



“Hacia una educación sin fronteras: Comprensión de las experiencias educativas y barreras para el aprendizaje y la participación de la niñez migrante de la IED Bicentenario del municipio de Funza”

Autora

Danna Valentina Guerrero Ordoñez

dvguerrero@universidadmayor.edu.co

Modalidad de Trabajo de Grado Monografía Según Acuerdo 098 del 2021 para Optar por el
Título Trabajadora Social

Directora

Cindy Katerine Torres Ardila

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Trabajo Social

Bogotá, D.C.

2025

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comprender las experiencias educativas y las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y adolescentes migrantes pertenecientes al modelo de Aceleración del Aprendizaje de la IED Bicentenario. A través de un enfoque cualitativo y del método fenomenológico-hermenéutico, se realizaron entrevistas semiestructuradas a siete participantes. Este diálogo permitió acceder a los significados que los niños atribuyen a su experiencia, reconociendo no solo los desafíos que enfrentan, sino también los vínculos que construyen y las formas en que resignifican sus experiencias educativas. En este proceso emergieron diversas experiencias educativas que dan cuenta de factores que han favorecido su arraigo, participación y permanencia, como el acompañamiento emocional y pedagógico por docentes y el Modelo Educativo Flexible. Sin embargo, también se identificaron barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) de tipo actitudinal, ideológico, político-administrativo y estructurales, las cuales limitan su acceso e integración al sistema educativo. La investigación concluye que comprender sus experiencias requiere atender a sus voces, reconocer sus trayectorias escolares y visibilizar los obstáculos que enfrentan cotidianamente. Este trabajo aporta al campo del Trabajo Social al visibilizar la niñez migrante como agente activo en la producción de vínculos, conocimientos y resistencias.

Palabras clave: barreras para el aprendizaje, experiencias educativas, niñez migrante, trabajo social

Abstract

This research aimed to understand the educational experiences and the barriers to learning and participation faced by migrant children and adolescents enrolled in the Learning Acceleration Program at IED Bicentenario. Using a qualitative approach and a phenomenological-hermeneutic method, semi-structured interviews were conducted with seven participants. These conversations provided access to the meanings children assign to their experiences, acknowledging not only the challenges they face but also the relationships they build and the ways they reframe their educational journeys. Throughout this process, various educational experiences emerged, highlighting factors that have supported their integration, participation, and school retention such as emotional and pedagogical support from teachers and the Flexible Educational Model. However, several barriers to learning and participation (BLP) were also identified, including attitudinal, ideological, political-administrative, and structural obstacles, which hinder their access to and integration into the educational system. The study concludes that understanding these experiences requires listening to their voices, recognizing their educational trajectories, and making visible the everyday challenges they encounter. This work contributes to the field of Social Work by recognizing migrant children as active agents in the creation of relationships, knowledge, and resistance.

Keywords: barriers to learning, educational experiences, migrant children, social work.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a quienes creen en una educación sin fronteras, inclusiva y humana.

A mi familia, por sostenerme con amor y confianza.

Y mis profesores, por inculcarme el valor del conocimiento como herramienta de transformación social.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a quienes hicieron posible la realización de este trabajo.

A la Institución Educativa Bicentenario, por abrir sus puertas y permitirme conocer de cerca las experiencias educativas de la niñez migrante.

A los niños, niñas y adolescentes migrantes que compartieron sus historias conmigo; esta investigación es, ante todo, un reconocimiento a sus voces y vivencias.

A mi tutora, Cindy Torres, por su acompañamiento comprometido, su orientación precisa y su disposición permanente para guiarme con paciencia en cada etapa de este proceso.

A mi familia, por ser la base firme sobre la que he construido este proceso. Gracias por su apoyo constante, sus palabras de aliento, su comprensión en los momentos difíciles y por recordarme siempre quién soy y hacia dónde voy.

Tabla de Contenido

Introducción	10
Antecedentes	11
Planteamiento del problema.....	18
Justificación	22
Objetivos.....	25
<i>Objetivo General</i>	25
<i>Objetivos específicos</i>	25
Contexto global del fenómeno.....	26
<i>El territorio como escenario de significados vividos</i>	26
<i>Realidad migratoria venezolana en el municipio de Funza: Presencias, trayectorias y respuestas institucionales.</i>	27
<i>La escuela como lugar de acogida</i>	30
<i>Normatividad educativa para la atención a la niñez migrante venezolana en Colombia</i>	31
<i>Perspectiva teórico-conceptual</i>	33
<i>Migración y fenómeno migratorio en Venezuela</i>	34
<i>Experiencias educativas</i>	36
<i>Barreras para el Aprendizaje y la Participación</i>	39
Metodología	42
<i>Primera fase: Etapa previa</i>	45

<i>Segunda fase: Recoger la experiencia vivida</i>	46
<i>Tercera fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida</i>	47
<i>Cuarta fase: Redacción del texto e interpretación final</i>	47
<i>Participantes</i>	48
<i>Informe de Pilotaje</i>	49
<i>Análisis de resultados</i>	50
<i>Consideraciones Éticas</i>	53
<i>Resultados de la investigación</i>	55
<i>Caracterización de los estudiantes migrantes participantes</i>	55
<i>Experiencia cultural</i>	56
<i>Experiencia de acceso al sistema educativo</i>	62
<i>Experiencia de adaptación escolar</i>	67
<i>Conclusiones</i>	70
<i>Logros y dificultades</i>	75
<i>Recomendaciones</i>	77

Lista de tablas

Tabla 1 Tendencias investigativas.....12

Tabla 2 Estructura matriz de análisis.....53

Lista de figuras

Figura 1	Mapa del Municipio de Funza	27
Figura 2	Experiencia cultural	58
Figura 3	Experiencia de acceso al sistema educativo	63
Figura 4	Experiencia de adaptación escolar.....	67

Introducción

La presente investigación se desarrolla como opción de grado para optar al título de Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en la modalidad de monografía, conforme al Acuerdo 098 de 2021. Su objetivo es comprender las experiencias educativas y las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y adolescentes migrantes vinculados al modelo de Aceleración del Aprendizaje de la IED Bicentenario, a través de entrevistas semiestructuradas. Esta investigación surge del interés de visibilizar las vivencias educativas de la niñez migrante, lo cual no solo enriquece la comprensión de su realidad, sino que además les otorga un sentido de agencia y dignidad en un proceso que con frecuencia tiende a invisibilizarlos.

La organización del documento responde a una lógica interpretativa propia del enfoque fenomenológico hermenéutico, que permite desarrollar una comprensión progresiva y situada del fenómeno de estudio. En el primer apartado, se abordan los antecedentes, lo que permite acercarse al estado actual del conocimiento sobre el fenómeno migratorio y sus implicaciones en el ámbito educativo, tanto a nivel nacional como internacional. Asimismo, se plantea el problema de investigación, los objetivos y la justificación del estudio. Luego, se incorporan elementos de orden territorial, jurídico y teórico que aportan claves para comprender el fenómeno migratorio desde distintas dimensiones, estos elementos no buscan delimitar ni encasillar la experiencia, sino ofrecer puntos de referencia que permiten acercarse al modo en que se configura y se vive este fenómeno en el contexto.

