

## Condiciones que limitan la inclusión de niños migrantes en el ámbito escolar

### Conditions limiting the inclusion of migrant children in the school environment

Carlos Iván García Suárez

Docente investigador

Universidad de la Salle – Colombia

Yamileth Bolaños

Docente investigadora

Universidad ICESI – Colombia

Susy Yarley Hinestroza Rodríguez

Docente investigadora

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE – Colombia

#### Resumen

Este artículo aborda un fenómeno contemporáneo de profunda preocupación: la inclusión educativa de los niños migrantes en los entornos escolares, derivada de situaciones geopolíticas, específicamente en países como Venezuela. Problemática social que ha provocado un importante éxodo de ciudadanos que migran desde sus territorios de origen, hacia otros países de América, como Colombia, Chile o Estados Unidos. Por ello, esta investigación aborda, a partir del análisis de diversos documentos, las múltiples condiciones de orden legal, pedagógico, social y cultural que inciden en la garantía del derecho a la educación para la niñez migrante, desde un enfoque intercultural. Se concluye que, las prácticas pedagógicas para la inclusión de niños migrantes en el ámbito escolar carecen de metodologías diferenciadoras, según la procedencia y experiencias de vida de la población migrante.

**Palabras clave:** niñez, migración, escuela, pedagogía, metodologías.

#### Abstract

This article addresses a contemporary phenomenon of deep concern: the educational integration of migrant children in school environments, derived from geopolitical situations, specifically in countries such as Venezuela. This social problem has provoked an important exodus of citizens who migrate from their territories of origin to other countries in America, such as Colombia, Chile or the United States. For this reason, this research addresses, from the analysis of various documents, the multiple legal, pedagogical, social and cultural conditions that affect the guarantee of the right to education for migrant children, from an intercultural approach. It is concluded that the pedagogical practices for the inclusion of migrant children in the school environment lack differentiating methodologies, according to the origin and life experiences of the migrant population.

**Keywords:** childhood, migration, school, pedagogy, methodologies.

#### Introducción

En el estudio de las experiencias migratorias, las nuevas generaciones de niñas y niños cumplen un papel fundamental pues la interacción de la familia con el nuevo entorno escolar lleva a redefinir estilos de crianza, manejo de normas, que inciden en sus procesos de socialización, así como a dar lugar a la creación de modelos educativos pluralistas (Cognigni

y Crespi, 2022). La migración es un fenómeno complejo que usualmente ha sido comprendido como un problema pues no existe una preparación para la llegada masiva de personas. Colombia ha vivido un conflicto armado interno prolongado que ha causado, entre otras situaciones, desplazamiento interno, exilio, movilidad humana y migraciones. Colombia no solía ser un destino atractivo para la población migrante, por lo menos hasta el año 2016 cuando tiene lugar la firma del Acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP). Sin embargo, entre 2017 y 2022 el flujo de personas provenientes de Venezuela aumentó casi diez veces más. Dentro de las razones reportadas de la migración se encuentra la reunificación familiar y la búsqueda de empleo (DANE<sup>1</sup>, 2021 en CONPES, 2022).

La respuesta del gobierno colombiano, al igual que la de otros países con situaciones migratorias similares en Latinoamérica, se ha centrado inicialmente en tomar medidas de emergencia. No obstante, se ha avanzado significativamente en producción normativa pues el país cuenta con la Ley 2136 de 2021, con medidas de regularización migratoria como el Permiso Especial de Permanencia (PEP) el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV) o el Permiso por Protección Temporal (PPT) y el CONPES 4100 de 2022. La protección del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes de Venezuela ha recibido una pronta atención por parte de las autoridades nacionales. Para incentivar la escolarización, el gobierno nacional asoció la regularización migratoria de niñas, niños y adolescentes con el ingreso a las instituciones educativas (CEM, 2022). En el caso de los niños, niñas y adolescentes, a partir del CONPES 3950 de 2018 se establece una ruta para propiciar la cobertura educativa y la convalidación de estudios de los niños y niñas provenientes de Venezuela de manera equivalente para educación preescolar, básica y media. Sin embargo, el desconocimiento de lo estipulado junto a otras barreras en los contextos educativos impide el pleno y efectivo ejercicio de este derecho por parte de esta población.

Además del acceso a la educación, el reto mayor en temática educativa se establece en la inasistencia escolar que existe principalmente en niñas, niños y adolescentes entre los 5 y 17 y que se relaciona con la carencia de conexión a internet, la nivelación académica y la adquisición de materiales escolares; la aglomeración en los hogares; así como la dificultad para acceder a la educación superior (CONPES, 2022). El documento CONPES 4100 de 2022 señala que, hasta mayo del 2022, 454.219 niños, niñas y adolescentes venezolanos estaban matriculados en instituciones de educación preescolar, básica y media, de los cuales más del 60% no contaban con su situación migratoria regularizada o tenían desactualizados sus datos (CEM, 2022). Aunque se han logrado avances en la legislación, aún hay desafíos debido a la implementación tardía de las medidas, la falta de conocimiento sobre el marco normativo por parte de las autoridades y la población migrante, así como a actitudes discriminatorias y xenofóbicas, en ocasiones, por parte de los proveedores de servicios (CEM, 2022). En el caso de los niños, niñas y adolescentes, el reto es mayor pues se requiere un verdadero reconocimiento de los derechos promulgados como universales de esta población (León-Rojas, 2022).

