

Educación más allá del aula: los entornos extraescolares y los retos para la inclusión de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Bogotá¹⁶

Angie Daniela Barrera García
Stephanie López Villamil

Introducción

El territorio colombiano alberga más de una tercera parte de la población migrante venezolana del mundo. Lo anterior, con una cifra de 2,48 millones de habitantes en el país. De esta cifra, 299.900 son niñas y mujeres adolescentes, mientras que, 302.000 son niños y hombres adolescentes (RMNA, 2022). Cabe destacar que, la distribución de ciudadanos venezolanos en Colombia es bastante desigual, por lo que, las ciudades han demostrado ser el punto de atracción máximo de dichas migraciones. En este sentido, las urbes tienen un rol fundamental para la gestión de los flujos migratorios, ya que, la diversidad de personas que llega a la ciudad puede generar beneficios competitivos desde las empresas, las organizaciones y las comunidades si se gestiona de manera competente y con un espíritu de inclusión (Zapata, 2022).

Lo anterior, considerando que a 2023, el reto ya no se reduce al aumento de la cobertura o al acceso a las instituciones educativas, puesto que, a lo largo de los años, el reporte de las matrículas se ha incrementado. Siendo para el año 2018, de 30.708 estudiantes

¹⁶ Este capítulo es resultado de la investigación "Migraciones e Infancias". Este proyecto de investigación surge como segunda fase de una investigación exploratoria sobre el acceso a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados en Colombia y en Bogotá, con el financiamiento del Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico Sociales Gerardo Molina (Unijus) de la Universidad Nacional de Colombia.

matriculados en Institución Educativa Distrital (IED), a nivel nacional. Para el año 2019, hubo 183.882 estudiantes matriculados en IED, a nivel nacional. Para 2020, matriculados 363.126 alumnos venezolanos a corte de octubre (SIMAT, 2021). Para 2021, son 479.818 estudiantes a nivel nacional (GIFMM, 2021). Y finalmente, en 2022, se cuenta con 573.846 matrículas de niños, niñas y adolescentes en el sector educativo nacional (OCHA, 2022). De manera que, habiendo mejorado la situación de esta primera etapa, se debe apuntar a la inclusión y a superar los factores de vulnerabilidad que inmersos en los entornos extraescolares aún impiden la garantía de este derecho. A pesar de esto, considerando que hay cerca de 601.900 niños, niñas y adolescentes, se debe resaltar el hecho de que hay por lo menos 28.054 menores desescolarizados (RMNA, 2022).

A partir de este contexto, el presente artículo busca analizar las dinámicas de inclusión de los niños, las niñas y adolescentes migrantes venezolanos en la ciudad de Bogotá, especialmente desde el ámbito educativo. El objetivo de este capítulo es describir el panorama de la niñez y adolescencia migrantes venezolanas en clave a los procesos de inclusión social y educativa, comprendiendo los entornos extraescolares durante la pandemia del Covid-19.

Para ello, se presentan los resultados del trabajo de campo en clave a la descripción de los entornos extraescolares, en los que, se describen situaciones problemáticas para la inclusión como la situación de calle, la desescolarización, el trabajo infantil, la mendicidad, la explotación sexual y la trata de personas, entre otras, que ponen en riesgo a esta población. Adicionalmente, en esta parte se exponen los datos fruto de un ejercicio de investigación mixta, en el que, se presentan cifras frente a la relación entre la migración y el derecho a la educación en Bogotá de los menores de edad migrantes; complementadas con entrevistas semiestructuradas y grupos focales a representantes de instituciones, organizaciones de la sociedad civil y agencias internacionales, en las que se trae a la discusión el tema de la inclusión de la niñez y adolescencia venezolana en los entornos cotidianos.

Posteriormente, se realiza un análisis de los talleres de cartografía social con menores venezolanos, los cuales, no solo sirven para comprender los flujos migratorios internacionales en el país y en la ciudad de Bogotá, sino que, dan cuenta de la sensación de inclusión por parte de los mismos menores de edad. Finalmente, se enuncian algunos desafíos y se proponen algunas estrategias en el sector educativo, los gobiernos nacional y local y a la sociedad en general, para superar las dificultades o fortalecer procesos en pro de la inclusión de

los estudiantes, en el apartado de la conclusión desde una perspectiva que aborde las problemáticas desde la interculturalidad y comprenda las situaciones transnacionales.

Cabe aclarar que, los resultados de esta investigación están situados principalmente en la temporalidad de la pandemia (2020-2021). Por lo que, el enfoque transversal adoptado para desarrollar la inclusión educativa señala la importancia de los entornos extraescolares que consolidan una serie de escenarios más amplios a lo que tradicionalmente se ha llamado escuela (Tonucci, 2020). Adicionalmente, se tendrá en cuenta la importancia de las políticas públicas para la inclusión social y educativa de la niñez y la adolescencia migrante considerando los aportes y reflexiones del interculturalismo.

Marco teórico

El pluralismo cultural es un concepto que vincula a una diversidad de culturas, considerando la presencia simultánea de poblaciones con diferentes pertenencias culturales en un mismo territorio, pero que pueden convivir en armonía. Las formas más destacadas de pluralismo cultural son el interculturalismo y el multiculturalismo. El concepto de interculturalismo surge como respuesta a las debilidades del multiculturalismo, ya que, el primero se relacionaba con la idea de una imagen de la sociedad donde los grupos se veían de forma separada y sin relación, por lo que, no pueden apreciarse las relaciones entre ellos. En cambio, el concepto de interculturalismo refleja las relaciones entre los distintos grupos culturales que conviven en un mismo espacio, reconociendo la existencia de la diversidad cultural y celebrando el encuentro y diálogo entre culturas, sin desconocer las relaciones de poder allí consolidadas (Fernández y Beheran, 2017).

Uno de los elementos fundamentales en el interculturalismo consiste en el diálogo intercultural, el cual, se considera como un eje fundamental para la cohesión social y la paz, dando contribución al mantenimiento de sociedades pacíficas y promoviendo la prevención de conflictos. El segundo elemento del enfoque teórico del interculturalismo es la aproximación desde las políticas públicas territoriales, las cuales están dirigidas a gestionar la diversidad relacionada con la migración en sociedades etnoculturalmente plurales a nivel local. A partir de esto, se propone una agenda global y simultáneamente una local, la cual es priorizada, para orientar un cambio en la gestión vertical de las políticas públicas (Zapata, 2022).

Del mismo modo, cuando se cambia el enfoque de aplicación (de lo

global a lo local) y el objetivo público (de estados o regiones hacia personas y migrantes), el interculturalismo conserva gran parte de su contenido en el nivel global, como lo es la resolución de conflictos y el diálogo entre civilizaciones, pero suma nuevas dimensiones que surgen desde el acercamiento a las políticas públicas locales (Zapata, 2022). Con todo lo anterior, se pueden generar estrategias como las políticas públicas en educación para asegurar la inclusión de la población migrante, puesto que, el trabajo desde lo local articula políticas, culturas, prácticas, normas e instrumentos que guían el trabajo de las instituciones educativas, pero también, que promueven el reconocimiento de los valores existentes a nivel interno y externo de las mismas (Alcázar y Balarin, 2021).

Así pues, las políticas públicas no deben limitarse tan solo a establecer pautas para facilitar el acceso a la educación, sino proveer orientaciones para que las escuelas aseguren una adecuada incorporación de la población migrante venezolana, esto se conoce por el nombre de inclusión educativa (Alcázar y Balarin, 2021). Por otra parte, se plantea simultáneamente el concepto de educación intercultural que considera su base en la diversidad cultural, evitando la negación de la cultura y comprendiendo las trayectorias de vida particulares que manifiestan necesidades concretas y se asocian principalmente, a las dificultades de readaptación a una nueva cultura o una nueva escuela, al responder a valores distintos a los aprendidos desde la familia o en la vida cotidiana (García, 2017).

