CON DISCAPACIDAD”</p> <p>GUÍA DE ENTREVISTA A PERSONAL DE APOYO</p>	
<p>Durante la etapa posterior al análisis de datos en guía de identificación y caracterización, se procede al diseño y planeación de entrevistas semi estructuradas con el fin de conocer en detalle la experiencia migratoria desde Venezuela a Colombia y las trayectorias educativas.</p>	
<p>1. Presentación</p> <p>Socialización de los objetivos de entrevista, además de la importancia del estudio para la apertura de discusiones y abordajes en torno a los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad.</p> <p>En este proceso se detalla y firma consentimiento informado, explicando proceso de audio grabación.</p>	
<p>2. Preguntas</p> <p>Las preguntas que se proponen giran en torno a las categorías de migración, discapacidad, trayectorias educativas, interseccionalidad y derecho a la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Ante la presencia de un estudiante migrante, o migrante con discapacidad o presunción de discapacidad en las instituciones educativas cual es el procedimiento? - ¿Aplica algún protocolo de recepción y ubicación de niños migrantes con o sin discapacidad? - ¿Cuál es la periodicidad de sus atenciones a niños migrantes con o sin discapacidad? - ¿Cuál es la periodicidad y tipo de encuentros con padres de niños migrantes con o sin discapacidad? - Socializa reportes o hallazgos con respecto a los estudiantes migrantes con o sin discapacidad con padres y/o cuidadores o acudientes? - ¿Realiza seguimiento del proceso académico de niños migrantes con o sin discapacidad? - ¿Lo socializa con docentes? 	

- ¿Cómo es el proceso de orientación a docentes con respecto a la presencia de niños migrantes con o sin discapacidad en el aula?
- ¿Cuáles son las características familiares y contextuales que rodean los casos de estudiantes migrantes con discapacidad?
- ¿Ha visualizado situaciones de discriminación en las aulas?
- ¿Si se han presentado, como los maneja?
- ¿Cómo se da el proceso de atención en salud?
- ¿Presentan dificultades de acceso a diagnósticos?
- ¿Cómo describiría el manejo docente de niños migrantes con discapacidad en el aula?
- ¿Cuál ha sido su experiencia en la atención de niños migrantes con discapacidad o presunción de discapacidad?
- ¿Cuál es su protocolo de atención ante estudiantes migrantes con dificultades académicas y sin acceso a EPS?
- ¿Existen políticas públicas municipales en atención a la niñez migrante con discapacidad?
- ¿Considera relevantes las trayectorias educativas de los menores migrantes con discapacidad en los procesos escolares?
- ¿Qué puede decir sobre la trayectoria educativa de los estudiantes migrantes?
- ¿En que se caracterizan?
- ¿Cuál es el manejo ante la presencia de múltiples vulneraciones en un mismo estudiante? ¿Como por ejemplo discapacidad, migración, condición de pobreza?

3. Retroalimentación

Se agradece el aporte y se puntualiza en la información de mayor relevancia para la investigación. Así mismo, se deja abierta la posibilidad de una segunda entrevista si se requiere ahondar en algún aspecto específico.



4. Registro y recursos

Se realiza audio grabación a través de grabadora periodística Sony Ref. ICD-PX240, además se hace uso de documento en físico (Consentimiento informado). En algunas de las entrevistas se hace uso de fotografías u otros documentos aportados por el entrevistado.

5. Observaciones

Las entrevistas se desarrollan en espacios escolares como: Biblioteca, oficina de coordinación, orientación escolar y/o sala de docentes.