El siguiente apartado describe el diseño metodológico del estudio, fundamentado en un enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológico-hermenéutica. En este apartado se detalla la técnica de recolección de información, los criterios de selección de participantes, las fases del

proceso investigativo y las categorías de análisis utilizadas para comprender las experiencias educativas y las barreras para el aprendizaje y la participación. Posteriormente, el apartado de resultados presenta el análisis realizado a partir de lo conversado con los participantes, organizados en tres categorías inductivas: experiencia cultural, experiencia de acceso al sistema educativo y experiencia de adaptación educativa. Finalmente, en el último apartado se concluye con una serie de reflexiones finales. Se mencionan logros y dificultades de la investigación y recomendaciones orientadas a fortalecer la inclusión educativa en contextos de migración.

Antecedentes

Este apartado reúne estudios que sirven como referentes investigativos. Según Sandín (2003), *"en la investigación cualitativa, los antecedentes permiten identificar cómo ha sido abordado el fenómeno en otros contextos, aportando claves interpretativas para comprender el sentido que los actores atribuyen a sus experiencias"* (p. 75). En consonancia con ello, para la construcción de este apartado se consultaron bases de datos académicas como Redalyc, Scielo y Dialnet, teniendo en cuenta estudios centrados en las experiencias educativas de niños migrantes, barreras para el aprendizaje y la participación, así como propuestas de educación inclusiva e intercultural. Como resultado de esta revisión documental, se identificaron 24 documentos de origen nacional e internacional (Ver Anexo A).

A continuación, se presentan las principales tendencias investigativas identificadas, junto con los autores que han contribuido a cada una, lo que permite reconocer tanto los énfasis investigativos como los posibles vacíos aún latentes en la comprensión de este fenómeno.

Tabla 1.

Tendencias investigativas

Tendencias Investigativas	Autores
Impacto del fenómeno migratorio en el derecho a la educación	Gómez & Mallea (2022); Gutiérrez & Medina (2021); Rodríguez (2020); Morales & Pereira (2021)
Desafíos institucionales y normativos frente a la inclusión escolar de población migrante	Frades & Ureña (2021); González, Sarango & Morocho (2024); Tovar Flórez, Vanegas & Sanvicén (2022)
Escuela como espacio de reconstrucción o exclusión subjetiva	Gallego, Arroyave, Peláez & Correa (2023); Fetecua (2023); Chavarro et al. (2020)
Crítica a la implementación limitada de políticas interculturales	Oyarzún (2024); Freier & Castillo (2021); Cruz & Hernández (2022)
Educación intercultural como transformación pedagógica y ética	Rodríguez (2021); Roca-Cuberes (2020); Rivas-Ñañez (2014)
Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) desde el enfoque estructural y político	Booth & Ainscow (2002, 2015); Covarrubias (2019); UNESCO (1994, 2015, 2019)
Participación infantil y exclusión simbólica en la escuela	Figueroa & Yáñez (2020); Aliaga (2021); Trujillo, Anguiano & Irasema (2023)
Aportes metodológicos desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico	Finol & Camacho (2022)

Para efectos de comprensión temática, se organizaron en tres núcleos: 1) Impacto del fenómeno migratorio en la educación, 2) Educación inclusiva e interculturalidad, y 3) Barreras para el aprendizaje y la participación.

En cuanto al *impacto del fenómeno migratorio en la educación*, se agrupan estudios que permiten comprender cómo la migración afecta la trayectoria educativa de los niños, no solo en términos de acceso al sistema, sino también en relación con el modo en que viven y resignifican su experiencia escolar. Gómez y Mallea (2022) analizan la situación de niños y niñas en condición de movilidad internacional en América Latina, haciendo énfasis en los efectos de la

migración forzada sobre su derecho a la educación. A través de un enfoque basado en derechos, los autores exponen cómo las rupturas en las trayectorias escolares, el desfase educativo, la xenofobia y la discriminación afectan no solo la permanencia, sino también el sentido de pertenencia en la escuela. De la misma forma, Frades y Ureña (2021), en el contexto español, examinan el impacto de la migración en la educación del alumnado inmigrante, destacando cómo la falta de preparación institucional para acoger la diversidad cultural produce barreras estructurales y simbólicas que condicionan las experiencias escolares de los estudiantes migrantes.

Por su parte, Gallego, Arroyave, Peláez y Correa (2023), desde Colombia, abordan las experiencias de migración como parte de una transición que va más allá del ingreso al sistema escolar. A través de entrevistas a docentes y padres, identifican cómo la escuela puede convertirse en un espacio de reconstrucción subjetiva o, por el contrario, en un lugar de exclusión silenciosa. Su aporte permite comprender cómo la institución escolar configura el horizonte de expectativas de los niños migrantes. En una línea similar, Gutiérrez y Medina (2021) analizan el impacto de la migración venezolana en la educación colombiana, centrando su estudio en los efectos del aumento de la demanda escolar y en las respuestas institucionales para acoger a la población migrante. Aunque el énfasis está en las políticas y normativas, los autores destacan los límites del sistema para garantizar una experiencia educativa de calidad. Asimismo, Rodríguez (2020) complementa este enfoque al considerar la dimensión humanitaria del fenómeno migratorio venezolano, identificando las múltiples vulneraciones que atraviesan los niños y niñas durante el proceso migratorio. Su trabajo permite reflexionar sobre la educación como un derecho que se vuelve frágil ante la precariedad institucional. Finalmente, Morales y Pereira (2021) plantean que la migración forzada de origen venezolano ha representado una

crisis humanitaria sin precedentes en América Latina, siendo el sistema educativo uno de los principales escenarios de tensión. Su estudio subraya la necesidad de respuestas intersectoriales que atiendan tanto las condiciones materiales como las experiencias subjetivas de los niños migrantes.

En relación con *la educación inclusiva e interculturalidad*, los estudios exploran los desafíos y posibilidades de construir una escuela que reconozca la diversidad cultural y genere condiciones para una inclusión real, donde los estudiantes migrantes sean acogidos no solo administrativamente, sino también en su subjetividad e identidad. En el contexto chileno, Oyarzún (2024) realiza un análisis crítico sobre la implementación de la educación inclusiva intercultural. Señala que, a pesar del avance normativo, persiste una estructura curricular rígida y monocultural que impide reconocer la diversidad de los estudiantes. La inclusión, en estos casos, se convierte en un discurso sin correlato práctico, lo que genera experiencias de invisibilización y tensión identitaria. De manera similar, desde Ecuador, González, Sarango y Morocho (2024) profundizan en las limitaciones del sistema educativo para consolidar una educación inclusiva efectiva. Identifican obstáculos relacionados con la falta de formación docente, la escasez de recursos y la débil articulación interinstitucional. Su análisis destaca la desconexión entre el discurso de inclusión y la práctica cotidiana, lo cual afecta directamente la vivencia escolar de niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

En el caso colombiano, Fetecua (2023) propone una lectura de la inclusión más allá de las necesidades educativas especiales, extendiéndola hacia los estudiantes migrantes. Desde un enfoque cualitativo, basado en el análisis de discursos y documentos institucionales, su investigación pone en evidencia las brechas entre las políticas oficiales y las prácticas escolares cotidianas, mostrando cómo la inclusión, aunque enunciada normativamente, encuentra

dificultades estructurales y culturales para concretarse de manera efectiva. Cruz y Hernández (2022), por su parte, reflexionan sobre la importancia de fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. Argumentan que la garantía del derecho a la educación no puede reducirse al acceso, sino que debe traducirse en experiencias educativas significativas, equitativas y centradas en el estudiante. Desde esta visión, el rol del docente resulta clave en la generación de vínculos que reconozcan y valoren la diversidad.