La pertinencia de la educación inclusiva consiste en que no solo basta con disponer y favorecer el acceso, sino que el Estado debe garantizar la calidad y la adecuada experiencia educativa. Por tanto, en el marco del interculturalismo se promueve una lógica de pertinencia cultural, el valor de la lengua materna y el bienestar socioemocional, para generar así un entorno seguro y sin hostilidades, que permita el desarrollo integral de cada niño, niña y adolescente. A partir de ello, el trabajo sobre la dimensión socioemocional de niños, niñas y adolescentes es uno de los elementos indispensables para el aprendizaje de los contenidos educativos en un nuevo entorno (UNESCO, 2021). Sin embargo, no se puede desconocer que existen grupos que por sus características presentan mayores riesgos de vivir en forma efectiva ese ideal de inclusión. Es lo que ocurre, por ejemplo, con niños y niñas con necesidades educativas especiales; quienes presentan alguna discapacidad (Poblete y Galaz, 2017).

Para ello, se parte de la comprensión de que las ciudades y sus distritos o para el caso de Bogotá, sus localidades, son espacios privilegia-

dos para fomentar el diálogo intercultural, promover la diversidad cultural y la cohesión social. Por tanto, es importante que los gobiernos locales desarrollen capacidades para gestionar la diversidad y combatir el racismo, la xenofobia y todas las formas de discriminación (Zapata, 2022).

Adicionalmente, desde el interculturalismo las ciudades tienen la responsabilidad principal de garantizar que las sociedades culturalmente diversas se conviertan en sociedades abiertas, las cuales, no solo permitan garantizar los derechos de los migrantes, incluidos los recién llegados y los residentes temporales, sino que, genera oportunidades para que estos puedan hacer sus propias contribuciones (Zapata, 2022). A partir de esto, el entorno de la ciudad debe permitir la inclusión de los menores de edad migrantes, más allá de lo propuesto desde la infraestructura física e institucional de lo que comúnmente se considera como escuela. De esta manera, es importante destacar el lugar de los entornos extraescolares, puesto que, las relaciones entre los centros escolares y sus entornos sociales primarios como las familias y el barrio, así como, los secundarios, como la administración pública de los niveles local y nacional o global (Guerrero, 2016).

Todo lo anterior, cobra aún más sentido en el escenario de la pandemia puesto que, sugiere reinventar los escenarios educativos, de manera que, los medios de aprendizaje se expandan hacia los demás ámbitos de la vida cotidiana (Tonucci, 2020). Con todo, los entornos extraescolares se comportan como instrumentos que pueden contribuir al funcionamiento y la mejora de las organizaciones escolares y de las condiciones socioeconómicas. Estos entornos afectan tanto a equipos directivos, profesores, padres, madres como a los estudiantes (Guerrero, 2016). Por esto, al entender a los centros escolares en tanto que organizaciones abiertas, el interculturalismo promueve las dinámicas de inclusión social. Esta última se entiende como un medio para la garantía de los derechos, entre ellos se considera la participación en la vida social, el acceso a la educación, la salud y el acceso a los servicios básicos (Carrasco y Suárez, 2018).

La finalidad de la inclusión social consiste en el proceso de mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas para promover el bienestar, la calidad de vida y la no discriminación. Cabe aclarar que, para que la inclusión se desarrolle es necesario contribuir a subsanar las desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales, tanto a nivel individual, de hogares, grupal, nacional, regional y global. Por tanto, desde esta perspectiva se vuelve a hacer

énfasis en la importancia de atender los entornos extraescolares, ya que, estos tienen repercusiones no solo en el desempeño académico como estudiantes, sino también, en la educación integral de las y los menores. Lo anterior, está defendido no solo desde la teoría, sino que, en el ordenamiento jurídico colombiano se relaciona con la denominación de los menores de 18 años como sujetos de especial protección (Carrasco y Suárez, 2018).

En síntesis, la interculturalidad se estructura como proyecto político y social que necesita de un andamiaje mancomunado de voluntades institucionales, sociales, políticas y educativas. Adicional a ello, un enfoque de múltiples escalas para el interculturalismo debe considerar desde la política globalizada a la política y la práctica localizadas. De manera que, la realidad cotidiana de las ciudades les permita ser culturalmente diversas con toda su fluidez y creatividad, así como de los desafíos cotidianos de vivir en la diferencia (Zapata, 2022).

Metodología

En 2020, la investigación del proyecto sobre derecho a la educación, niñez y migración del grupo Migraciones y desplazamientos de la Universidad Nacional de Colombia realizó un diseño de investigación mixta, el cual, contemplaba el análisis estadístico de algunas cifras de distribución de matrícula en la ciudad. Mientras que, adicional al enfoque de la cobertura educativa se desarrollaba un análisis de la calidad educativa, la inclusión y los entornos educativos, para profundizar en esto se recopiló información de literatura e investigaciones del tema de migración y educación en Colombia desde 2018, año en el que se incrementa fuertemente la migración hacia el país.

Posteriormente, estas fuentes secundarias fueron complementadas con entrevistas semiestructuradas a instituciones y organizaciones de la sociedad civil en el ámbito nacional y distrital, talleres con niñas, niños y adolescentes. Se consideró un total de nueve entrevistas y nueve grupos focales que involucraron entre dos y diez personas. De estas, cinco fueron entidades públicas (dos a nivel nacional), once organizaciones de la sociedad civil (en adelante OSC) y agencias de cooperación internacional y dos entrevistas a personas expertas en educación y migración. Los encuentros se realizaron por medio de las plataformas de Google Meet, Microsoft Teams y Zoom.

Cabe aclarar que, como el trabajo de campo se vio afectado por la Covid-19, se consideró renunciar al escenario tradicional de las escuelas físicas y se buscaron escenarios de observación de aten-

ción a derechos desde algunos centros de refugio de migrantes y organizaciones de la sociedad civil. Con lo que, el escenario de investigación permitió hacer un análisis de los entornos extraescolares con factores de riesgo y protección.

Posterior a la relajación de las medidas de confinamiento, las investigadoras participaron en los procesos de atención de necesidades a menores de edad en cuatro instancias, un centro de migrantes, una estrategia comunitaria presencial y dos escenarios de taller para el fortalecimiento comunitario virtual. De este modo, se realizó una visita de campo al Centro Integral de Atención al Migrante CIAMI Scalabrini, el día 4 de marzo de 2021, de la cual, se deja un informe elaborado el 8 de marzo de 2021. Adicionalmente, en este espacio se realizan dos talleres con niñez y adolescencia migrantes el 1 de julio de 2021. En cuanto a la estrategia comunitaria presencial se desarrolló un análisis vía observación no participante el 17 de junio, en el marco de la Estrategia de integración social y cultural de la población migrante y colombianos retornados provenientes de Venezuela. Finalmente, se consideró la investigación no participante en el marco de los talleres virtuales (19 y 26 de mayo de 2021) del Proyecto de Integración Social Comunitaria de la Corporación Minuto de Dios.

Resultados

Los resultados de esta investigación consideran la descripción de los entornos extraescolares con el fin de analizar los retos que estos generan en la consolidación de la inclusión social y educativa de los menores de edad provenientes de Venezuela. Para ello, en un primer momento, se hace descripción de los entornos extraescolares primarios y secundarios, desde estos últimos se revisa la acción del gobierno desde las políticas públicas del interculturalismo. En un segundo momento, se señalan cada uno de estos de manera desagregada. Finalmente, se propone un breve balance en torno al alcance de la inclusión social y educativa de la niñez y la adolescencia migrante venezolana.

Parte I. Los entornos extraescolares primarios y secundarios.

Como se indicó anteriormente en el marco teórico, los entornos extraescolares son escenarios en los que se plantean los contextos y actividades en que los niños, niñas y adolescentes se implican y que van mucho más allá de la consideración clásica de la escuela intramural. De manera que, son espacios por fuera de la institución escolar,

pero que tienen una fuerte influencia en la inclusión social y educativa (Calero, 2016).