Si bien Colombia es uno de los países que brinda un mejor recibimiento a migrantes venezolanos en la región, persisten retos que en materia educativa se resaltan como, «a lack of intercultural education training or curricula has resulted in teachers continued negative treatment of migrant students» (Correa Vargas, 2020, citado por Summers *et al.*, 2022, p. 101). Al respecto, este artículo analiza el entramado normativo que incide en la inclusión

---

<sup>1</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

educativa de niñas y niños migrantes venezolanos en entornos escolares en la ciudad de Medellín (Colombia). Resultados de investigaciones similares plantean la importancia de tener en cuenta los puntos de vista de niños y niñas en procesos de política pública, en la vía de crear mecanismos de empoderamiento de esta población que tenga en cuenta sus propias necesidades (Summers *et al.*, 2022; León-Rojas, 2022).

Asimismo, en investigaciones semejantes se ha encontrado que niños y niñas experimentan xenofobia por su condición de migrantes en la escuela, pues sus grupos de pares reproducen estereotipos y prejuicios que tienen como consecuencia exponer a niños y niñas migrantes a bullying, por lo cual analizar cómo la escuela facilita la inclusión de estudiantes extranjeros es importante (Millán Otero, *et al.* 2021). Desde la perspectiva de los nuevos estudios sociales de la infancia y a partir de un estudio de campo en la ciudad de Medellín, se da cuenta de la necesidad de una Escuela incluyente, que aplique un enfoque intercultural y de derechos para responder a la problemática de la niñez migrante. Pues las estrategias educativas destinadas a la inclusión de niños migrantes en entornos escolares tienden a carecer de enfoques diferenciados que tomen en cuenta la diversidad de orígenes y vivencias de la población migrante.

No obstante, el papel de la escuela resulta en tensión pues las instituciones escolares a diario tienen el imperativo de la inclusión, en medio de condiciones materiales y sociales que retan la garantía del derecho a la educación, en esta vía la escuela puede dar lugar a la reproducción de desigualdades o llegar a ser un espacio de aprendizaje, de vida y de transmisión, por medio del cual actúa a favor de la inclusión (Schwamberger, 2022).

## **1. Metodología**

Este análisis se fundamenta en una perspectiva interpretativa y sigue el enfoque de la investigación social cualitativa (Crotty, 2006). Adicionalmente, el estudio se desarrolla de acuerdo con el análisis documental que permite la generación de nuevos conocimientos relacionados por ejemplo con el análisis de tendencias en políticas educativas (Neubauer, 2023). En igual sentido, el análisis de contenido, enfatizó en la rigurosidad temática, siguiendo a Andréu (2002), para identificar la presencia de términos asociados a la inclusión educativa de niñas y niños migrantes. Con base en lo anterior, el análisis se basó en información generada por diferentes organismos multilaterales, en relación con la situación de la niñez migrante en Colombia. También, se realizó la revisión de algunas normas como el *Código de la Infancia y la Adolescencia* (Congreso de la República de Colombia, 2006), la Ley Estatutaria del Derecho a la Educación, decretos presidenciales y se incluyó un acervo de referencia teórica para ampliar las comprensiones sobre el fenómeno de la migración, su multicausalidad y los efectos directos e indirectos que se evidencian en la vida de niñas y niños escolarizados.

## **2. Migración, niñez y el derecho a la educación**

Aproximadamente 4 millones de refugiados y migrantes venezolanos luchan por el acceso a derechos básicos en América Latina y el Caribe. Colombia es el país con mayor número de migrantes y refugiados venezolanos (2.9 millones) seguido por Perú (1.5 millones) y Estados Unidos (45.2 mil) de acuerdo con cifras de agosto de 2023 (R4V, 2023). Al respecto, las niñas y los niños migrantes se encuentran expuestos en mayor medida a la vulneración de sus

derechos, ello incluye, por ejemplo, afectaciones relacionadas con la explotación sexual, económica y a las violencias en diferentes esferas de sus vidas (OIM, 2015). Por ello, garantizar el derecho a la educación es un paso prioritario en la reducción de esta problemática. Sin embargo, se estima que uno de cada cinco niñas y niños migrantes o refugiados en la región de Latinoamérica y el Caribe está desescolarizado (R4V, 2023).

Teniendo en cuenta este panorama de migración irregular, la escuela se ubica como un espacio posible de reconstrucción del tejido social que, si bien no lo puede todo, sí puede luchar por ser una escuela abierta, más democrática, menos discriminatoria y menos elitista en palabras de Freire (1993). En definitiva, una escuela que adopte un enfoque de educación intercultural. De acuerdo con Santos Rego *et al.* (2023), el debate de educación intercultural en América Latina surge con fuerza a partir del siglo XX, pues ha sido una concepción proveniente de Europa y Norteamérica que ha evolucionado de ser entendida como *educación para minorías* a nombrarse como *educación cívica universal*.