En una línea similar, Chavarro, Capella, Chiva y Pallarès (2020) presentan un estudio de caso en una escuela rural colombiana, donde evidencian que la promoción de la educación inclusiva e intercultural aún es limitada. Sus hallazgos muestran que las prácticas inclusivas dependen en gran medida de la iniciativa individual de los docentes, lo cual refleja una débil institucionalización del enfoque intercultural en las políticas escolares. Además, Rodríguez (2021) y Roca-Cuberes (2020) coinciden en señalar que la educación intercultural no puede ser entendida como un complemento, sino como una transformación profunda de las relaciones pedagógicas. Subrayan la necesidad de que la escuela se abra al diálogo de saberes, al reconocimiento de las trayectorias migrantes y a la construcción de nuevos sentidos colectivos. En este mismo marco, Rivas-Ñañez (2014) aporta una perspectiva pedagógica que propone el tránsito de una educación homogénea hacia una pedagogía para la diversidad, en la cual los sujetos no sean asimilados, sino reconocidos como legítimos portadores de conocimiento. Por último, Freier y Castillo (2021) abordan la relación entre migración, movilidad y educación desde una lectura crítica de los sistemas escolares latinoamericanos. Su trabajo visibiliza cómo las políticas educativas, al no considerar la experiencia vivida de los migrantes, terminan reproduciendo mecanismos de exclusión simbólica.

En cuanto a las *barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)*, este núcleo reúne investigaciones que permiten identificar y comprender las múltiples barreras culturales, políticas y prácticas que enfrentan los estudiantes para participar plenamente en la vida escolar. Figueroa y Yáñez (2020) proponen una metodología de autoexploración que permite a los estudiantes identificar las barreras que encuentran en la escuela. Su propuesta se basa en la participación activa del alumnado como estrategia para visibilizar la exclusión cultural, el adultocentrismo y la falta de reconocimiento de sus voces. Por su parte, Trujillo, Anguiano e Irasema (2023), en un estudio de caso en México, analizan las experiencias de madres cuyos hijos enfrentan barreras de aprendizaje. Identifican que la falta de comunicación entre docentes, familias y profesionales especializados impide una atención integral, lo cual se traduce en experiencias escolares frustrantes para los estudiantes.

Por otro lado, Díaz Anaya y Betancur Rojas (2022) abordan las barreras educativas desde la perspectiva de la discapacidad, aunque su análisis resulta extrapolable al caso migrante. Subrayan la necesidad de transformar la escuela desde su cultura institucional, promoviendo una inclusión que no se limite a ajustes formales, sino que transforme las prácticas cotidianas. En esta misma línea, Tovar Flórez, Vanegas y Sanvicén (2022) estudian las políticas migratorias en Colombia y su impacto en el derecho a la educación. Identifican barreras emergentes relacionadas con la documentación, el acceso a cupos escolares y el seguimiento de trayectorias educativas, especialmente en zonas de alta recepción migratoria.

Asimismo, Aliaga (2021) realiza un análisis crítico sobre las dinámicas escolares que afectan la inclusión de estudiantes migrantes, enfocándose en las prácticas institucionales que perpetúan formas de desigualdad dentro del aula. A través de una revisión documental y el análisis de discursos pedagógicos, evidencia cómo la escuela, en muchos casos, continúa

operando desde un modelo homogeneizante que desconoce la diversidad cultural y las condiciones particulares de los estudiantes migrantes. Finalmente, Finol y Camacho (2022) presentan el método fenomenológico-hermenéutico como una vía para comprender cómo los estudiantes significan las barreras que enfrentan. Desde esta perspectiva, la investigación educativa no solo debe describir las barreras, sino interpretarlas desde la experiencia del sujeto.

Para concluir, la revisión de los 24 documentos permitió identificar avances importantes en el reconocimiento de la niñez migrante dentro de los sistemas educativos, así como esfuerzos por comprender las implicaciones del fenómeno migratorio en la educación. Sin embargo, en conjunto, estos estudios también revelan un posible vacío epistemológico en cuanto a la comprensión profunda de la experiencia vivida de los niños, niñas y adolescentes migrantes en contextos educativos específicos. Aunque las políticas inclusivas e interculturales se encuentran presentes en el discurso normativo de diversos países, los hallazgos demuestran que dichas políticas no logran materializarse plenamente en la práctica escolar cotidiana, quedando muchas veces en el plano de la formalidad o la intención. Este desfase se evidencia en la manera en que las investigaciones tienden a centrarse en los factores estructurales, normativos o pedagógicos de la inclusión, sin adentrarse lo suficiente en los sentidos subjetivos, emocionales y culturales que configuran las experiencias educativas de los niños migrantes. Desde esta perspectiva, la lectura interpretativa da cuenta de una escasez de estudios que, desde una mirada fenomenológico-hermenéutica, profundicen en cómo los niños viven, resignifican y enfrentan sus experiencias educativas, reconociéndolos como sujetos activos de conocimiento y no solo como destinatarios de políticas educativas.

Epistemológicamente, la mayoría de los estudios revisados se inscriben en enfoques interpretativos que valoran la diversidad, la interculturalidad y la inclusión como principios

fundamentales para la transformación educativa. No obstante, esta comprensión aún tiende a apoyarse en narrativas institucionales o adultocéntricas, donde los principales interlocutores siguen siendo docentes, padres de familia o directivos escolares, y donde la voz infantil aparece de forma limitada. Metodológicamente, se identifica una predominancia de enfoques cualitativos, principalmente a través de entrevistas, estudios de caso y análisis documental. Estos métodos han permitido recuperar relatos y perspectivas relevantes en torno a los desafíos de la inclusión educativa de la población migrante. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones no profundizan en la dimensión fenomenológica de la experiencia: es decir, en la forma en que los niños y niñas migrantes significan su vivencia escolar, cómo la sienten, la narran y la reconstruyen desde sus propios horizontes de sentido.

Planteamiento del problema

Actualmente, la crisis migratoria de Venezuela repercute notablemente en los flujos migratorios de América Latina, constituyendo una de las mayores crisis de migración del mundo debido a su carácter forzado, resultado del quiebre del sistema democrático, el deterioro de la capacidad institucional y económica, la pérdida del control territorial, la escasez de alimentos y medicamentos, y el retroceso del sistema educativo y de salud que presenta el país (Aliaga, 2021). Este panorama, según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), ha llevado a alrededor de 7,2 millones de personas venezolanas a desplazarse hacia otros países, de las cuales 6 millones se encuentran en América Latina y el Caribe (R4V, 2023), entre ellos Colombia, que por su frontera compartida con el territorio venezolano adquiere un papel determinante como país receptor y de tránsito migratorio.

En este contexto de migración internacional, los niños, niñas y adolescentes (NNA) son catalogados como sujetos de derecho prevalente, lo que implica que deben recibir protección prioritaria frente a otros grupos poblacionales, especialmente en contextos de vulnerabilidad como la migración. Dado que, durante el proceso migratorio, se enfrentan a situaciones que pueden poner en riesgo su bienestar, desarrollo y el ejercicio pleno de sus derechos; por tanto, estos deben ser garantizados con mayor urgencia y atención por parte del Estado y la sociedad.

En relación con lo anterior, el Consejo de Derechos Humanos (OHCHR) destaca la obligación de los Estados de proteger los derechos de los migrantes, independientemente de su condición jurídica (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2015). Por lo tanto, hay derechos que se consideran fundamentales e innegociables, entre ellos, el derecho a la educación. En esta línea, tal como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), “la migración y el desplazamiento pueden incidir profundamente en la educación, requiriendo sistemas educativos que atiendan a las necesidades de quienes migran y de quienes se quedan” (p. 4).