En el presente trabajo, se ha clasificado los entornos extraescolares como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1

Entornos extraescolares primarios y secundarios que influyen en la inclusión social y educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos

Tipo de entorno extraescolar	Definición	Subtipos
Primario	Son los entornos más cercanos o inmediatos a los niños, niñas y adolescentes	1. Familias 2. Barrios
Secundario	Son entornos extraescolares más alejados de la realidad inmediata de los niños, niñas y adolescentes, pero igualmente percibidos por este grupo etario.	1. Ciudad y administraciones locales 2. Escenario nacional 3. Escenario internacional

Fuente: Elaboración propia con información de Guerrero (2016).

La importancia de hacer referencia a este fenómeno consiste en que el derecho a la educación muchas veces se limita a la reflexión en el entorno intramural. Sin embargo, la verdadera experiencia inclusiva en los colegios pasa por un proceso de inclusión en la sociedad. Lo anterior, quedó en evidencia durante la pandemia de la COVID-19 puesto que las escuelas fueron cerradas y la educación pasó a ser virtual en su totalidad.

Ahora bien, los entornos educativos extraescolares que se deben plantear para la inclusión social y educativa de los niños, las niñas y los adolescentes migrantes deben considerar cinco estrategias para hacer frente a las afectaciones del proceso migratorio. En primer lugar, se considera la estrategia que responde a las rupturas en la familia, el cambio cultural y la percepción de la relación o trato con sus pares. Según Blanco, Ríos y Dueñez (2020), la niñez venezolana no solo necesita atención escolar, sino que, durante esta transición se

evidencia un cambio de emociones y sentimientos, los cuales requieren de entornos extraescolares sanos para el desarrollo de una educación integral, promoviendo espacios para la defensa de los derechos humanos, el respeto, la diversidad y la participación (Blanco et al., 2020).

La segunda estrategia, se basa en la apuesta por la inclusión educativa que contribuye a fortalecer toda forma de convivencia escolar, generando procesos migratorios satisfactorios y relaciones escolares adecuadas entre toda la niñez sin importar su nacionalidad (Blanco et al., 2020). En ella es necesario crear procesos educativos que vayan más allá del entorno académico y curricular para enfocarse en los ámbitos sociales y permitir la integración de las personas migrantes (Baena y Cardona, 2021).

La tercera estrategia consiste en el mejoramiento de las condiciones materiales de existencia que siguen generando grandes limitaciones y acceso a los servicios básicos. De ahí que, se responda con acciones de prevención a los entornos de la ciudad que expresen escenarios de violencia, desnutrición, deficiente atención médica, extrema pobreza que pueden sumar retos como la deserción escolar y la exclusión educativa (Arias, 2020).

La cuarta estrategia se basa en una actuación cuidadosa de los derechos humanos por parte de la administración pública donde se plantean situaciones como la respuesta a la falta de acceso a la educación en sitios cercanos a su vivienda, la deficiente calidad académica, la carencia de cursos de profundización y la deficiente flexibilización del cronograma escolar (Fundación Konrad Adenauer y observatorio de Venezuela de la Universidad del Rosario, 2018). En esta se debe advertir que, la falta de cooperación consular ha obstaculizado la convalidación de grados (Marín, 2020) y en algunos colegios oficiales, los rectores continúan imponiendo barreras para el ingreso de los NNA migrantes, mientras que, los establecimientos educativos, por el desconocimiento o la no aplicación terminan ignorando lo normado (Moreno, 2020).

Finalmente, la última estrategia se relaciona a las actividades extracurriculares como un factor que impacta de manera positiva el desarrollo cognitivo y social de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en entornos más desfavorecidos. No obstante, muchas de estas actividades suelen llevar pagos adicionales que los hogares no pueden sostener. Por tanto, existe una clara brecha en el acceso a este tipo de actividades al compararse con la participación de los

menores colombianos (Proyecto de Migración Venezuela SEMANA, 2019). Con lo que, los entornos extraescolares se limitan al cubrimiento de las necesidades básicas.

Con todo, estas estrategias han tenido lugar en situaciones de incertidumbre como las de la pandemia de la Covid-19 donde en los entornos extraescolares dominaron las situaciones de precariedad y vulnerabilidad. A manera de ejemplo se entiende que, en sujetos de especial protección como niños, niñas y adolescentes, se violaron los derechos en el marco de los desalojos de las viviendas (Informe NIÑEZ YA, 2021) Además, se dieron retornos al país de origen sin respetar los principios internacionales y barreras para continuar con la ruta migratoria (Iniciativa Social para América Latina y el Caribe, 2020).

Adicionalmente, las familias con intención de permanencia en el país tienen un alto riesgo de vivir en las calles y se ven sometidas a trabajos forzosos (Sesame Workshop, 2020). Lo anterior, porque están más vinculadas a la búsqueda permanentemente de vivienda, trabajo o ingresos, lo que implica movilidades dentro de las ciudades que limitan a los niños, niñas y adolescentes a movilizarse a la escuela, puesto que, los recorridos cotidianos de las familias son variables. En adición, la prioridad es la generación de ingresos de los adultos más que la escolarización de los menores (Sesame Workshop, 2020).

Entornos sociales primarios

A continuación, se describe la situación de las familias, los vecinos o el barrio.

Familias. El núcleo familiar constituye un entorno extraescolar clave para entender los retos que surgen en cuanto a la inclusión de menores de edad venezolanos, puesto que, en muchos casos son las niñas y niños pequeños quienes se ven más determinados por las decisiones que toman los adultos en el proceso migratorio (OEA, 2019). Adicionalmente, para la migración venezolana se ha encontrado que la mayoría de las niñas y niños vive con sus padres, en familias monoparentales o recompuestas con hijos de cada miembro de la pareja. Por otra parte, se destaca el rol de los abuelos y tíos por la ausencia de los progenitores (Barragán y Rodríguez, 2019; Pág. 46). De este punto, las entrevistas a organizaciones de la sociedad civil señalan que las familias suelen ser bastante numerosas (Entrevista a organización de la sociedad civil, 2020).

Algunos de los retos a nivel de inclusión desde la familia se relacionan a los efectos negativos en la salud mental fruto de la desintegración familiar. Muchas veces, sufren la ausencia del padre y la presión de ver a sus madres, tías y abuelas con una carga excesiva (Ruiz y Rodríguez, 2020). En adición, esto lleva al riesgo de que los menores también puedan quedar bajo el cuidado de personas extrañas. En este punto, un reto para la inclusión se da en situaciones de ausencia de ambos padres, puesto que las niñas, niños y adolescentes no sólo pierden la referencia de los padres como figuras de autoridad, sino también, como proveedores de amor y cuidado. De tal modo que, si es posible, los padres son reemplazados gradualmente por otros miembros de la familia, como son las abuelas y tías (Ruiz y Rodríguez, 2020).

Según la OIM (2020), el 86% de las niñas, niños y adolescentes están acompañados de sus madres y solo el 35% va también o solamente con su padre (OIM, 2020). Por otra parte, las familias deben considerar los casos de paternidad a temprana edad, donde se registraron 21.385 niñas y adolescentes refugiadas y migrantes venezolanas en embarazo. Desde 2015, los embarazos adolescentes han aumentado en un 65 %. Siendo este el principal factor de deserción escolar en Venezuela (Defensoría del Pueblo, 2020). Además, el embarazo también es una razón para migrar y puede llevar a los riesgos derivados de la desnutrición en las adolescentes, los cuales, llevan a afectaciones en la salud tanto para la madre como para el bebé (Save the Children, 2020).

Lo anterior, considera los riesgos de las maternidades tempranas, las cuales, no solo generan un cargo adicional en las madres, sino que, a las niñas y adolescentes se les suele incrementar el trabajo relacionado con el cuidado de hermanos y hermanas menores o de personas enfermas o mayores (Informe NIÑEZ YA, 2021). Este exceso de carga de cuidado sumado a coyunturas como la pandemia afecta el estado socioemocional de padres o cuidadores, llegando a afectar a los niños, niñas y adolescentes. Por tanto, hay un riesgo de experimentar desde el aburrimiento y la vulneración al derecho al juego, hasta presentar una sintomatología de estrés, depresión y ansiedad (Informe NIÑEZ YA, 2021).