[...] La introducción de un concepto como «interculturalidad» busca, precisamente, problematizar la concepción estática y anclada de «cultura», pasando de entender esta como recurso distintivo de las élites, al reconocimiento de todas las personas como agentes portadores de cultura, en tanto que acción social y prácticas material- simbólicas desarrolladas inherentemente por parte de todos los seres humanos (Santos Rego, *et al.*, 2023, p. 127).

En Colombia el derecho a la educación está estipulado en la Constitución Política (República de Colombia, 1991) y dentro de la ruta de atención a población migrante es un derecho que abre puertas para el goce de otros derechos, pues en el caso de los niños y niñas venezolanas al estar matriculados en una institución educativa pueden acceder a un *permiso por protección temporal* que regulariza su estancia en el país. Los niños y niñas provenientes de Venezuela son enunciados como sujetos de derechos universales por el gobierno colombiano, no obstante, persisten los retos para lograr la plena realización de sus derechos (León-Rojas, 2022), entre ellos, el derecho a la educación. Dentro de las barreras principales se encuentra la nula incorporación del enfoque diferencial en las prácticas educativas; junto a la existencia de discriminación, xenofobia y racismo. Lo anterior, además de afectar los procesos de socialización de niños y niñas, tiene como consecuencias que ellos y ellas manifiesten desmotivación escolar, bajo rendimiento académico y, por último, deserción escolar. En un estudio en Brasil sobre inmigrantes africanos en el entorno escolar, se encontró que la idea de no ciudadano que se le otorga a niños y niñas inmigrantes vuelve a este grupo más vulnerable a exclusión y otras formas de discriminación, racismo u opresión (Elhajji, 2017, citado por Santiago, 2022). Así, la hostilidad hacia las personas migrantes se encuentra en diferentes niveles e incluyen la estructuración de la sociedad que los excluye de ciertas oportunidades. En este panorama:

the views and experiences of migrant children should be considered and incorporated in educational policy processes. [...] Their experiences can be useful for creating policy that is childcentric and meets the unique needs of migrant children. In addition, the inclusion of migrant children and youth in local, national, and regional policymaking processes can serve as a mechanism for empowering this population (Schmidt, 2017, citado por Summers *et al.*, 2022, p. 106).

El entorno escolar entendido desde un enfoque intercultural resulta central para visibilizar a niños y niñas como sujetos capaces con posibilidad de agencia, más allá de ser considerados desde la idea de extranjeros. La educación intercultural implica tener respeto, interés y conocimiento de la cultura de los niños y las niñas migrantes, así como una escuela en donde «sus educandos aprenden formas de enseñar y estos enseñan a la escuela formas de aprender» (Verdeja, 2019, p. 10). Respecto a la comprensión crítica de la educación intercultural, se hace necesario abordar el fenómeno teniendo en cuenta un enfoque interseccional de raza, clase y género en el contexto de la inmigración internacional para ampliar la identificación de las múltiples variables que influyen en la inclusión de familias procedentes de contextos diversos en la dinámica escolar (Russo, 2020, citado por Santiago, 2022). En este sentido, se retoma a Santiago (2022) para llamar la atención frente a tres aspectos relacionados con las prácticas interculturales: el reconocimiento de las múltiples expresiones culturales, lo anterior con el fin de identificar posibilidades de comunicación en la cotidianidad teniendo presente el carácter mediador de la cultura; los intercambios interculturales involucran a todos los sujetos presentes en las acciones pedagógicas, por lo que adoptar una visión amplia y dialogante en los entornos educativos es central; la construcción de una pedagogía intercultural requiere cambios didácticos sustanciales. Cómo la institución educativa reciba a los niños y las niñas tiene en cuenta la organización del espacio, la elección de elementos físicos, entre otros aspectos que van a propiciar o no diálogos culturales.

Finalmente, la situación de migración irregular y sus efectos en los niños, niñas y sus familias, requieren un abordaje complejo que trascienda el entorno de la escuela. En este sentido, iniciativas de la sociedad civil como la *Alianza NiñezYa* que busca incidir en la política pública a favor de la niñez y la adolescencia resulta en un ejemplo que fomenta la participación activa de niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones para la construcción de una sociedad incluyente (NiñezYa, 2021).

### **3. Prácticas pedagógicas para la inclusión de la niñez migrante: el caso de Medellín, Colombia**

En la década del 90, con el albor de la Constitución Política de 1991, Colombia trazó el horizonte técnico, jurídico y pedagógico, para consolidar el derecho a la educación como uno de los fines esenciales del Estado (República de Colombia, 1991). La Ley 115 expidió el Estatuto General de Educación (1994), con ello, este derecho se reconoció como un «proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes» (p. 1). Con lo anterior, se determinó un sistema educativo integrado por varias estructuras educativas incluyendo preescolar, educación básica, educación media, educación no formal y educación informal.

A partir de ello, en las décadas consecutivas y para dar respuesta a las dinámicas locales retratadas en la Constitución Política de 1991, con un Estado Social de Derecho pluriétnico y multicultural, se impulsó el desarrollo de diferentes políticas de Estado, en clave de curso de vida, las cuales enarbolaron la educación como un derecho fundamental (República de Colombia, 1991). Así, con El Código de la Infancia y la Adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006) y en coherencia con la Convención Sobre los Derechos del Niño (OHCHR, 1989), la Ley 1098 de 2006, describió en su Artículo 28, la obligatoriedad del

Estado Colombiano para proveer una educación gratuita y de calidad incluyendo la primera infancia y abarcando hasta la adolescencia. Al igual que el resto de articulados, el derecho a la educación aplicaba a todos las niñas y niños tanto nacionales como extranjeros habitantes en Colombia. Con la salvedad de atender de manera diferenciada los asuntos particulares de las comunidades étnicas (lengua, cosmovisiones, entre otros).