En Colombia la educación es un derecho fundamental y un servicio público que se consagra en el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, como un servicio que se brinda en los niveles de preescolar, básica y media a la población que se encuentra en el territorio nacional, incluyendo la población migrante. Actualmente, Colombia le apuesta a una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2022).

No obstante, el alto flujo migratorio ejerce presiones en el sistema educativo, lo que crea dificultades y obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación a determinados estudiantes.

Según datos de Migración Colombia (2022), de los 1,7 millones de ciudadanos venezolanos en el país, el 28 % son niños, niñas y adolescentes en edad escolar. En este contexto, con el fin de hacer frente al impacto del fenómeno migratorio en la educación, el Ministerio de Educación Nacional (2022) ha trabajado en todos los niveles para lograr la integración de esta población a la sociedad, en coordinación con las secretarías de educación se ha actualizado y adaptado el marco normativo a través de decretos, resoluciones y circulares, estrategias que han quedado plasmadas en ajustes normativos, sumados a una serie de acciones coordinadas con otros sectores del Estado y entidades del orden nacional, departamental y local, que han hecho posible consolidar importantes cifras de atención. Por ejemplo, según el informe realizado por la Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela [R4V] (2023), en noviembre de 2022 se registraron 586.971 NNA venezolanos estudiantes en colegios de Colombia, una dinámica que se traduce en un incremento del 16 % respecto a la matrícula de esta población en el año 2021.

Sin embargo, esta información cuantitativa no ofrece una visión completa sobre cómo se vive y experimenta esa participación en términos de inclusión real dentro del aula y la comunidad escolar. Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, comprender la experiencia educativa de los estudiantes venezolanos implica ir más allá de las cifras oficiales y adentrarse en la vivencia subjetiva: en cómo estos niños, niñas y adolescentes significan su presencia en las aulas, sus vínculos con docentes y pares, y cómo son (o no) acogidos en su diferencia, sus historias de vida y su identidad cultural. En este sentido, los antecedentes revisados dan cuenta de que, a pesar de los avances normativos y del aumento en las cifras de escolarización, la inclusión continúa siendo parcial y las barreras para el aprendizaje son latentes. Por ejemplo, González, Sarango y Morocho (2024) advierten que la falta de formación docente

en enfoques interculturales limita la creación de entornos escolares sensibles a las realidades migrantes, generando una inclusión meramente formal. De manera similar, Cruz Picón y Hernández Correa (2022) documentan formas de discriminación sutil en el aula, donde los estudiantes venezolanos son percibidos como “otros” a integrar, lo que perpetúa lógicas de exclusión simbólica. Asimismo, Oyarzún Roasenda (2024), desde el contexto chileno, señala que la rigidez curricular y la escasez de recursos impiden una respuesta educativa adecuada a la diversidad. Por su parte, Fetecua (2023) destaca cómo las barreras emocionales, como el miedo, el desarraigo y el rechazo, afectan la participación y el sentido de pertenencia de estos niños y niñas en la escuela.

En este sentido, se problematiza la participación en tanto no se trata únicamente de “estar dentro del sistema”, sino de experimentar una participación activa, equitativa y reconocida, tal como lo proponen Booth y Ainscow (2015) al hablar de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Desde esta mirada, la participación no puede asumirse como un dato dado, sino como una vivencia que requiere ser escuchada, interpretada y comprendida en su complejidad, para que la inclusión no sea solo una política declarativa, sino una práctica transformadora en las escuelas colombianas. Es así como nace el interés por comprender las experiencias educativas de la niñez migrante, ¿cómo viven el acceso al sistema educativo?, ¿cómo perciben el proceso de aprendizaje en este contexto?, ¿cómo describen las relaciones con sus pares y sus docentes? En esta línea, el interés investigativo y el presente trabajo se centra en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se comprenden las experiencias educativas y las barreras para el aprendizaje y la participación vividas por los niños, niñas y adolescentes migrantes del modelo de Aceleración de Aprendizaje de la IED Bicentenario?

Justificación

Esta investigación surge de la necesidad de abordar posible vacío en el conocimiento en torno a las experiencias educativas y las barreras para el aprendizaje y la participación vividas por los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos. A partir de la revisión de antecedentes, se ha interpretado que los estudios existentes se han orientado a comprender diversas dimensiones del fenómeno migratorio en el contexto educativo, agrupándose en varias tendencias investigativas. Una primera línea aborda el impacto del fenómeno migratorio en el derecho a la educación, resaltando cómo las condiciones estructurales y los procesos de movilidad humana afectan el acceso, permanencia y calidad educativa de esta población (Gómez & Mallea, 2022; Gutiérrez & Medina, 2021; Rodríguez, 2020; Morales & Pereira, 2021). En segundo lugar, se identifican los desafíos institucionales y normativos frente a la inclusión escolar, en los que se evidencia la necesidad de marcos legales y estrategias institucionales más eficaces para garantizar una educación inclusiva (Frades & Ureña, 2021; González, Sarango & Morocho, 2024; Tovar Flórez, Vanegas & Sanvicén, 2022).

También se ha explorado la escuela como espacio de reconstrucción o exclusión subjetiva, donde las vivencias escolares de los niños migrantes pueden reforzar o vulnerar su sentido de pertenencia (Gallego, Arroyave, Peláez & Correa, 2023; Fetecua, 2023; Chavarro et al., 2020). A ello se suma una crítica a la implementación limitada de políticas interculturales, que revela la distancia entre el discurso oficial y las prácticas pedagógicas reales (Oyarzún, 2024; Freier & Castillo, 2021; Cruz & Hernández, 2022). En contraste, otros trabajos entienden la educación intercultural como una transformación pedagógica y ética, orientada al reconocimiento de la diversidad y la justicia social (Rodríguez, 2021; Roca-Cuberes, 2020; Rivas-Ñañez, 2014). Además, se han documentado las barreras para el aprendizaje y la

participación (BAP) desde un enfoque estructural y político, que relaciona las dificultades escolares con las condiciones de exclusión social más amplias (Booth & Ainscow, 2002, 2015; Covarrubias, 2019; UNESCO, 1994, 2015, 2019). De manera complementaria, algunas investigaciones han visibilizado la participación infantil y la exclusión simbólica en la escuela, problematizando cómo los niños migrantes son a menudo marginados en las dinámicas escolares (Figuerola & Yáñez, 2020; Aliaga, 2021; Trujillo, Anguiano & Irasema, 2023). Finalmente, desde el punto de vista metodológico, se reconocen aportes desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, que ofrecen herramientas para comprender las experiencias escolares desde la vivencia subjetiva de los propios niños, niñas y adolescentes (Finol & Camacho, 2022). Sin embargo, pese a la riqueza de estos aportes, la mayoría de las investigaciones no profundizan en la dimensión fenomenológica de la experiencia: es decir, en la forma en que la niñez migrante significa su vivencia escolar, cómo la siente, la narra y la reconstruye desde sus propios horizontes de sentido.

Por ende, esta investigación busca precisamente comprender esas vivencias desde la voz de los propios estudiantes, reconociendo que la inclusión no se limita al acceso formal al sistema educativo, sino que se configura en las relaciones cotidianas, los vínculos afectivos y el reconocimiento de la subjetividad en contextos marcados por la movilidad humana. Este enfoque contribuirá a generar una comprensión más integral del fenómeno migratorio en el ámbito educativo, lo que permitirá el desarrollo de intervenciones más efectivas y orientadas hacia la creación de entornos educativos verdaderamente inclusivos, centrados en el bienestar y la participación de los estudiantes migrantes.