Finalmente, están los casos de los menores cuya familia no se considera un entorno, estos son principalmente vulnerables al ser menores no acompañados. Sobre este punto, una entrevista a una entidad a nivel nacional en temas de niñez, adolescencia y migración indica

que, en el registro de niños no acompañados se identifica un aumento de 44 casos a 2018 a 245 en 2019. Se identifica un protocolo para su atención. Se indica que jamás se atiende a un menor de edad solo ni con un desconocido y que, cuando eso pasa, se activa la ruta del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para hacer la restitución de derechos del menor (Entrevista a entidad nacional, 2020). Adicionalmente, si bien la mayoría de los menores cuenta con algún familiar; varias entrevistas a entidades de carácter nacional y distrital señalaron que, en ciertos casos, se identifica una falta de corresponsabilidad por parte de las familias, ya que, no terminan los procesos iniciados por la institucionalidad (Entrevistas a entidades nacional y distrital, 2020).

Barrios. En este punto la vecindad encuentra tanto escenarios de inclusión como retos para ella. Con respecto a esto, la inclusión puede favorecerse en cuanto se desarrollan redes de apoyo entre los migrantes, las cuales no se limitan a lazos familiares, sino que incluyen amigos y conocidos de diferentes contextos. Así pues, amigos, vecinos, compadres/comadres y compañeros de trabajo contribuyen al cuidado de los más jóvenes cuando los migrantes llegan en grupo (Ordóñez, et al., 2019).

Por otra parte, la situación de la pandemia del Covid-19 también afectó la convivencia en los entornos vecinales de las localidades de Bogotá como entornos locales de los niños, niñas y adolescentes. Así pues, en Tunjuelito, Puente Aranda, Usme y Engativá algunas comunidades manifestaron su descontento hacia la población migrante venezolana y rechazaron la decisión del gobierno distrital de instalar cinco albergues temporales en estas zonas (Cabrera, González, Lawrence, Daly y Daly, 2021).

De manera similar, existen entornos extraescolares barriales con ambientes hostiles donde se señalaron localidades del centro de Bogotá como Los Mártires y Santa Fe donde se subraya el riesgo a la prostitución, la explotación sexual y comercial (Entrevista a entidad nacional, 2020). Además, en estos territorios existen fronteras físicas donde hay disputa por control territorial entre colombianos y venezolanos en el caso de la mendicidad o la venta informal.

Por otra parte, en Santa Fe, se presentan dinámicas de abundancia de población migrante en el “paga diario¹⁷” o en la exposición al pandi-

¹⁷ Es una expresión coloquial de la ciudad de Bogotá, referida al pago de la renta diaria de habitaciones para alojarse (Rodríguez, López y Barrera, 2022).

llismo, microtráfico y proxenetismo. Además, hay muchas denuncias sobre la mendicidad dispersa por toda la ciudad o por zonas de residencia violentas (Entrevista a entidad distrital, 2020). Pero también, existen entornos extraescolares barriales con ambientes hostiles en asentamientos ligados a las periferias de la ciudad, en los cuales se señala que “ni siquiera se puede acceder a lo mínimo de lo mínimo” (Entrevista a organización de la sociedad civil, 2020), ya que son asentamientos informales, donde las viviendas no están reconocidas en procesos de planeación urbana (Entrevista a organización de la sociedad civil, 2020).

Finalmente, se debe aclarar que algunas familias tienen inserciones frágiles al ingresar al lugar de destino, por lo que, pueden verse inmersos en escenarios de discriminación. Por tanto, terminan ocultando sus costumbres y los niños, niñas y adolescentes tienden a evitar hablar para no mostrar su origen (OEA, 2019). De manera que, en la ciudad no se evidencia el interculturalismo, ya que, las familias migrantes deben esconder su propia identidad. Lo anterior, se relaciona a algunos comentarios encontrados en las entrevistas donde se indica que los vecinos han señalado tener una idea sobre que los venezolanos son bulliciosos, gritones o peleoneros (Entrevista a entidad distrital, 2020). O que el migrante es alguien con quien se debe competir para conseguir las cosas (Entrevista a organización de la sociedad civil, 2020).

Entornos sociales secundarios

A continuación, se describe la situación de la ciudad y el desarrollo de políticas públicas y acciones en el escenario de la administración local, el escenario nacional y el escenario internacional desde la perspectiva del transnacionalismo.

Ciudad y administración pública. Entender a la ciudad de Bogotá en su complejidad como urbe para la inclusión de niños, niñas y adolescentes. Para ello, es importante comenzar por dónde están ubicados los menores venezolanos. Según cifras de Migración Colombia, al 12 de octubre del 2022 en la capital, se encuentran 428.416 refugiados y migrantes con pre-registro realizado al ETPV, representando el 17,56% del total nacional. Adicionalmente, en Cundinamarca hay 145.403 refugiados y migrantes con pre-registro realizado al ETPV (OCHA, 2022).

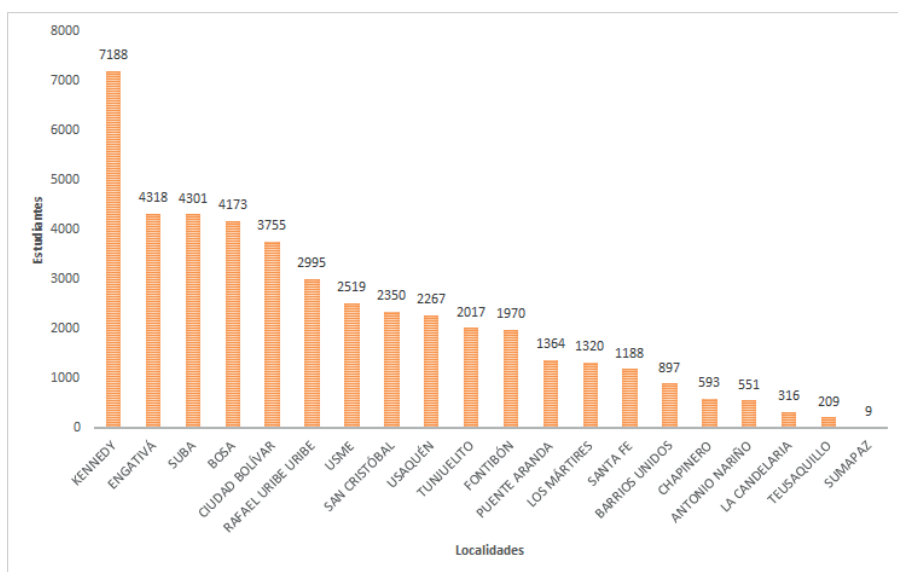
Por tanto, es importante entender que las movilidades de las personas migrantes en Bogotá se encuentran más allá de sus límites

administrativos y deben considerar sus dinámicas metropolitanas (Sesame Workshop, 2020). A modo de ejemplo, se puede señalar el número de personas venezolanas que viven en Soacha (26.245) y en Chía (8.511). Lo que las ubica en el puesto catorce y veinticinco en el ranking de los 30 municipios de Colombia con mayor cantidad de población venezolana (Migración Colombia, 2021).

En cuanto a la ubicación de esta población considerando la adscripción a una institución educativa se consideran los siguientes datos:

Figura 1

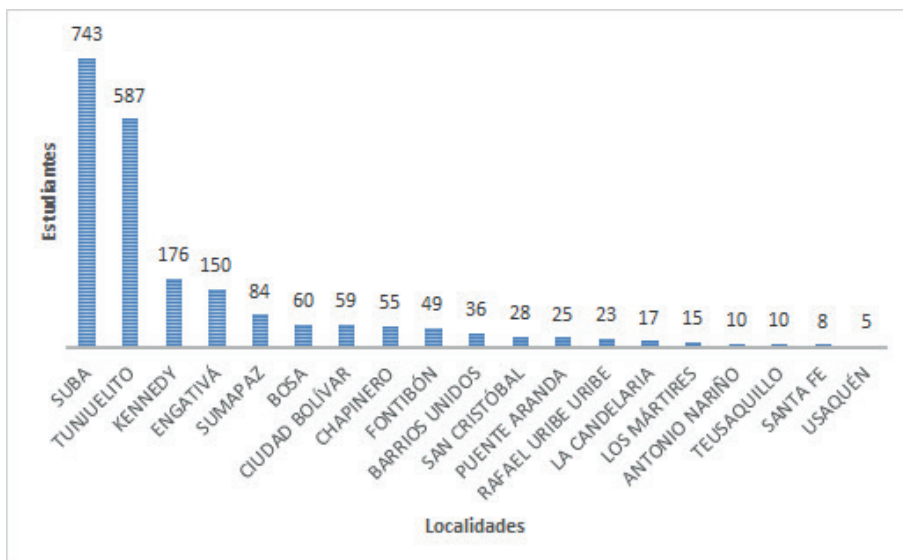
Distribución de los niños, niñas y adolescentes registrados en matrícula oficial por localidades hasta 31 de marzo de 2020. (En orden descendente).