También, en materia de políticas estatales, se decretó la Ley 1804 de 2016 para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Entre otros fines, se instituyó la educación inicial como un proceso intencionado para el desarrollo de potenciales, capacidades, habilidades, de niñas y niños, con apoyo de diversas actividades rectoras y con injerencia de la familia y la creación de un sistema articulado que estableciera la corresponsabilidad de diferentes actores frente a la primera infancia. Del mismo modo, con la reciente Ley Estatutaria del Derecho a la Educación (2023), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) centró su propósito en el cierre de brechas para ampliar los tres debates en los cuales se ha visto inmersa la educación: como derecho fundamental, como un servicio público y como un deber. Es decir, el MEN busca garantizar plenamente el derecho a la educación. En este orden de ideas, las niñas, los niños y adolescentes migrantes que llegan a Colombia son acogidos por los diferentes establecimientos educativos, salvaguardando los principios de universalidad y equidad.

Al respecto, las cifras reportadas por el Chacón (2023), en el *Diario el Tiempo* son dicientes. La población migrante escolarizada representa cerca del 5.8% del total de estudiantes registrado en el Sistema de Matrícula Estudiantil Básica y Media de Colombia, esto da cuenta de 600.000 estudiantes provenientes en un alto porcentaje de Venezuela, a pesar de que Migración Colombia reportó 713.032 niñas, niños y adolescentes migrantes en el país, como lo detalló el mismo medio de comunicación. Para el 2022, se contaba con el dato del 56% de niñas, niños y adolescentes migrantes/refugiados, principalmente de Venezuela, matriculados en primaria, mientras que el 22% en secundaria, el 15% en preescolar y el 4% en media (Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela, 2022). Teniendo en cuenta la magnitud del fenómeno de migración de niños y niñas venezolanos en Colombia surgen varios interrogantes en la vía de situar a la educación no solo como un derecho sino como una realidad para los sujetos migrantes. El primero tiene que ver con la revisión de lo que sucede cotidianamente en los espacios educativos, lugares de posibilidad en donde es susceptible transformar o ahondar desigualdades sociales. Específicamente, se hace referencia a las prácticas pedagógicas y la posibilidad de que dichas prácticas posean un enfoque intercultural.

Las prácticas pedagógicas, se comprenden como un cúmulo de interacciones que se gestan entre diferentes actores a partir de actividades mediadas por la cotidianidad y no exclusivamente por una fundamentación teórica, de modo que se conjugan saberes, experiencias vitales y conocimientos aportados por estudiantes y docentes (Forgiony, 2017; Álvarez, 2015). En el caso de la niñez migrante, estas prácticas se encuentran atravesadas por la experiencia del destierro, de la vida que se interrumpe en un país de origen y que se acelera en el país de destino, en medio de las diversas maneras que identifican los sujetos para ser, estar y reconstruirse en medio de los nuevos lugares que habitan. De ahí que, como lo plantea Walsh (2010, p. 4), la interculturalidad «se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad».

No obstante, estas estrategias críticas precisan, en el marco de escenarios de aprendizaje como la escuela, del diseño de planes de acompañamiento para enfrentar las afectaciones que

padecen niñas, niños y adolescentes migrantes. Tal es el caso de los problemas de salud mental, el asedio de grupos organizados al margen de la ley, o la explotación sexual comercial. Como lo plantea Achotegui (2009), la migración se debe entender como un acontecimiento que trae beneficios y desventuras para los migrantes, entre estas últimas se encuentran el duelo y el estrés, con siete sufrimientos para los sujetos.

La familia y los amigos. La lengua. La cultura: costumbres, religión, valores. La tierra: paisaje, colores, olores, luminosidad... El estatus social: papeles, trabajo, vivienda, posibilidades de ascenso social. El contacto con el grupo étnico: prejuicios, xenofobia, racismo. Los riesgos para la integridad física: viajes peligrosos, riesgo de expulsión, indefensión (Achotegui, 1999, pp. 164-165).

Es decir que, niñas, niños y adolescentes migrantes deben enfrentar un duelo que se extiende hasta la escuela y que en medio de las prácticas pedagógicas que se realizan, rememoran las rutinas aprendidas en su país, las emociones, sentimientos, los cambios geográficos avizorados durante los largos trayectos recorridos, los idiomas o acentos que en algunos casos parecen incomprensibles. Se requiere, por lo tanto, del despliegue de estrategias asociadas a la inclusión de la niñez migrante, en los entornos escolares. Por ello, citando a Poblete y Galaz (2017), quienes referencian a Lipsky (1980; 1996) y Dubois (2003), la inclusión educativa inicia desde el momento en el cual aquellos funcionarios responsables de la atención de la niñez migrante destinan espacios de atención no solo para los menores de edad, sino para sus familias, garantizando el acceso a servicios educativos, además de la empatía y de otras características de amabilidad.