En esta línea, cabe destacar que este fenómeno ha sido abordado principalmente desde la Psicología y la Pedagogía. Por ende, esta investigación ofrece un aporte significativo a la

práctica profesional del Trabajo Social, subrayando el rol crucial de los trabajadores sociales en la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. Según Crea y Loughry (2019), los trabajadores sociales son actores esenciales en la integración de estudiantes migrantes, ya que contribuyen a la construcción de ambientes escolares inclusivos mediante la colaboración con docentes, directivos y familias. Estos profesionales no solo abordan las barreras lingüísticas y culturales, sino que también implementan intervenciones dirigidas a fomentar la inclusión y el bienestar de los estudiantes. Esto es especialmente relevante en contextos de migración masiva como el actual. Según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2023), más de 450.000 niños migrantes venezolanos han sido matriculados en instituciones educativas colombianas desde 2018, lo que ha resaltado la importancia de diseñar políticas educativas inclusivas que aborden las necesidades de estos estudiantes.

Por último, el impacto institucional de esta investigación radica en su potencial para transformar las prácticas pedagógicas y organizacionales dentro de la Institución Educativa Departamental Bicentenario, que ha recibido un número creciente de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos. Al ofrecer una comprensión profunda de las barreras que estos estudiantes enfrentan para su inclusión y participación, los resultados de la investigación podrán guiar a los directivos y docentes en la implementación de estrategias más inclusivas. Esto no solo contribuirá a la mejora de la convivencia escolar, sino que también fomentará la creación de un entorno educativo que valore la diversidad y promueva el respeto y la empatía entre todos los actores educativos.

En conclusión, esta investigación es de gran relevancia no solo porque aborda la exclusión educativa desde una perspectiva amplia que va más allá de la simple falta de escolarización, sino porque también considera múltiples formas de exclusión que afectan la

calidad de la educación que reciben los estudiantes migrantes. A través del Trabajo Social, se pueden generar conocimientos que fortalezcan la práctica profesional y mejoren las dinámicas inclusivas dentro de la institución educativa, ofreciendo una contribución significativa en el desarrollo de competencias interculturales que son esenciales en el contexto actual (Rothstein-Fisch & Trumbull, 2020). Además, su enfoque en las barreras educativas vividas directamente por los niños migrantes permite visibilizar formas de exclusión más sutiles, pero igualmente perjudiciales para su desarrollo académico y personal (Olneck, 2021).

Objetivos

Objetivo General

Comprender las experiencias educativas y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación de los niños, niñas y adolescentes migrantes pertenecientes al modelo de Aceleración de Aprendizaje de la IED Bicentenario.

Objetivos específicos

1. Identificar cómo se reconoce la experiencia educativa a nivel cultural y las barreras ideológicas y actitudinales en las experiencias de los niños, niñas y adolescentes migrantes.
2. Analizar las experiencias de acceso al sistema educativo de los niños, niñas y adolescentes migrantes y las barreras políticas en el acceso al sistema educativo colombiano.
3. Reconocer la experiencia frente a las prácticas en el aprendizaje y la participación vividas por los niños, niñas y adolescentes migrantes, las barreras y sus formas de adaptación al sistema educativo.

Contexto global del fenómeno

El territorio como escenario de significados vividos

Desde el horizonte interpretativo del enfoque fenomenológico hermenéutico, el territorio no es solo una coordenada física o un dato técnico. El espacio “se transforma en lugar a medida que adquiere definición y significado” (Tuan, 1977, p. 6). Así, el municipio de Funza no es únicamente una entidad político-administrativa: es el escenario donde se tejen las experiencias educativas, migratorias y sociales de niños, niñas y familias venezolanas. Como lo señala Ricoeur (1996), “el espacio se convierte en lugar cuando se carga de sentido a través de la experiencia vivida” (p. 34).

Ubicado en el departamento de Cundinamarca, Funza ha sido categorizado como municipio de categoría 1 según la Ley 617 de 2000, debido a su densidad poblacional, dinamismo económico y desarrollo territorial (Congreso de Colombia, 2000). Esta clasificación no solo refleja un estatus administrativo, sino que expresa una transformación constante del espacio. Geográficamente, se ubica en la Sabana Centro, donde limita con municipios como Bojacá, Facatativá, Tenjo, Madrid, Mosquera y con la zona occidental de Bogotá. Su altitud de aproximadamente 2.548 metros sobre el nivel del mar y su temperatura promedio de 14 °C configuran un clima templado que, junto con su posición estratégica, le otorgan el carácter de “puerta de acceso a la capital” (Alcaldía de Funza, 2017). Esta centralidad geográfica trasciende la cartografía: se manifiesta en la recepción constante de nuevas poblaciones, en la movilidad social y económica, y en la concentración de servicios que transforma a Funza en un punto de encuentro entre realidades diversas (Migración Colombia, 2023; ACNUR & OIM, 2022).

Figura 1.

Localización del Municipio de Funza.

presencia de personas venezolanas en el municipio de Funza, sus condiciones de vida y las respuestas institucionales que configuran su habitar a través de un recorrido guiado por tres preguntas fundamentales:

Primera, ¿cuál es el movimiento migratorio venezolano en el municipio? Según el *Reporte de Caracterización de la Población Venezolana* publicado por Migración Colombia (2023), Funza se posiciona como uno de los municipios con mayor concentración de personas migrantes venezolanas en la Sabana Occidente. Hasta diciembre de 2023, se registraron más de 4.800 personas venezolanas residentes en el municipio, de las cuales una parte significativa corresponde a niños, niñas y adolescentes que acceden al sistema educativo local. El crecimiento migratorio responde a factores como la cercanía con Bogotá, la oferta de empleo en zonas industriales y la existencia de redes familiares o comunitarias ya asentadas. Este flujo no ha sido uniforme, sino que presenta olas diferenciadas desde el año 2017, con picos importantes entre 2019 y 2021, coincidiendo con los mayores niveles de crisis en Venezuela.

Segunda, ¿cuál es la realidad migratoria venezolana en el territorio? La migración en Funza no es homogénea. Las personas migrantes habitan tanto en sectores urbanos como en veredas rurales, con condiciones de vida que varían entre la formalidad laboral y la informalidad, entre el arriendo estable y la vivienda improvisada. Un diagnóstico realizado por la Defensoría del Pueblo (2022) identificó que muchas familias venezolanas en municipios como Funza experimentan dificultades en el acceso a salud, educación, empleo digno y regularización migratoria, lo cual incide directamente en las trayectorias escolares y familiares. El informe advierte que “la ausencia de documentación regular y la falta de información clara sobre rutas de atención generan barreras persistentes en el acceso a derechos básicos” (p. 14).

Tercera, ¿cuáles son las políticas y programas para su atención? En el plano local, la Alcaldía de Funza ha incorporado la atención a población migrante dentro del *Plan de Desarrollo Municipal 2020–2023*, específicamente en el eje de inclusión social y garantía de derechos fundamentales. Esta inclusión se traduce en la promoción de acciones intersectoriales orientadas a mejorar las condiciones de vida de las personas migrantes, con énfasis en la niñez y adolescencia venezolana, quienes enfrentan múltiples barreras para su integración social y educativa (Alcaldía de Funza, 2021). Entre estas acciones, se destacan los convenios con la Personería Municipal, encargada de la garantía de derechos; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que articula procesos de protección para la infancia; el Hospital María Auxiliadora, que lidera jornadas de salud y atención primaria para personas sin afiliación al sistema; y las instituciones educativas oficiales, que, a pesar de las limitaciones, abren sus puertas a niñas y niños migrantes, muchos de los cuales no cuentan con documentación regular.