Fuente: Elaboración propia con datos del SIMAT (2021).

Figura 2

Distribución de los niños, niñas y adolescentes registrados en matrícula no oficial por localidades hasta 30 de septiembre de 2020. (En orden descendente).



Fuente: Elaboración propia con datos del SIMAT (2021).

Por su parte, los diez colegios con más estudiantes venezolanos se registran en la siguiente tabla:

Tabla 2

Instituciones Educativas Distritales con mayor presencia de matrícula venezolana en 2020

Posición	Institución educativa	Localidad	Número de estudiantes
1	Colegio INEM Francisco de Paula Santander	Kennedy	662
2	Colegio General Santander	Engativá	476
3	Colegio Toberín	Usaquén	432
4	Colegio Antonio José Uribe	Santa Fe	419
5	Colegio Integrado de Fontibón	Fontibón	391
6	Colegio Venecia	Tunjuelito	385
7	Colegio Jhon F. Kennedy	Kennedy	370
8	Colegio La Amistad	Kennedy	355
9	Colegio General Gustavo Rojas Pinilla	Kennedy	353
10	Colegio Aquileo Parra	Usaquén	353

Fuente: Elaboración propia con datos del SIMAT (2021).

Cabe aclarar que, la adscripción de los niños a una institución educativa no garantiza que las familias no se tengan que desplazar dentro de las ciudades para buscar un lugar más económico para vivir, o están en riesgo de ser desalojadas por falta de pago de alquileres (Organización de la sociedad civil, 2020).

Los entornos extraescolares de la ciudad plantean la dicotomía entre el espacio público y el privado. En la vivencia en el espacio público y en especial, en la calle, las entrevistas señalan que el cambio de lugar de residencia frecuente y la alta movilidad entre localidades incrementa la sensación de desarraigo de las niñas y niños (Entrevista a entidad nacional, 2020). Adicionalmente, en espacios como las salidas de los colegios, uno de los expertos entrevistados advierte que hay dificultades en las periferias del colegio porque muchos chicos salen o llegan solos a las instituciones educativas (Entrevista a experto, 2021).

En lo que respecta a la vida dentro de los hogares, muchos enfrentan el problema del hacinamiento. Según señala una entrevista, “(...) son niños que viven entre 15 y 20 personas. Entonces va más allá de que el niño tenga un computador para poderse sentar, sino que el niño no tiene un espacio físico propio para poder estudiar.” (Organización de la sociedad civil, 2020). Esto es confirmado por la encuesta telefónica realizada a 1.604 hogares venezolanos beneficiarios de Coalición por Venezuela y el Programa Respuesta de Emergencia en Arauca, en 99 municipios y 25 departamentos (incluyendo Bogotá), donde para el 2019 se indica que el 48,7% de los hogares migrantes viven en hacinamiento crítico y que uno de cada cuatro de estos hogares vive en un cuarto (Proyecto Migración Venezuela, 2021). Adicionalmente, sobre los y las menores que viven hacinados especialmente en “pagadarios” una entrevista indica que

“(...) ni siquiera se tiene una puerta segura donde pueda dejar a los niños y se asegure que no les pasará nada. Se tienen son cortinas, latas o cualquier cosa que se puede tumbar fácilmente y esto, puede provocar un caso de abuso sexual, un caso de violencia o un caso de reclutamiento. Ahora bien, al quedarse los adolescentes solos y al no tener como un adulto responsable, estos empiezan a conocer en estos lugares, bandas criminales que se aprovechan de esta vulnerabilidad, para hacerlos parte de redes de microtráfico, delincuencia, prostitución y trata de personas. Además, son ambientes donde hay consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas” (Organización de la sociedad civil, 2021).

Considerando el entorno del Distrito de Bogotá como escenario principal donde se deberían llevar a cabo políticas a favor del interculturalismo, se debe comenzar con que la inclusión laboral de los padres de los menores venezolanos es precaria. De manera que, se ven asocia-

dos a negocios como las ventas ambulantes, el comercio en la calle y en el transporte público. Lo anterior, lleva a riesgos como que las niñas y niños pueden estar deambulando por el terminal de transporte, los transportes públicos o las calles (Sesame Workshop, 2020). Esta serie de actividades puede alejarlos de sus espacios escolares y limitar su inclusión educativa.

Adicionalmente, en escenarios como la pandemia de la Covid-19, las restricciones a la movilidad imposibilitaron dichas actividades de rebusque y sustento diario de las familias, por lo que algunas fueron expulsadas de sus lugares de residencia. También, se impulsó que en los barrios populares las familias sacaran banderas rojas como señal de hambre y solicitud de ayuda (Oquendo, 2020), mientras que, otras tuvieron la necesidad de retornar a Venezuela. En este contexto, si ni siquiera se logra priorizar derechos básicos como la vivienda, la alimentación, más aún se saca de contexto la inclusión educativa.

Con respecto al gobierno urbano que desarrolla políticas públicas para el interculturalismo, desde sus organizaciones como la Alcaldía Mayor de Bogotá, se han encontrado problemáticas como las dificultades para la integración e inclusión de las niñas, niños y adolescentes provenientes de Venezuela. Lo anterior, por las manifestaciones de xenofobia que afectan la convivencia escolar y la permanencia de los estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).

En el ámbito local, una gran parte de la bibliografía ubica a Bogotá como referente nacional en programas de atención a población vulnerable a menores de 5 años (Secretaría Distrital de Integración Social, 2019), en ellos se destacan los jardines infantiles diurnos, nocturnos y los “centros amar” para la atención integral a primera infancia. En lo que respecta a los programas y planes implementados para cubrir las necesidades de las niñas y niños migrantes de primaria y educación media, se destacan:

- 1 Las jornadas de sensibilización y socialización de la Ruta de Acceso y Permanencia. Para finales de 2019, se habían hecho 391 jornadas de socialización en IED y 15 jornadas de socialización enfocadas hacia poblaciones vulnerables (Dirección de Cobertura, 2021).
- 2 Las capacitaciones a las Instituciones Educativas y a las Direcciones Locales de Educación (DLE) frente al Sistema de Información para el Reporte de Extranjeros (SIRE) (Dirección de Cobertura, 2021).

- 3 La estrategia de búsqueda activa “casa a casa”. Se dio mediante unidades móviles que buscaban a la población desescolarizada para llevarles un Modelo Educativo Flexible Círculos de Aprendizaje (MEF-CA) en la ciudad de Bogotá. Lo anterior, se dio como parte de una oferta transitoria de educación multigrado y acompañamiento psicosocial (Dirección de Cobertura, 2021).

A pesar de esto, aún es necesario hacer más esfuerzos para llegar a una inclusión educativa desde la vía del interculturalismo, ya que, las niñas y los niños migrantes de Venezuela entre 7 y 12 años que residen en Bogotá pueden estar presentando sintomatología depresiva, pues en este grupo se señala una incidencia del 10% de prevalencia ya sea de forma leve o severa. No obstante, es importante aclarar que las investigaciones en esta materia son escasas por lo que, no se distingue la diferencia con los resultados de la población local, pero sí se resalta que entre 7 y 8 años hay una tendencia mayor hacia la autoestima negativa; en comparación del grupo entre 11 y 12 años. Lo anterior, ya que los preadolescentes tienden a realizar una asimilación más rápida, negando la cultura de origen para parecerse más a su grupo de edad (Castiblanco, 2019). Esto se conoce con el nombre de asimilacionismo cultural, que no permite espacios de intercambio de cultura sino de sumisión a la de la sociedad de acogida.