[...] La inclusión educativa plantea analizar las políticas, las prácticas y las culturas para eliminar las barreras que impiden el acceso y participación de todos en el sistema educativo (Booth y Ainscow, 2000), lo que por cierto implica cambios en las metodologías docentes, adaptaciones curriculares, revisión de las políticas, trabas administrativas, etc. (Poblete y Galaz, 2017, p. 242).

Desde este punto de vista, las prácticas pedagógicas para la inclusión de niños migrantes en el ámbito escolar, requieren no solo de la buena voluntad de quienes interactúan con ellos, sino del diseño de políticas estatales realizables. Ello implica, considerar de manera analítica, las funciones del Estado, así como sus estrategias económicas y sociales para el desarrollo de las mismas, es decir, más que determinar las necesidades, conviene identificar la efectividad del Estado y del gobierno, con sus condiciones y restricciones (Lahera, 2002). Vale la pena mencionar que, autores como Muñoz (2011) señalan la importancia de profundizar los debates alrededor de prácticas educativas incluyentes, centradas en nociones como interculturalismo, multiculturalismo y pluriculturalismo. El uso de estas tres acepciones se intensifica a finales del siglo XX en la academia y tienen significados diferentes. La *educación intercultural* resulta en el término de más reciente uso, que puntualiza en las interacciones que se dan entre personas que provienen de culturas diferentes y que pueden posibilitar aprendizajes mutuos. Por su parte, la *educación multicultural*, término acuñado a finales de los años sesenta (Muñoz, 2016), destaca por ejemplo la coexistencia de diversas culturas en una sociedad determinada que buscan mantener sus características culturales. Finalmente, la noción de *pluriculturalismo*, surgida en los años

setenta, señala no solo la coexistencia de diferentes culturas sino la influencia mutua que se da entre las mismas. Estas acepciones pueden terminar rotulando a las personas, en función de su cultura y no de los valores o afinidades que se identifique en ellas, con lo cual se producen acciones que ocasionan efectos negativos como: «Encerrar a los individuos en una identidad cultural fija [...] acentuar los riesgos de intolerancia [...] acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades [...] cosificación y folclorización de la cultura [...] fragmentación del currículum [...] ruptura del equilibrio educativo» (Muñoz, 2011, p. 11).

No obstante, es importante avanzar en el entendimiento de la educación intercultural desde principios de «igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social» (Muñoz, 2011, p. 14) que promueva el aumento de la interacción social entre los grupos culturales diversos y que no se circunscriba a una minoría, sino que se vivencie como elemento básico de la educación para todas las comunidades. En tal sentido, la comprensión de la interculturalidad requiere nutrirse de lecturas que disciplinas como la Sociología de las Infancias realizan en virtud de la comprensión socio histórica del sujeto niño, de las infancias y de fenómenos contemporáneos como la migración. Además, hacer realidad la educación cultural constituye un reto para las políticas educativas.

Así lo entendió Colombia quien desde hace algunos años ha ratificado tratados y convenios internacionales, además de diseñar sus propias políticas educativas, para la atención de la niñez migrante. A propósito, destacan:

- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Unidas, 1966).
- Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña (OHCR, 1989);
- Convenio Andrés Bello (Ministerio de Educación Nacional, 1990);
- Constitución Política de Colombia (República de Colombia, 1991);
- Resolución 006 de 1998: Por la cual se fija el Régimen de Equivalencia de los niveles de Educación primaria o básica y media o secundaria en los países de la organización del Convenio Andrés Bello;
- El Código de la Infancia y la Adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006);
- Sentencia T-185/21: Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación migratoria irregular.
- El Decreto 1288 de 2018: Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos (Presidencia de la República de Colombia, 2018).
- El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (OHCR, 2018).

No obstante, la norma por sí sola no evita que muchas prácticas educativas se encuentren influenciadas por la exclusión, el acoso escolar, el racismo o la xenofobia. Aún faltan protocolos para la prevención y atención de este tipo de casos. Sobre todo, cuando convergen categorías como el género, la racialización, la raza o la edad. En muchos casos la niñez migrante padece de violencia cultural sin que tenga al alcance mecanismos para el afrontamiento de estos sucesos. Desafortunadamente algunos actores escolares utilizan la violencia y el castigo como formas de dominación. Ello es el reflejo de nuestras sociedades autoritarias y jerárquicas, según la errónea pirámide colonial, basadas en mecanismos de control hacia el otro, a quien se percibe como enemigo. Niñas, niños y adolescentes migrantes asemejan la escuela como escenarios de relaciones asimétricas, como un lugar de autoridad donde se irrespeta y se maltrata al otro.