Sin embargo, y aunque estos esfuerzos evidencian una intención institucional de avanzar hacia la inclusión, diversos informes técnicos y diagnósticos de seguimiento (Defensoría del Pueblo, 2022; ACNUR & OIM, 2022) advierten que la implementación de estas políticas presenta fragmentaciones estructurales. Por un lado, las acciones carecen de una estrategia unificada de largo plazo y, por otro, la falta de personal capacitado en atención diferencial e intercultural, así como la escasez de recursos financieros, limita la continuidad y profundidad de las intervenciones. Desde la experiencia vivida por las familias migrantes, tal como lo relatan algunas madres venezolanas entrevistadas por el Observatorio de Migraciones de la Universidad del Rosario (2022), el acceso a estos servicios “depende muchas veces de la suerte”, de “tener un contacto” o de “que no lo devuelvan a uno por no tener un papel” (párr. 12). Estos vacíos no solo dificultan el cumplimiento efectivo de los derechos fundamentales de esta población, sino que

también perpetúan formas sutiles de exclusión institucional. En términos hermenéuticos, ello revela una desconexión entre el discurso jurídico de inclusión y la experiencia concreta del migrante, que percibe las instituciones como espacios muchas veces inaccesibles, lejanos o ambivalentes.

La escuela como lugar de acogida

La atención educativa a la niñez migrante en el municipio de Funza se despliega en un entramado institucional que busca responder a los desafíos de la inclusión y la permanencia escolar. En este entramado, la Institución Educativa Departamental Bicentenario, donde se desarrolló esta investigación, representa un escenario significativo. Esta institución fue formalizada en 2011 como parte de una reconfiguración educativa impulsada por el gobierno municipal para ampliar la cobertura ante el crecimiento demográfico, especialmente en sectores populares y rurales.

Particularmente, la sede San José, con un origen comunitario y rural, se convierte hoy en un espacio clave para la integración de estudiantes migrantes. En ella se implementa el Modelo Flexible de Aceleración del Aprendizaje, una estrategia del Ministerio de Educación Nacional pensada para atender a niñas y niños en situación de extraedad mediante metodologías adaptativas, jornadas flexibles y acompañamiento psicosocial. Este modelo no solo busca nivelar contenidos académicos, sino también fortalecer la autoestima, la resiliencia y el sentido de pertenencia de quienes han experimentado trayectorias escolares dispares, marcadas por el desplazamiento y la inestabilidad (MEN, 2016, p.23).

Actualmente, 12 estudiantes migrantes venezolanos participan en este modelo en la sede San José, lo que representa aproximadamente el 8,3 % de la población migrante venezolana escolarizada en el municipio (con base en cifras del SIMAT, 2023). Desde una mirada

fenomenológico-hermenéutica, esta cifra trasciende el dato cuantitativo: se trata de vidas en tránsito que resignifican el aula como espacio de acogida, encuentro y reconstrucción.

Normatividad educativa para la atención a la niñez migrante venezolana en Colombia

Desde una perspectiva de derechos humanos, garantizar la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes implica no solo su acceso al sistema educativo, sino también la creación de condiciones institucionales, pedagógicas y sociales que favorezcan su permanencia, bienestar e integración. Esta sección examina el conjunto de disposiciones normativas que respaldan el derecho a la educación de la niñez migrante venezolana en Colombia, así como los vacíos y retos que aún persisten para su aplicación efectiva.

En el plano internacional, Colombia ha suscrito y ratificado instrumentos como la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966), que reconocen el derecho universal a la educación “sin discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social” (PIDESC, art. 2). Estos compromisos internacionales se articulan con disposiciones nacionales que promueven la inclusión educativa.

A nivel nacional, la *Constitución Política de Colombia* (1991) establece que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (art. 67) y que “los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (art. 44). Estos principios son reforzados por la *Ley 1098 de 2006* (Código de Infancia y Adolescencia), que en su artículo 36 señala que “ningún niño podrá ser discriminado por su origen nacional ni por la situación migratoria suya o de su familia”. Así mismo, la *Ley 115 de 1994* (Ley General de

Educación) establece que la educación es un servicio público esencial, con cobertura universal y sin restricciones de nacionalidad.

Entre las medidas más significativas en materia migratoria, se encuentra la *Resolución 07797 de 2015* del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la cual autoriza la matrícula de estudiantes extranjeros, incluso si no cuentan con documentos migratorios o escolares completos. Esta medida ha sido clave para facilitar el acceso de niños venezolanos a las instituciones educativas oficiales, aunque su implementación ha enfrentado obstáculos debido al “desconocimiento normativo por parte de algunos directivos docentes o a prácticas discriminatorias encubiertas” (MEN, 2020, p. 21).

Por otro lado, instrumentos como el *Permiso Especial de Permanencia (PEP)*, establecido mediante el Decreto 1288 de 2018, y el *Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV)*, Decreto 216 de 2021, han buscado regularizar la situación migratoria de miles de familias venezolanas, permitiendo su vinculación a servicios sociales y educativos. No obstante, su carácter transitorio y la necesidad de renovaciones periódicas introducen incertidumbres que afectan la continuidad educativa de los niños beneficiarios.

Desde una perspectiva de política pública, el MEN (2020) expidió la *Política de Atención Educativa a la Población Migrante y Refugiada*, que establece lineamientos para promover la inclusión y el enfoque diferencial en el aula. A pesar de sus avances, esta política enfrenta obstáculos relacionados con “la falta de formación docente en interculturalidad, la escasez de materiales adaptados y las limitaciones presupuestales en muchos territorios” (MEN, 2020, p. 33). Adicionalmente, los *Lineamientos de Educación Intercultural* (MEN, 2010) reconocen la diversidad cultural como un valor en el entorno educativo, promoviendo el respeto por la identidad y los saberes de los estudiantes migrantes. Sin embargo, su implementación ha sido

débil y poco priorizada en el sistema educativo formal, lo que limita su impacto en los procesos de inclusión escolar.

A pesar del avance normativo en Colombia respecto al derecho a la educación de la niñez migrante venezolana, persisten vacíos significativos en su implementación. Las medidas que permiten el acceso al sistema educativo, como la matrícula sin documentación completa, no siempre se acompañan de condiciones pedagógicas, humanas y materiales adecuadas para una inclusión efectiva. La normativa se concentra en el acceso formal, pero no garantiza el acompañamiento integral ni el reconocimiento real de las trayectorias migrantes.

La educación intercultural, aunque reconocida en lineamientos del MEN, se implementa de forma débil y fragmentada, sin transformar de fondo las prácticas escolares ni dotar a los docentes de herramientas para abordar la diversidad cultural. Las políticas siguen teniendo un enfoque transitorio, sin una institucionalización sólida que responda a la dimensión estructural del fenómeno migratorio. A modo de conclusión, hace falta una política educativa que articule inclusión, interculturalidad y permanencia escolar con enfoque de derechos y de territorio, respaldada por recursos y formación docente continua. Solo así se logrará cerrar la brecha entre el reconocimiento jurídico y el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Perspectiva teórico-conceptual

La presente investigación se apoya en una perspectiva teórico-conceptual que permite orientar la comprensión del fenómeno de estudio: las experiencias educativas de la niñez migrante venezolana y las barreras para el aprendizaje y la participación. Desde el paradigma comprensivo interpretativo, estos referentes no se asumen como categorías cerradas, sino como marcos comprensivos que se articulan y constituyen aproximaciones teóricas al interés investigativo. En este sentido, se consideran tres núcleos conceptuales: la migración como

fenómeno social complejo, las experiencias educativas y las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), entendidas desde la vivencia subjetiva de los niños, niñas y adolescentes.