GUÍA DE ENTREVISTAS – DIRECTIVOS DOCENTES

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	 <p>Doctorado Interinstitucional en Educación DIE</p>
<p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL</p> <p>“TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES MIGRANTES VENEZOLANOS CON DISCAPACIDAD”</p> <p>GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS DOCENTES</p>	
<p>Durante la etapa posterior al análisis de datos en guía de identificación y caracterización, se procede al diseño y planeación de entrevistas semi estructuradas con el fin de conocer en detalle la experiencia migratoria desde Venezuela a Colombia y las trayectorias educativas.</p>	
<p>1. Presentación</p> <p>Socialización de los objetivos de entrevista, además de la importancia del estudio para la apertura de discusiones y abordajes en torno a los niños, niñas y jóvenes migrantes venezolanos con discapacidad.</p> <p>En este proceso se detalla y firma consentimiento informado, explicando proceso de audio grabación.</p>	
<p>2. Preguntas</p> <p>Las preguntas que se proponen giran en torno a las categorías de migración, discapacidad, trayectorias educativas, interseccionalidad y derecho a la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién asigna a los menores migrantes a cada institución? - ¿Realizan algún tipo de entrevista de ingreso? - ¿Cuáles son los requisitos que deben cumplir para matricula? - ¿Teniendo en cuenta las diferencias entre niveles de escolaridad y edad, como ubican a los niños migrantes con o sin discapacidad en el aula? - ¿Le dedica algún tiempo o protocolo a la adaptación o nivelación escolar de niños migrantes con o sin discapacidad? - ¿Encuentra diferencias en rutinas o costumbres? - Logra identificar diferencias y/o semejanzas entre los procesos de educación en Venezuela y en Colombia? - ¿Cuál es el manejo inicial ante la llegada de un niño venezolano a la institución? - ¿Cómo es el proceso de adaptación tanto del estudiante como de la familia? - ¿Detecta dificultades académicas considerables o talentos excepcionales en los 	

<p>niños migrantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En caso de detección de un estudiante migrante con dificultades académicas, cual es el proceso que sigue? - ¿Cuántos estudiantes migrantes venezolanos hay en la institución? - ¿Tiene conocimiento de niños migrantes con situación económica difícil o extrema pobreza? - ¿De ser así, cómo describiría el proceso de apoyo desde la institución? - ¿Ante la llegada de estudiantes migrantes con discapacidad, de que manera se orienta el proceso? - Si los estudiantes no tienen diagnóstico, ¿cuál es su actuar? - ¿Encuentra diferencias entre el manejo de estudiantes migrantes con discapacidad y el manejo de estudiantes locales en inclusión? - Que necesidades o carencias ve en los actuales protocolos de manejo - ¿Considera que los protocolos abordan todas las posibles vulneraciones en el caso de los menores migrantes con discapacidad?
<p>3. Retroalimentación</p> <p>Se agradece el aporte y se puntualiza en la información de mayor relevancia para la investigación. Así mismo, se deja abierta la posibilidad de una segunda entrevista si se requiere ahondar en algún aspecto específico.</p>
<p>4. Registro y recursos</p> <p>Se realiza audio grabación a través de grabadora periodística Sony Ref. ICD-PX240, además se hace uso de documento en físico (Consentimiento informado). En algunas de las entrevistas se hace uso de fotografías u otros documentos aportados por el entrevistado.</p>
<p>5. Observaciones</p> <p>Las entrevistas se desarrollan en espacios escolares como: Biblioteca, oficina de coordinación, orientación escolar y/o sala de docentes.</p>

3. MODELO GRUPOS FOCALES



DOCENTES Y PROFESIONALES DE APOYO

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>		
<p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL</p> <p>“TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES MIGRANTES VENEZOLANOS CON DISCAPACIDAD”</p> <p>GUÍA DE GRUPO FOCAL A DOCENTES</p>		
<p>Durante la etapa posterior al desarrollo de entrevistas semi estructuradas, se procede a la planeación e implementación de grupos focales con el fin de ampliar datos e información que permita orientar las respuestas a los objetivos de investigación a través de un espacio de comunicación interpersonal, dirigido a realizar un análisis interpretativo de la discursividad de cada grupo. Esta estrategia permitirá la profundización, descripción y comprensión de las experiencias de los participantes, desde las cuales se podrán visualizar necesidades en torno a los lineamientos de atención educativa del menor migrante con discapacidad.</p>		
<p>Se obtienen datos individuales, grupales e interaccionales. Análisis del discurso e interacciones.</p> <p>Codificación GF1</p> <p>Moderación</p> <p>Duración de la sesión</p> <p>Número de participantes</p> <p>Consigna:</p> <p>Partan desde la libertad de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas; lo que importa es justamente su opinión sincera. La información será considerada únicamente para la investigación, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.</p> <p>Para agilizar el registro, se realizará audio grabación, la cual hace parte del consentimiento que ya todos firmaron</p> <p>Si tienen alguna pregunta, estaré muy atenta. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo</p>		
Tópico central	Temas desarrollados	Preguntas orientadoras
<p>1. Llegada de menores migrantes con</p>	<p>Percepciones y resistencias</p>	<p>En su opinión, ¿Cómo es la llegada del menor migrante con discapacidad al aula?</p> <p>¿Percibe un trato diferente hacia los</p>