Si bien las políticas diseñadas durante los recientes años han propendido por estrategias para promover prácticas educativas que faciliten la acogida y la inclusión de la población migrante, como el diseño de modelos educativos flexibles, el reconocimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes migrantes, prevención de la xenofobia, alimentación escolar, convalidación de estudios (Ministerio de Educación Nacional, 2022). En el 2021, la tasa de deserción de estudiantes venezolanos fue de 6,31%, con énfasis en departamentos como Antioquia, Cundinamarca, Valle del Cauca y Norte de Santander (Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela, 2022). Uno de los principales retos que se ha identificado en estudios relacionados con la visibilidad de culturas diversas en las aulas de clase y la adopción de una mirada intercultural, se vincula con la necesidad de capacitar a docentes y directivos docentes para que puedan enfrentar desafíos de la escuela en la actualidad pues en su paso por las universidades la mayoría no tuvieron conocimientos específicos en relación con la diversidad cultural (Valencia *et al.*, 2023).

Ante este panorama, la escuela debería convertirse en el lugar propicio para el ejercicio no solo de actividades escolares, sino como el espacio que permite el análisis de los significados sociales, de la construcción del mundo y de una sociedad que aún no sabe cómo tratar a los migrantes, más allá de la lástima o la compasión. De ahí que las estrategias pedagógicas para el acompañamiento y la inclusión de niñas, niños y adolescentes deben estar rodeadas de ambientes de aprendizaje que disminuyan la revictimización, promuevan diálogos intergeneracionales que acrecienten la confianza entre niños y adultos para el diseño conjunto de modelos pedagógicos que dignifiquen la condición migrante como una oportunidad y consoliden apoyos curriculares, familiares, institucionales y políticas que cierren las brechas de la discriminación y la exclusión.

## Conclusiones

El análisis alrededor de las prácticas pedagógicas para la inclusión de niños migrantes en el ámbito escolar, se encuentra mediado por reflexiones que favorecen en primera instancia, la lectura de la escuela como entorno protector para la garantía del goce efectivo de derechos asociación a la educación, pero conexos a este, como la salud mental, la recreación, la participación, el juego y la sana convivencia. En este orden de ideas, los sujetos migrantes logran adaptarse a entornos como la escuela, gracias a estrategias mancomunadas que circulan entre las familias, las aulas de clase y los equipamientos estatales, para reducir el riesgo de deserción y agresión física o emocional al cual se enfrentan niñas, niños y adolescentes cuya procedencia cultural es diferente a la del resto de personas del país al cual llegan. Lo anterior genera la necesidad ética de discutir el papel de la escuela como espacio de socialización, que propicia la participación de niñas, niños y adolescentes a partir de prácticas incluyentes que reconozcan la diferencia como riqueza. Para ello se requiere de una escuela incluyente, que tenga en cuenta enfoques relacionados con los derechos y las diversidades para aproximarse a la problemática de la niñez migrante. De igual forma, se hace necesaria una visión de la niñez, centrada en el despliegue de sus capacidades y potenciales y en la importancia de recuperar las vivencias de niñas y niños en la escuela, según los contextos de migración irregular en los cuales están sumergidos.

En este sentido, se hace urgente adoptar miradas de la nueva sociología de la infancia en la vía de reconocer a niños, niñas y adolescentes como portadores de experiencias,

construcciones, saberes y potencialidades. Como creadores de culturas y no solo como reproductores, también con voz y voto en la formulación de política pública que tenga en cuenta, específicamente, las particularidades de la migración.

### Bibliography

- Achotegui J. (1999), *Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial*. En E. Perdiguero y J.M. Comelles (en cargo de), *Medicina y cultura*, Barcelona, Editorial Bellaterra, pp. 14-26.
- Achotegui J. (2009), *Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)*. En «Zerbitzuan», Vol. 46, n. 163, pp. 163-171.
- Alianza NiñezYa (2021), *La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez*. En <https://ninezya.org/wp-content/uploads/2021/03/Pandemia-tiene-en-crisis-derechos-de-la-nin%CC%83ez-Informe-Nin%CC%83ezYA.pdf> (consultado el 20/12/2023).
- Álvarez-Álvarez C. (2015), *Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución*. En «Perfiles educativos», Vol. 37, n. 148, pp. 172-190.
- Andréu J. (2002), *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. En <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf> (consultado el 15/12/2023).
- Centro de Estudios en Migración (CEM) (2022), *Revisión de la agenda migratoria colombiana. Pistas para la construcción de una política pública*. Universidad de los Andes. En <https://migracionderecho.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/Informe-CEM-4.pdf> (consultado el 22/12/2023).
- Chacón M. (2022), *En cuatro años los estudiantes migrantes pasaron de ser 34.000 a más de 580.000*. En <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/estudiantes-migrantes-pasaron-de-ser-34-000-a-580-000-en-cuatro-anos-709717> (consultado el 15/11/2023).
- Cognigni E. y Crespi I. (2022), *Migrant families. Intergenerational dynamics and inclusion in socio-educational contexts*. En «Educazione Interculturale», Vol. 20, n. 2, pp. 8-14.
- Congreso de la República de Colombia (1994), *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. En [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) (consultado el 18/12/2023).
- Congreso de la República de Colombia (1994), *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. En [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) (consultado el 18/12/2023).
- Congreso de la República de Colombia (2006), *Código de la Infancia y la Adolescencia*. En <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf> (consultado el 18/12/2023).
- Congreso de la República de Colombia (2006), *Ley 1098 de 2006. Por medio de la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. En <https://www.minsalud.gov.co> (consultado el 18/12/2023).
- Congreso de la República de Colombia (2016), *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*. En <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778> (consultado el 18/12/2023).
- Congreso de la República de Colombia (2016), *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*. En <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778> (consultado el 18/12/2023).
- Congreso de la República de Colombia (2021), *Ley 2136 de 2021. Por medio de la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la Política*