Migración y fenómeno migratorio en Venezuela

Es importante comenzar señalando que la migración es un derecho, consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, específicamente en su artículo 13: “1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y elegir su residencia en el territorio de un Estado” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

En este sentido, el término migrante designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones. Por lo general, la definición de “migrante” se basa en dos enfoques: el enfoque inclusivista, aplicado por la OIM y otros organismos, que considera el término como un vocablo genérico que abarca todas las formas de movimiento; y el enfoque residualista, que excluye del término “migrante” a quienes huyen de guerras o persecuciones, considerándolos desplazados. Según Carling (2019), “el enfoque inclusivista asume que todos los que cruzan fronteras son migrantes, independientemente de la causa, mientras que el enfoque residualista reserva el término para quienes no califican como refugiados o desplazados”.

Actualmente, este fenómeno presenta mayor complejidad debido al avance de las nuevas tecnologías, la expansión de la economía global, la desigualdad económica y la mayor disponibilidad de transporte e información. Como señala Torres (2011), “la globalización ha transformado los patrones migratorios, facilitando los desplazamientos, pero también acentuando las desigualdades entre regiones”. Asimismo, los patrones migratorios han cambiado a lo largo del tiempo, permitiendo hablar de migración circular, a corto plazo, permanente y a largo plazo,

así como de migración internacional o interna, y de diversos flujos como norte-norte, sur-sur, sur-norte y norte-sur (OIM, 2015).

Los fenómenos migratorios no pueden entenderse de manera estandarizada, ya que cada contexto se configura a partir de realidades sociales, económicas, políticas y geopolíticas particulares. En cuanto a la migración venezolana, esta es considerada actualmente como la mayor movilización humana de los últimos años, debido al carácter forzado que ha adquirido por diversos factores. Díaz y Suárez (2021) analizan el impacto económico de la crisis, destacando la hiperinflación y la devaluación del bolívar como las principales causas del colapso del poder adquisitivo de la población. “La pérdida del valor de la moneda ha deteriorado gravemente la capacidad de compra de los ciudadanos, empujando a millones a buscar alternativas fuera del país” (Díaz & Suárez, 2021, p. 64). De igual manera, Oliveros (2022) afirma que “la corrupción estructural, la estatización desmedida y la falta de inversión en sectores clave han sumido al país en una crisis sin precedentes” (p. 89).

Por su parte, Levitsky y Ziblatt (2021) analizan la crisis desde una perspectiva política, señalando que “el régimen de Maduro ha erosionado sistemáticamente las instituciones democráticas mediante la concentración del poder y la represión” (p. 112). Finalmente, desde la perspectiva de derechos humanos, Rodríguez (2020) expone la crisis humanitaria: “La escasez de alimentos, medicinas y servicios esenciales ha generado condiciones de vida inhumanas, agravadas por las sanciones internacionales” (p. 75). A este panorama se suma la crisis del sistema educativo, que según Muñoz (2019), “se ha visto profundamente afectado por la deserción docente, el cierre de escuelas y la ausencia de insumos básicos, lo que ha motivado a muchas familias a migrar” (p. 47).

En consecuencia, la población infantil migrante constituye un grupo etario de alta complejidad que requiere un análisis profundo sobre cómo se configuran sus experiencias educativas en los contextos de acogida.

Experiencias educativas

La definición de experiencias educativas ha evolucionado en los últimos años, enfocándose no solo en los aspectos académicos, sino también en los factores emocionales, sociales y culturales que influyen en el aprendizaje. Gert Biesta (2021) conceptualiza las experiencias educativas como procesos en los que “los estudiantes no solo adquieren conocimientos y habilidades, sino que también se forman como sujetos dentro del contexto social” (p. 93). Según el autor, la educación debe entenderse como un espacio donde los estudiantes “aprenden a actuar como agentes en el mundo”, y no como una mera transmisión de contenidos (Biesta, 2021, p. 95).

Igualmente, López y Serrano (2022) destacan que estas implican un proceso dinámico de interacción entre los estudiantes y su entorno, donde se produce un intercambio cultural que enriquece las perspectivas de todos los involucrados. Las autoras definen las experiencias educativas como “un conjunto de vivencias que permiten a los estudiantes no solo aprender contenidos curriculares, sino también construir su identidad y comprender las complejidades del mundo social” (p. 102).

Por su parte, Sandoval y Cortés (2020) afirman que “las experiencias educativas son procesos vivenciales que moldean el aprendizaje de los estudiantes, donde influyen tanto las metodologías de enseñanza como las interacciones emocionales y sociales que se producen en el aula” (p. 77).

En este sentido, la subjetividad y la diversidad son elementos inseparables de la experiencia educativa, ya que cada estudiante vive y construye su proceso de aprendizaje desde una perspectiva única y contextualizada. Por un lado, la subjetividad no solo determina la manera en que cada persona interpreta la realidad, sino que también constituye la base de las múltiples formas de ser, sentir, pensar y aprender que convergen en el aula. Igualmente, la diversidad no puede entenderse únicamente como la coexistencia de diferencias externas o visibles, sino como la expresión dinámica y compleja de múltiples subjetividades que interactúan y se transforman en el encuentro educativo.

Desde esta perspectiva, la presente investigación comprende la experiencia educativa a través de tres dimensiones: la experiencia cultural, la experiencia de acceso al sistema educativo y la experiencia de adaptación escolar. Estas dimensiones, retomadas de la clasificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación propuesta por Covarrubias (2019), se asumen como categorías apriorísticas que permiten una comprensión integral. A continuación, se describe cada una de ellas:

La experiencia cultural se refiere al conjunto de vivencias, saberes, valores, lenguas, creencias y prácticas sociales que los niños y niñas migrantes traen consigo y que inciden directamente en su interacción con el entorno escolar. Esta dimensión influye no solo en la forma en que los estudiantes se relacionan con sus docentes y compañeros, sino también en cómo son percibidos y reconocidos por la institución educativa. Desde una perspectiva intercultural crítica, Walsh (2009) señala que "la experiencia cultural debe valorarse como una riqueza que desafía la homogeneidad del currículo tradicional y demanda prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan la diversidad como un componente esencial del aprendizaje" (p. 45). Valdés (1996)

también afirma que "la interculturalidad crítica implica reconocer y respetar las diferentes formas de ser y conocer en la escuela" (p. 102).

Por su parte, la experiencia de acceso al sistema educativo engloba los procesos, condiciones y barreras que enfrentan estos niños y niñas para ingresar, permanecer y avanzar en la escuela. Esta experiencia está mediada por factores estructurales, legales, institucionales y simbólicos que pueden facilitar o entorpecer su escolarización (UNESCO, 2017; Schmelkes, 2000). Según UNESCO (2017), "el acceso no debe entenderse únicamente como el ingreso físico al centro educativo, sino como la garantía de poder aprender en igualdad de condiciones, participar activamente y sentirse parte de la comunidad escolar" (p. 78). Schmelkes (2000) complementa que "el derecho a una educación equitativa y de calidad es fundamental para la inclusión real de todos los estudiantes" (p. 34).