discapacidad		menores migrantes con discapacidad? ¿Considera la llegada de menores migrantes con discapacidad como una carga adicional dentro del trabajo de aula?
	Consideración de trayectorias educativas	¿Indaga por los antecedentes familiares, sociales y escolares del menor migrante con discapacidad? ¿Valora los antecedentes escolares, familiares, sociales u otros aportados por el menor migrante con discapacidad o su núcleo familiar? ¿Ha detectado desconocimiento de trayectorias educativas de los menores migrantes con discapacidad al ser recibidos en la institución educativa?
	Reconocimiento de otras vulneraciones	¿Reconoce la superposición de factores sociales en los menores migrantes? ¿Cómo aborda la superposición de vulneraciones en menores migrantes?
2. Proceso de escolarización, dinámicas institucionales y de aula	Convalidación académica	¿Cree que la convalidación académica responde a las necesidades de atención escolar del menor migrante? En su opinión ¿Cuáles son las principales diferencias entre los sistemas educativos (Venezuela-Colombia)?
	Protocolos internos y rutas de atención académica	¿Existen protocolos de atención académica para estudiantes migrantes con discapacidad? ¿Los protocolos existentes son diferenciados?
	Deserción, ausentismo, pérdida y promoción escolar	¿Cuál es su opinión con respecto al ausentismo y deserción escolar o pérdida del año por parte de los estudiantes migrantes con o sin discapacidad?
3. Lineamientos de atención	Efectividad en rutas de atención	¿Se ha sentido apoyado por los directivos docentes u otros profesionales de apoyo durante la recepción de menores migrantes

educativa		con discapacidad?
	Ausencia de lineamientos	¿Cree que el manejo diferenciado de condiciones como la migración y/o la discapacidad afecta el proceso escolar del menor?
	Necesidades, demandas y/o requerimientos	¿Qué apoyo le gustaría recibir por parte de directivos docentes u otros profesionales? ¿Qué lineamientos de atención educativa a favor del menor migrante con discapacidad hacen falta en la institución?
<p>Registro y recursos</p> <p>Se realiza audio grabación a través de grabadora periodística Sony Ref. ICD-PX240, además se hace uso de documento en físico (Consentimiento informado). En algunas de las entrevistas se hace uso de fotografías u otros documentos aportados por el entrevistado.</p>		
<p>Observaciones</p> <p>Los grupos focales se desarrollan en espacios escolares como: Biblioteca, oficina de coordinación, orientación escolar y/o sala de docentes.</p>		