- Integral migratoria del Estado Colombiano - PI, y se dictan otras disposiciones.* En <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1680671> (consultado el 18/12/2023).
- Congreso de la República de Colombia (2023), *Ponencia positiva para segundo debate en Cámara de Representantes del proyecto de Ley Estatutaria número 224 de 2023.* En [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-416652\\_ponencia\\_segundo\\_debate.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-416652_ponencia_segundo_debate.pdf) (consultado el 18/12/2023).
- Congreso de la República de Colombia (2023), *Ponencia positiva para segundo debate en Cámara de Representantes del proyecto de Ley Estatutaria número 224 de 2023.* En [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-416652\\_ponencia\\_segundo\\_debate.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-416652_ponencia_segundo_debate.pdf) (consultado el 18/12/2023).
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) (2022), *Documento Conpes 4100. Departamento Nacional de Planeación.* En <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4100.pdf> (consultado el 20/12/2023).
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2021), *Sentencia T-185: Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación migratoria irregular-vulneración al negar la matrícula en la Institución Educativa.* En <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/T-185-21.htm> (consultado el 18/12/2023).
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2021), *Sentencia T-185: Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación migratoria irregular-vulneración al negar la matrícula en la Institución Educativa.* En <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/T-185-21.htm> (consultado el 18/12/2023).
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2021), *Sentencia T-185: Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación migratoria irregular-vulneración al negar la matrícula en la Institución Educativa.* En <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/T-185-21.htm> (consultado el 18/12/2023).
- Crotty M. (2006), *The foundations of social research*, Londres, Sage.
- Dubois V. (2003), *La sociologie de l'action publique. De la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa).* En P. Laborier y D. Trom (en cargo de), *Historicités de l'action Publique*, París, pp. 347-364.
- Forgiony-Santos J. (2017), *Prácticas pedagógicas: Concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano.* En J. Gómez Vahos, A.J. Aguilar Barreto, S.S. Jaimes Mora, C. Ramírez Martínez, J.P. Salazar Torres, J.C. Contreras Velásquez y F. Espinosa Castro, *Prácticas pedagógicas*, Maracaibo, Ediciones Universidad del Zulia, pp. 198-218.
- Freire P. (1993), *Política y educación*, Madrid, Editorial Siglo Veintiuno Editores, 2ª.
- Hedrerá-Manara L. y Íñiguez-Rueda L. (2023), *Memorias e infancias migradas en Barcelona: recuerdos sobre violencias.* En «Revista CIDOB d'Afers Internacionals», n. 133, pp. 183-205. <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica> (consultado el 20/12/2023).
- Lahera E. (2002), *Introducción a las políticas públicas*, Santiago, Fondo de cultura económica. En <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/53cb770e-04b0-4856-b790-729b3aaf910e/content> (consultado el 22/12/2023).
- León-Rojas A. (2022), *Migración y políticas públicas: infancia y adolescencia migrante venezolana en Medellín.* En «Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud», Vol. 20, n. 3, pp. 501-522.
- Lipsky D. y Gartner A. (1996), *Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society.* En «Harvard Educational Review», Vol. 66, n. 4, pp. 762-797.
- Lipsky M. (1980), *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation.

- Lipsky M. (1996), *Los empleados de base en la elaboración de políticas públicas*. En Q. Brugué y J. Subirats (en cargo de), *Lecturas de Gestión Pública*, Madrid. pp. 279-298.
- Millán Otero K.L., Durán Palacio N., Rodríguez Marín L. y Hincapié García A. (2021), *La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia*. En «Psicoespacios», Vol. 15, n. 26, pp. 1-15.
- Ministerio de Educación Nacional (1990), *Convenio Andrés Bello*. En <https://www.mineducacion.gov.co/portal/357392:El-Convenio-Andres-Bello> (consultado el 19/12/2023).
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2022), *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: nota técnica*. En [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_19.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_19.pdf) (consultado el 19/12/2023).
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2017), *Resolución 5797 por medio de la cual se crea un Permiso Especial de Permanencia*. En [https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/resolucion\\_minrelaciones\\_5797\\_2017.htm](https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/resolucion_minrelaciones_5797_2017.htm) (consultado el 19/12/2023).
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2021), *Decreto 216, por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos Bajo Régimen de Protección Temporal y se dictan otras disposiciones en materia migratoria*. En [https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/decreto\\_0216\\_2021.htm](https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/decreto_0216_2021.htm) (consultado el 19/12/2023).
- Monks C., Ortega-Ruiz R. y Rodríguez-Hidalgo A. (2008), *Peer victimization in multicultural schools in Spain and England*. En «European Journal of Developmental Psychology», Vol. 5, n. 4, pp. 507-535.
- Muñoz A. (2011), *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. En <https://aulaintercultural.org> (consultado el 20/12/2023).
- Neubauer A. (2023), *El derecho a la educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: un análisis documental*. En «Bordón Revista de Pedagogía», Vol. 75, n. 3, pp. 119-134.
- OHCHR (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*. En [https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.OPSC.USA.2\\_sp.pdf](https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.OPSC.USA.2_sp.pdf) (consultado el 20/12/2023).
- OHCHR (2018), *Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular*. En <https://www.ohchr.org/es/migration/global-compact-safe-orderly-and-regular-migration-gcm> (consultado el 13/12/2023).
- Organización de Naciones Unidas (1996), *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. En <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights> (consultado el 20/12/2023).
- Organización del Convenio Andrés Bello (1998), *Resolución 006, fue derogado por la RESOLUCIÓN No.01 por la cual se deroga la Resolución 006 de 1998 y se fija el Régimen de Equivalencias de los niveles de Educación Primaria o Básica y Media o Secundario No Técnica en los Países de la Organización del Convenio Andrés Bello*. En <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/11/La-Tabla-de-Equivalencias-del-CAB.pdf> (consultado el 18/12/2023).
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2015), *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2015 - Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad*. En <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2015-los-migrantes-y-las-ciudades-nuevas> (consultado el 20/12/2023).
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V) (2022), *Deserción escolar y monitoreo de NNA retirados del sistema de matrícula brecha: aproximación territorial del número de niños, niñas y adolescentes (NNA) refugiados y migrantes venezolanos desertores*