Por tanto, es fundamental que las políticas públicas educativas desde el interculturalismo generen espacios en las aulas para el intercambio cultural. Ahora bien, a medida que más avanza la edad de los menores de edad desde la administración pública se deja de lado la inclusión educativa para dar luz a problemas considerados como más urgentes, donde son los adolescentes y los jóvenes su centro, en este punto desde el precedente institucional se mantiene el abordaje a temas víctimas de trata de personas en casos como la explotación laboral infantil, la explotación sexual e incluso, el reclutamiento forzado por parte de grupos armados (Save the Children, 2019).

Colombia. La realidad nacional llega a las percepciones de los niños, niñas y adolescentes desde el impacto de las imágenes de otros migrantes que se encontraron a lo largo del recorrido, las personas que les ayudaron, pero también, los robos y el miedo que sintieron en las carreteras del país a lo largo del trayecto migratorio. En adición, como en Bogotá las familias continúan moviéndose al interior de los centros urbanos o entre diferentes municipios del país, el desarraigo continúa para las niñas y niños y la garantía del derecho a la educación es débil (Sesame Workshop, 2020). Del mismo modo, los niños

también perciben las asimetrías que se advierten desde la Iniciativa Social para América Latina y el Caribe, como lo son las asimetrías de información y de acceso a derechos de la población migrante venezolana con respecto a la población local (Foro Regional de Políticas Educativas, 2020).

Otro punto a tener en cuenta, considera que las organizaciones del Estado tienen influencia tanto a nivel nacional como local en la obtención del objetivo de inclusión de los menores migrantes venezolanos. Es así como en Colombia, a nivel nacional, se enmarca la Estrategia de Niñez Migrante 2020 liderada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que pretende mejorar la integración de la respuesta a niños, niñas y adolescentes migrantes y sus familias. Especialmente, mediante la atención en servicios para la Primera Infancia (ICBF, 2020). Adicionalmente, se incluye a esta población con medidas como la Ley 1997 de 2019 para la prevención contra la apatridia ya que, en esta condición la persona no solo no podrá acceder a la educación, sino también, a otros derechos básicos (Moreno, Pelacani y Amaya, 2020). El Estado colombiano ha incluido a la población migrante en los programas dirigidos a la niñez por mandato constitucional y este es el caso del acceso a la educación por parte de esta población sin distinción de estatus migratorio (Rodríguez, López y Barrera, 2022).

Otro de los esfuerzos realizados a nivel nacional es la inclusión de población con discapacidad, donde se tienen realidades que históricamente no han sido atendidas por el sector educativo y que según el Informe NIÑEZ YA (2021), en el periodo de pandemia sacaron a la luz situaciones como las pocas propuestas inclusivas para la población con discapacidad en los programas de educación a distancia, los límites en los conocimientos de los docentes sobre tecnologías de apoyo para la educación inclusiva, la falta de intérpretes de lengua de señas y la ausencia de acompañamiento a las familias (Informe NIÑEZ YA, 2021).

Finalmente, es importante señalar que, para desarrollar la inclusión educativa de la variedad de niños, niñas y adolescentes, las autoridades nacionales y locales necesitan realizar un trabajo mancomunado para permitir el acceso de calidad a las niñas y los niños a la educación pública (Rincón, 2019). Por tanto, los agentes de Estado e instituciones necesitan seguir trabajando en la interlocución entre los gobiernos locales y el nacional (Moreno, 2020) También se ha identificado que, es necesario contar con mejores datos estadísticos e infor-

mación que permita hacer frente al fenómeno migratorio desde la esfera de las políticas públicas. Además de, no permitir la discriminación y la xenofobia en las aulas (Durán y Parada, 2018).

Entorno internacional. Este entorno es percibido por los niños, niñas y adolescentes desde los contactos principalmente entre el aquí “Colombia” y el allá “Venezuela”. A manera de ejemplo, se retrata la importancia que, desde las intervenciones de las políticas públicas, las entidades trabajen con la música o haciendo referencia a animales conocidos, ya que, esto les da una cercanía con sus lazos culturales y les permite asumir a los menores ciertos roles de participación y liderazgo (Entrevista entidad Distrital, 2020). Es necesario resaltar la cultura venezolana para permitir la integración de los niños, niñas y adolescentes en las actividades.

Otra referencia a las relaciones con Venezuela se enmarca en los lazos de sangre, es decir, en los familiares que dejaron al otro lado de la frontera; esto se desarrolla en que los menores de edad sufran un duelo migratorio porque perdieron su colegio, sus amigos y sus juguetes (Entrevista entidad Distrital, 2020). Por lo que, para una integración más fácil en la comunidad de acogida es necesario motivar a los menores con cosas y sensaciones que les recuerden este tipo de experiencias. A pesar de esto, en algunas entrevistas también se evidenciaron discursos con prácticas asimilacionistas en vez de interculturalistas.

Con lo que, se indica que se debe poner atención en las maneras en las que se están gestionando los derechos de las personas migrantes. A manera de ejemplo, se cita una entrevista donde se indica que en la organización se les enseña a que: “(...) tienen que decir gracias, tiene que ser muy amable, tiene que hablar pasito [y] si usted vive en un conjunto cerrado no ponga la música duro. Ya que, son cosas que molestan a los bogotanos” (Entrevista a Organización de la sociedad civil, 2021).

Finalmente, un último punto a considerar en las relaciones con el escenario internacional es que, las entrevistas ilustran que hay una falsa expectativa por parte de los migrantes venezolanos sobre la dinámica económica en la región, ya que, como se indica “(...) los padres desesperados, en búsqueda de unas necesidades básicas, que creen que cruzando la frontera lo van a conseguir todo y es falso.” (Entrevista a Organización de la sociedad civil, 2020).

Parte II. Una breve reflexión sobre la cartografía social de los menores venezolanos

El día 1 de julio de 2021, el equipo de investigadoras del proyecto de migraciones e infancias del grupo de Migraciones y Desplazamientos realizaron un ejercicio de la cartografía social y corporal en niños y adolescentes de entre 11-16 años en el Centro de Atención al Migrante (CIAMI) Scalabrini. Por motivos del aún confinamiento de la pandemia del COVID-19, el ejercicio se realizó en un escenario extraescolar donde por razones de bioseguridad solo se pudo trabajar con tres menores. A pesar de esto, las expresiones de los menores ubicaron cinco puntos claves. En primer lugar, se ubicaron razones ambientales que dificultan la inclusión de los migrantes en el territorio. Puesto que, existía una apatía por parte de los migrantes frente al territorio de Bogotá por ser principalmente de clima frío. En contraste, se evocaban recuerdos como el ser de tierra caliente o asociaciones con el agua en la piscina y el mar. Lo anterior, no solo refuerza la sensación de desarraigo del territorio, sino también, deja entrever las pocas oportunidades de acceso de los menores migrantes en actividades extraescolares como la natación.

En segundo lugar, se destaca que el recuerdo de la escuela física se había perdido entre los estudiantes venezolanos puesto que, ni en el mapa ni en los relatos se hacía mención de este lugar, ni de sus compañeros o profesores. Con lo que, sobre el colegio no hablaron mucho, algunos no recuerdan el nombre y sólo saben que están en los barrios de Castilla y Quiroga. Además, la virtualidad hizo que perdieran la motivación de la escuela.

En tercer lugar, las expresiones de los menores de edad venezolanos llevaron a comprender la exigencia de respetar las prácticas culturales diferenciadas. A manera de ejemplo, con las tradiciones como comer huevos de tortuga o carne de conejo.

En cuarto lugar, el barrio fue el entorno extraescolar de más importancia para los menores de edad venezolanos puesto que sus relatos y sus mapas identificaban más la importancia del barrio que del mismo trayecto de la migración. No fue así en el caso de la adolescente quien debió llegar con ayuda de varias paradas en distintos municipios del país.