4. GUÍA FOTO VOZ – ESTUDIANTES

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	 <p>Doctorado Interinstitucional en Educación DIE</p>
<p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL</p> <p>“TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES MIGRANTES VENEZOLANOS CON DISCAPACIDAD”</p> <p>GUÍA FOTOVOZ - ESTUDIANTES</p>	
<p>Foto voz es un método visual y participativo, tiene generalmente tres objetivos principales: 1) permitir a los individuos destacar los puntos fuertes y las preocupaciones de su comunidad; 2) promover el conocimiento y el diálogo crítico discutiendo temas importantes en grupo; 3) influir en las decisiones políticas destacando los temas sociales (Wang y Burris 1997; Wang 1999; Wang y Redwood-Jones 2001; Fradet 2012).</p> <p>Previa contextualización de los estudiantes y surtidas las fases de entrevistas, se procede al ejercicio de fotovoz.</p>	
<p>1. Primer Momento</p> <p>Los participantes traen sus fotografías y responden preguntas con el fin de construir historias de vida y seleccionar imágenes que representen lo que se desea expresar.</p>	
<p>2. Preguntas</p> <p>Las preguntas que se proponen giran en torno a la experiencia escolar, sus vivencias y rutinas, las trayectorias educativas y la experiencia migratoria individual y/o familiar, así como la llegada y el proceso educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se ve en la foto? - ¿Por qué escogiste esa foto? - ¿Qué título le puedes poner a la foto? - ¿Puedes hablar sobre los recuerdos que te trae esa foto? <p>Posteriormente, se ubican las fotos en una cartelera, con espacio para completar en el segundo momento.</p>	
<p>3. Segundo Momento</p> <p>Se realiza entrega de una cámara tipo polaroid a los estudiantes, con la siguiente consigna: Recorrer el colegio según el mapa entregado, denominado: “La ruta” y tomar fotografías de los espacios del colegio con los que más se familiarizan, tomar fotos de sí mismos o de</p>	

sus compañeros siguiendo la ruta de inicio hasta el final.

Posteriormente se ubican las fotografías en el espacio pendiente de la cartelera y se da inicio a la narrativa con las siguientes preguntas:

- Que se ve en la foto
- Que pensaron al momento de tomar la foto
- Como se relaciona la foto con la ruta del mapa
- Hay conexión entre las fotografías

Finalmente se fomenta la discusión y narrativa en torno a las experiencias escolares con las siguientes preguntas:

- Como se relacionan las fotos con la experiencia de llegar al país y llegar a la escuela
- Como se relaciona todo esto con la experiencia educativa

4. Registro y recursos

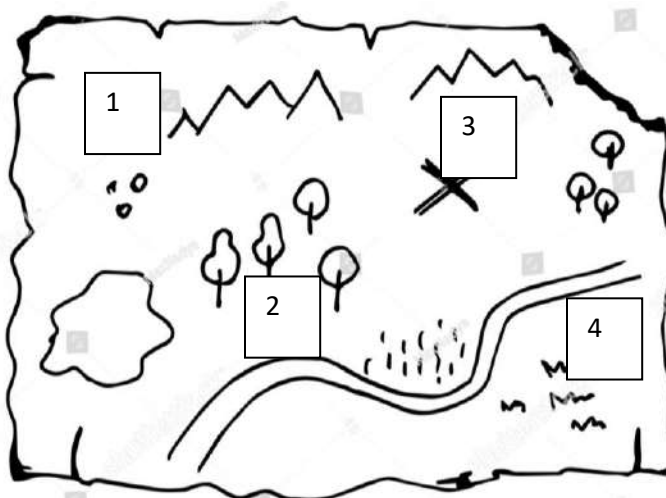
Se realiza audio grabación a través de grabadora periodística Sony Ref. ICD-PX240, además se hace uso de documento en físico (Consentimiento informado). En algunas de las entrevistas se hace uso de fotografías u otros documentos aportados por el entrevistado.

Cámara tipo polaroid

5. Observaciones

El ejercicio de foto voz se desarrollan espacios escolares como: las aulas de clase, el patio, el parque y otros espacios de la institución educativa.

1. Entrada del colegio
2. Patio
3. Aula Múltiple
4. Salón



CONSENTIMIENTO INFORMADO¹³⁵

Yo: _____
 Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de
 _____ Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección:
 _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico:

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.¹³⁶

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

 Nombre:
 Identificación:
 Fecha:

Agradecemos su disposición, aportes y participación.

¹³⁵ Tomado del Formato oficial de consentimiento informado. Centro de investigaciones Universidad Pedagógica Nacional

¹³⁶ Investigadora Lina Johana Muñoz Cruz Correo: ljmunozc@pedagogica.edu.co