- de la escuela en 2021 y con retiros del sistema de matrícula en 2022 producción del informe.* En <https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-desercion-escolar-y-monitoreo-de-nna-retirados-del-sistema-de-matricula-0> (consultado el 18/11/2023).
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V) (2023), *Análisis de Necesidades de Refugiados y Migrantes*. En <https://www.r4v.info/es/document/rmna-2023-analisis-de-necesidades> (consultado el 20/12/2023).
- Poblete R. y Galaz C. (2017), *Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile*. En «Estudios Pedagógicos», Vol. 43, n. 3, pp. 239-257.
- Presidencia de la República de Colombia (2018), *Decreto 1288 de 2018 por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el registro administrativo de migrantes venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos*. En <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87780> (consultado el 15/11/2023).
- República de Colombia (1991), *Constitución Política de Colombia*. En <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf> (consultado el 18/12/2023).
- Resolución 006 de 1998, fue derogado por la Resolución n.1, *por la cual se deroga la Resolución 006 de 1998 y se fija el Régimen de Equivalencias de los niveles de Educación Primaria o Básica y Media o Secundario No Técnica en los Países de la Organización del Convenio Andrés Bello*. En <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/11/La-Tabla-de-Equivalencias-del-CAB.pdf> (consultado el 18/12/2023).
- Santiago F. (2022), *Crianças migrantes dos países africanos na educação infantil paulistana: entre o acolhimento e a exclusão*. En «Childhood & philosophy», Vol. 18, pp.1-25.
- Santos Rego M., Cernadas Rios F. y Núñez-García J. (2023), *La educación intercultural en Latinoamérica (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas*. En «Foro de Educación», Vol. 21, n. 1, pp. 125-152.
- Schwamberger C. (2022), *¿LA ESCUELA INCLUYENTE? Dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana*. En L. Schewe y A. Yarza (en cargo de), *Cartografías de la discapacidad una aproximación pluriversal*, Medellín, CLACSO Y Universidad de Antioquia, pp. 141-151.
- Summers K., Crist J. y Streitwieser B. (2022), *Education as an opportunity for integration: Assessing Colombia, Peru, and Chile's educational responses to the venezuelan migration crisis*. En «Journal on Migration and Human Security», Vol. 10, n. 2, pp. 95-112.
- Valencia A., Sánchez I. y Huertas Ó. (2023), *Visibilidad de la cultura afrocolombiana en el marco de la educación intercultural en la escuela: realidad, percepciones y desafíos*. En «Via Inveniendi Et Iudicandi», Vol. 17, n. 2, pp. 218-233.
- Verdeja M. (2019), *Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: Orientaciones para una escuela intercultural*. En «Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales», n. 42, pp. 1-17.
- Walsh C. (2010), *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En «Construyendo interculturalidad crítica», Vol. 75, n. 96, pp. 67-181.

### Sitografía

- Plataforma de Coordinación Interagencial Para Refugiados y Migrantes de Venezuela. En <https://www.r4v.info/es/home> (consultado el 18/12/2023).

**Short Bio**

**Carlos Iván García Suárez**

Periodista, Licenciado en Filología e Idiomas, especialista en Comunicación y Educación, y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Director de Participación y Relaciones Institucionales, Secretaría de Bogotá, Colombia

Journalist, BA in Philology and Languages, specialist in Communication and Education, and PhD in Social Sciences, Children and Youth. Director of Participation and Institutional Relations, Secretariat of Bogota, Colombia.

**Yamileth Bolaños**

Psicóloga, Magíster en Estudios Sociales y Políticos. Docente investigadora de la Universidad Icesi, Colombia.

Psychologist, Master in Social and Political Studies. Research professor at Universidad Icesi, Colombia.

**Susy Yarley Hinestroza Rodríguez**

Trabajadora Social, Magíster en Gobierno y Políticas Públicas. Docente investigadora de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Colombia.

Social Worker, Master in Government and Public Policy. Research professor at the Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Colombia.