Volviendo al tema del barrio, los que se mencionaron como habitados por los niños son: Patio Bonito, Las Lomas, Quiroga, Valladolid, Visión Colombia y Santafé. En estos se destaca la gran movilidad de

los menores por la ciudad, pero también la advertencia de que -pese a las dificultades- los entornos extraescolares como los barrios identifican espacios públicos donde los menores de edad indican sentirse incluidos en la sociedad colombiana. A manera de ejemplo se señalan los buenos recuerdos de los juegos en el parque Tercer Milenio. No obstante, y como quinto punto, se reconoce que el parque que está frente al CIAMI que es un lugar peligroso y de consumo de drogas. Por lo que, frente al barrio Santafé, uno de los niños emplea la palabra “horrible” para describir lo que sienten, destacando que, de puertas para adentro en el CIAMI: “eso sí es “bonito”, pero afuera es feo” (Niño venezolano en taller, 2021).

Con todo, el taller con los dos niños y la adolescente permitió explorar algunas historias de vida de quienes experimentan la migración de Venezuela hacia Colombia y desde la perspectiva de la niñez y la adolescencia. En este sentido, es posible identificar algunas vulnerabilidades en sus relatos de migración, tanto en el recorrido (experiencias de caminantes), como porque en los lugares de destino en Bogotá (demasiada movilidad interna en la ciudad, por lo que, no tienen un hogar estable donde vivir y ahora se encuentran en un hogar de paso como el CIAMI).

A pesar de esto, ellos consideran agradables los barrios donde han vivido, principalmente porque ha sido el espacio donde han podido ubicarse con sus familias. En todo caso, aunque Bogotá les parece una ciudad fría, ellos la pasan bien siempre que están con sus seres queridos. Para la adolescente, Bogotá es una ciudad de oportunidades pues su “marido” está buscando trabajo en un taller de carros. Finalmente, en el escenario de la pandemia se refuerza la tesis de la importancia de los entornos extraescolares en cuanto, el relato educativo surge de lugares extramurales, puesto que los niños no quisieron hablar de la infraestructura ni apareció en los relatos de los dibujos como un lugar importante.

Conclusiones y recomendaciones

Estudiar el derecho a la educación y con él la inclusión social y educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos, requiere de un ejercicio que va mucho más allá de lo que está pasando dentro de los muros de las instituciones educativas, ya que, sugiere analizar los entornos extraescolares que van desde el hogar o la familia, el barrio o vecindario, hasta los niveles de la ciudad, el país y las relaciones transnacionales con su país de origen. Es por esto que, a través de los diferentes entornos extraescolares se pueden identi-

car algunos retos para la inclusión de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Bogotá, y con ellos, algunas estrategias para hacerles frente.

Para comenzar, en la familia los retos en la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes migrantes surgen de situaciones como las carencias que tienen algunos padres para asumir la corresponsabilidad en los procesos educativos de sus hijos, así como por el hecho de que las niñas, niños y adolescentes asuman roles en la familia que les impidan el adecuado ejercicio del derecho a la educación. A manera de ejemplo, los derivados con trabajo infantil, el cuidado de hermanos menores, abuelos y personas con discapacidad e incluso los embarazos a pronta edad. A manera de estrategia, las investigadoras consideran que la familia es un punto clave para la inclusión educativa, ya que, en los procesos fuera del aula, temas como la recomposición familiar o el cambio de roles puede afectar esta inclusión. Una de las estrategias que se puede resaltar de este punto es el empoderamiento de los hogares a través de estrategias comunitarias, el trabajo en atención de salud mental y la atención a las cargas de cuidado especialmente el femenino en las familias venezolanas.

Por su parte, el barrio evidenció muchas potencialidades en la inclusión social y educativa, ya que en él se pueden desarrollar redes de apoyo entre los migrantes las cuales, no se limiten a lazos familiares, sino que incluyen amigos y conocidos de diferentes contextos, entre ellos, migrantes que llegaron antes y conocen mejor el sistema. Sin embargo, gran parte de las estrategias para hacer del barrio un espacio protector incluye el vincular a las autoridades locales en la solución de dinámicas cotidianas que presentan un riesgo para los menores como la exposición al pandillismo, microtráfico y la violencia, que son parte del centro y periferia más vulnerable de Bogotá. Son necesarias campañas de prevención y protección que eviten que los menores sean víctimas de estas dinámicas.

Adicionalmente, en este punto, cobra sentido la movilización de campañas para evitar la xenofobia y la discriminación en un trabajo conjunto con los medios de comunicación para realizar reportes evitando comentarios estereotipados y estigmatizadores de la población venezolana que afectan el normal desarrollo de niños y niñas. Del mismo modo, los gobiernos urbanos siguiendo al interculturalismo, deberían desarrollar capacidades para gestionar mejor la diversidad y combatir el racismo, la xenofobia y todas las formas de discriminación en los entornos extraescolares.

Con respecto a los entornos extraescolares secundarios, es fundamental que se consoliden políticas públicas a nivel local, guiadas desde el interculturalismo y que permitan acercar y reconocer la cultura venezolana y desarrollar estrategias institucionales y no institucionales para generar espacios de inclusión social y educativa. De esta manera, se parte del cambio propuesto desde el interculturalismo para la gestión horizontal de las políticas públicas, pero donde aún se pueda dialogar con la normativa y las políticas nacionales, así como con la cultura y las situaciones transnacionales con las que debe enfrentarse la población migrante.

Por último, es importante que las investigaciones continúen ubicando dónde están y cómo están los menores venezolanos en las ciudades y municipios colombianos, una caracterización de los entornos extraescolares se hace necesaria con el fin de conocer las dinámicas, riesgos y vulnerabilidades que impiden el pleno goce del derecho a la educación. Pero también que haya más espacios de reflexión desde las voces de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos para reconocer desde los entornos extraescolares la complejidad a la que se hace referencia cuando se indaga por la inclusión social y educativa de los menores de edad en condición de migrantes.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). Atención educativa población migrante proveniente de Venezuela. En: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_matriculas/sites/default/files/inline-files/BOLETIN%20ATENCION%20EDUCATIVA%20MIGRANTES%20BOGOTA%20Julio%209.pdf
- Alcázar, L., y Balarin, M. (2021). El derecho a estudiar: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano. Lima: UNICEF.
- Arias, A. (2020). Venezolanos en territorio colombiano: estatus, conceptos y consecuencias jurídicas según el derecho internacional de derechos humanos. En: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17098/AnaCarolina_AriasArcila_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Baena, N., y Cardona, E. (2021). ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. En: <https://revistaius.com/index.php/ius/article/view/675>
- Barragán, A., y Rodríguez, Y. (2019). Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá. En: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/43627/TESIS%20EXPERIENCIAS%20DE%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20MIGRANTES%20DE%20VENEZUELA%20EN%20LAS%20AULAS%20DE%20PRIMERA%20INFANCIA%20EN%20BOGOTA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, A., Ríos, L., y Dueñez, I. (2020). La convivencia escolar en la experiencia migratoria de niños venezolanos. En: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/18131/3/2020_convivencia_escolar.pdf

- Cabrera, I., González, A., Lawrence, T., Daly, J., y Daly, A. (2021). Xenofobia hacia personas venezolanas: manifestaciones en cinco ciudades colombianas. En: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/17330.pdf>
- Calero, A. (2016). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. En: <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171046557010.pdf>
- Cancillería. (2019). #HazteVisible, el llamado de la Cancillería para visibilizar a los colombianos que han retornado del exterior. En: <https://www.cancilleria.gov.co/en/newsroom/news/haztevisible-llamado-cancilleria-visibilizar-colombianos-han-retornado-exterior>
- Carrasco, I., y Suárez, J. (2018). Migración internacional e inclusión en América Latina Análisis en los países de destino mediante encuestas de hogares. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43947/1/S1800526_es.pdf
- Castiblanco, D. (2019). Sintomatología depresiva en niños migrantes venezolanos entre los 7 y 12 años. En: <http://repository.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1394/04%20Trabajo%20Final%20Dian>
- Defensoría del Pueblo. (2020). Niñez y adolescencia refugiada y migrante. Defensoría delegada para la Infancia, la Juventud y el Adulto Mayor (Boletín 6). En: <https://www.defensoria.gov.co/es/delegadas/1/>
- Dirección de Cobertura. (2021). Respuesta a solicitud de información sobre estudiantes migrantes. SDQS 1677812021.
- Durán, E., y Parada, M. (2018). Obligaciones del Estado respecto a la educación de los niños y niñas migrantes irregulares en el territorio nacional. En: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11713/PAPER%20DURAN%20PARADA%20FINAL.pdf?sequence=1&isAlloved=y>
- Fernández, G., y Beheran, M. (2017). Migraciones e interculturalidad. En: https://publications.iom.int/es/system/files/pdf/guia_migraciones.pdf

Fernández, L. (2020). Reflexiones en torno a la integración de niños, niñas y adolescentes, migrantes venezolanos en el municipio de Cumbitara 2020. En: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31573>

Foro Regional de Políticas Educativas. (2020). Inclusión de migrantes venezolanos en el Sistema Educativo Colombiano. En: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/actividades/2020-11/Presentaci%C3%B3n%20-%20Milena%20Montoya.pdf>

Fundación Konrad Adenauer y Observatorio de Venezuela de la Universidad del Rosario. (2018). Retos y oportunidades de la movilidad humana venezolana en la construcción de una política migratoria colombiana. En: <https://www.kas.de/documents/287914/287963/Retos+y+oportunidades+de+la+movilidad+humana+venezolana+en+la+construcci%C3%B3n+de+una+pol%C3%ADtica+migratoria+colombiana.pdf/bcee4a33-9677-4405-bc16-b10dc4565937>

García, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos . En: <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751871005/467751871005.pdf>

GIFMM. (2021). Atención educativa de los niños, niñas, adolescentes y adultos migrantes venezolanos en Colombia y análisis de brechas: documento de identificación. En: <https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-03/An%C3%A1lisis%20de%20brechas%20documento%20de%20identificaci%C3%B3n.pdf>

Guerrero, A. (2016). Las actividades extraescolares y la innovación pedagógica como propiedades de la innovación escolar y su incidencia en el aprendizaje escolar. Estudio de casos. Universidad Complutense de Madrid

ICBF. (2020). Estrategia Niñez Migrante 2020. Diapositivas

ICBF. (2020). Orientaciones para la atención integral de niños, niñas y adolescentes migrante. En:

https://www.icbf.gov.co/system/files/cartilla_rutas_de_atencion_agentes_del_sistema.pdf

Informe NIÑEZ YA. (2021). La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez. En: <https://ninezya.org/la-pandemia-tiene-en-crisis-los-derechos-de-la-ninez/>

Iniciativa Social para América Latina y el Caribe. (2020). Encuentro iniciativa social de América latina y el caribe (ALC): propuestas para una respuesta integral a la población refugiada y migrante afectada por la pandemia.

Marín, E. (2020). Caracterización de las condiciones de ingreso de niños y niñas migrantes venezolanos a un centro de protección de Bogotá con inobservancia, amenaza o vulneración de derechos entre 2016 -2019. En: https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34399/ema_ringarc.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Migración Colombia. (2021, 29 de enero). Colombia termina el 2020 con un 2.35% menos de migrantes venezolanos en su territorio. En: <https://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/colombia-termina-el-2020-con-un-2-35-menos-de-migrantes-venezolanos-en-su-territorio>

Migración Colombia. (2021). Distribución Venezolanos en Colombia corte a 31 de Diciembre. En: <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-venezolanos-en-colombia-corte-a-31-de-diciembre>

Moreno, C., Pelacani, G., y Amaya, J. (2020). La apatridia en Colombia: Fragmentos dispersos de una conversación pendiente. En: <https://derecho.uniandes.edu.co/sites/default/files/informe-cem-2020.pdf>

Moreno, C. (2020). Policy brief. Migración y Educación. Red en movimiento.

OCHA. (2022). GIFMM Bogotá Región REGIÓN. En: https://www.r4v.info/sites/default/files/2023-02/Reporte_situacional_GIFMM_Bogot%C3%A1_y_regi%C3%B3n_julio_a_septiembre_2022_%282%29.pdf

- OEA. (2019). "Migraciones y primera infancia en América Latina y el Caribe: encrucijadas entre un nuevo escenario regional, la legislación y la intervención estatal." En: <http://novedades.iinadmin.com/wp-content/uploads/2020/06/Primera-infancia-y-migraciones.pdf>
- OIM. (2020). Colombia: DTM focused on refugee and migrants children, on a long stay or street situation, General Report, February 2021. <https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-dtm-focused-refugee-and-migrants-children-long-stay-or-street-situation>
- Ordóñez, J., Ramírez, H., Mendoza, A., Mancera, J., Oyola, W., y Canedo, L. (2019). Población venezolana en la localidad de Usme: caracterización de los migrantes atendidos por la Arquidiócesis de Bogotá. En: <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/20413/Doc%20de%20trabajo%2001.pdf?sequence=10>
- Proyecto Migración Venezuela. (2021). Encuesta de calidad de vida e integración de los migrantes Venezolanos en Colombia. <https://migravenezuela.com/web/articulo/encuesta-de-calidad-de-vida-e-integracion-de-los-migrantes-venezolanos-en-colombia/2563>
- Rincón, D. (2019). El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos desde la perspectiva de los derechos humanos. En: <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/24020>
- Rodríguez, C., López, S., y Barrera, A. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v20n2/2027-7679-rlcs-20-02-246.pdf>
- RMNA. (2022). Análisis de necesidades de refugiados y migrantes. En: <https://www.r4v.info/es/document/rmna-2022-analisis-de-necesidades-de-refugiados-y-migrantes>
- Ruiz, L., y Rodríguez, D. (2020). Percepción de las necesidades en salud mental de población migrante venezolana en 13 departamentos de Colombia. Reflexiones y desafíos. En: <https://www.hhri.org/es/publication/percepcion-de-las->

necesidades-en-salud-mental-de-poblacion-migrante-venezolana-en-13-departamentos-de-colombia/

Save the Children. (2020). Niñas en movilidad en Venezuela y Colombia
En: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-10/SC_Ni%C3%B1as_en_Movilidad_Venezuela.pdf

Save the Children. (2019). Crisis migratoria regional de Venezuela: ¿quiénes son los niños y las niñas en mayor riesgo? En: https://www.savethechildren.org.co/sites/savethechildren.org.co/files/resources/STC_Venezuela%20FINAL%20web%20ESP%20290719ultimaaprobada.pdf

Secretaría Distrital De Integración Social. (2019). Atención a la población migrante. En: https://gfmd.org/files/documents/presentation_by_migracion_colombia_colombia.pdf

Semana. (2022). Cuántos venezolanos hay en Colombia, dónde están, y más datos sobre la migración desde el vecino país. <https://www.semana.com/nacion/articulo/cuantos-venezolanos-hay-en-colombia-donde-estan-y-mas-datos-sobre-la-migracion-desde-el-vecino-pais/202232/>

Sesame Workshop. (2020). Análisis situacional de la primera infancia refugiada y migrante venezolana en Colombia. En: data2.unhcr.org/en/documents/download/76735

SIMAT. (2021). Matrícula del sector oficial y no oficial de estudiantes Venezolanos. Año 2020. Respuesta _ SDQS_544912021.

Tonucci, F. (2020). Educación en pandemia: las preguntas que nos quedan. TEDxCordoba. En: <https://www.youtube.com/watch?v=TBA nukTKlGI>

UNICEF. (2021). Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378627>

Unidad Administrativa Especial Migración Colombia. (2021). Resolución No. DE 2021. Por la cual se implementa el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos adoptado por medio del Decreto 216 de 2021.

Zapata, R. (2021). A Multi-scale Approach to Interculturalism: From Globalised Politics to Localised Policy and Practice. En: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-021-00846-w>