Finalmente, la experiencia de adaptación escolar alude al proceso mediante el cual los niños, niñas y adolescentes migrantes se ajustan a las normas, dinámicas, expectativas y relaciones propias del contexto escolar. Este proceso es complejo y multidimensional, involucrando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales (Suárez-Orozco et al., 2008; Zaitegi, 2011). Suárez-Orozco et al. (2008) explican que "la adaptación no depende únicamente del esfuerzo individual, sino también de las condiciones institucionales que promuevan el sentido de pertenencia, el reconocimiento de las diferencias y un acompañamiento pedagógico adecuado" (p. 56). Zaitegi (2011) agrega que "los procesos de adaptación son facilitados por ambientes escolares sensibles y receptivos a la diversidad cultural" (p. 121).

Comprender la experiencia educativa desde estas dimensiones permite visibilizar no solo los procesos de aprendizaje vividos por los niños, niñas y adolescentes migrantes, sino también las condiciones que los facilitan o los obstaculizan dentro del entorno escolar. En este marco,

resulta fundamental incorporar la categoría de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), la cual "ofrece una mirada crítica sobre los factores contextuales, estructurales y pedagógicos que dificultan la participación plena y el aprendizaje significativo, especialmente de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, como es el caso de la niñez migrante" (Covarrubias, 2019, p. 27).

Barreras para el Aprendizaje y la Participación

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), desarrollado por Booth y Ainscow (2000), constituye un referente clave para comprender cómo las estructuras educativas pueden limitar u obstaculizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de ciertos estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad como los niños y niñas migrantes. Según Booth y Ainscow (2000), las BAP se definen como "aquellos obstáculos que impiden o dificultan la participación plena y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, no por sus características individuales, sino por las culturas, políticas y prácticas escolares que no reconocen ni responden adecuadamente a la diversidad" (p. 15).

Este concepto se encuentra íntimamente vinculado con el concepto de educación inclusiva, entendido como un proceso de transformación profunda del sistema educativo que busca responder a la diversidad del alumnado. Lejos de centrarse únicamente en estudiantes con discapacidad, la inclusión educativa, como plantean Booth y Ainscow (2002) y la UNESCO (1994), amplía su alcance para abarcar múltiples dimensiones de la diversidad, incluidas las diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas y étnicas. Booth y Ainscow (2002) señalan que "la inclusión no implica solo integrar físicamente a los estudiantes en las aulas regulares, sino generar entornos en los que todas las diferencias sean valoradas, las identidades reconocidas, y donde todos tengan oportunidades reales de aprendizaje y participación" (p. 22).

De manera similar, la UNESCO (1994) afirma que "los sistemas educativos deben ser diseñados para atender a la diversidad del alumnado y garantizar una educación para todos" (p. 9).

Históricamente, la educación inclusiva surge como respuesta crítica a los modelos segregadores propios de la educación especial y se consolida en declaraciones clave como la Declaración de Salamanca (1994), que señala que "los sistemas educativos deben diseñarse y aplicarse para atender a todos los estudiantes, combatiendo las actitudes discriminatorias y construyendo una educación verdaderamente para todos" (UNESCO, 1994, p. 14). Autores como Lipsky y Gartner (1996) plantean que "la inclusión exige una reestructuración profunda de la escuela y una transformación cultural que trascienda la mera adaptación curricular, proponiendo una visión unitaria de la respuesta a la diversidad" (p. 45).

En este sentido, las BAP ofrecen una herramienta conceptual útil para operacionalizar la educación inclusiva, al permitir identificar y desmantelar los obstáculos que dificultan la participación equitativa. Con respecto a la clasificación de las BAP, existe una gran diversidad de criterios para su clasificación. Si bien es cierto que todas estas agrupaciones hacen alusión a los mismos aspectos, diferentes autores u organizaciones las han agrupado de acuerdo con distintos criterios. Para el desarrollo de esta investigación se retoma la propuesta de clasificación de Covarrubias (2019), la cual está alineada a las tres dimensiones de la escuela inclusiva que proponen Booth y Ainscow (2015): culturales, políticas y prácticas.

En esta línea, dentro de las barreras culturales se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan "la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable" (Covarrubias, 2019, p. 33). Se considera que son barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que "dependen de manera

directa de las personas y su comportamiento" (Covarrubias, 2019, p. 34). Parten de premisas arraigadas en el ideario de los individuos que pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión. Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización que corresponde a barreras actitudinales y barreras ideológicas.

Las barreras actitudinales hacen alusión a "una predisposición aprendida a responder de modo consistente" y se refieren a "un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas" (Covarrubias, 2019, p. 35). Por otro lado, las barreras ideológicas son "las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas; a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones" (Covarrubias, 2019, p. 36). Las barreras ideológicas y actitudinales guardan una estrecha relación entre ellas, ya que en gran medida unas pueden determinar a las otras.

Asimismo, dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Se abarca no solo la organización del centro escolar, sino también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo. Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente, ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión (Covarrubias, 2019, p. 40).

Por último, las barreras prácticas se proponen agruparlas en dos subcategorías: barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas de didáctica. Las barreras de accesibilidad hacen referencia a "aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula" (Covarrubias, 2019, p. 42). Las barreras didácticas son "aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras" (Covarrubias, 2019, p. 43).

Metodología

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma comprensivo interpretativo, el cual parte del reconocimiento de que la realidad social se configura a través de los significados que los sujetos atribuyen a sus vivencias. Desde esta perspectiva, se opta por un enfoque cualitativo, que permite indagar en profundidad las experiencias personales, particularmente aquellas atravesadas por condiciones de vulnerabilidad, como es el caso de la infancia migrante.

Coherente con el enfoque adoptado, esta investigación se guía metodológicamente por la fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger, la cual se distancia críticamente de la fenomenología trascendental de Husserl. Mientras que esta última pretendía alcanzar esencias universales a partir de una conciencia pura mediante la reducción eidética, el enfoque heideggeriano parte del "factum de la vida" como comprensora, es decir, del reconocimiento de que toda forma de conocimiento parte de una implicación existencial, histórica y situada del sujeto en el mundo (Ledesma Alborno, 2021, p. 245). En esta perspectiva, el investigador no es

un observador externo y neutral, sino un ser-en-el-mundo que comprende desde sus propias estructuras de sentido, lenguaje y experiencia. Como afirma Heidegger, “la comprensión es la forma originaria de la existencia humana” (citado en Ledesma Albornoz, 2021, p. 248), por lo que todo acto de investigar es ya, de por sí, un acto de interpretación.

En este sentido, el objetivo no es descubrir la esencia universal de la experiencia migratoria infantil, sino comprender los sentidos que los propios niños y niñas atribuyen a sus vivencias educativas, tal como se manifiestan en sus relatos. En contraste con las aproximaciones positivistas o racionalistas, que postulan un sujeto separado del objeto, la fenomenología hermenéutica reconoce que todo comprender es interpretativo y que la experiencia humana está mediada por una estructura de “previedad” (*Vorstruktur*), compuesta por un haber previo (*Vorhabe*), una manera previa de ver (*Vorsicht*) y un horizonte previo de aprehensión (*Vorgriff*) (Ledesma Albornoz, 2021, p. 248). Esta estructura configura desde dónde y cómo se comprende el fenómeno, lo cual exige una constante vigilancia y revisión crítica del marco interpretativo desde el que se parte.

La experiencia, desde esta mirada, no es una mera aprehensión de objetos, sino un proceso vivencial en el que el sujeto se descubre a sí mismo en su modo de estar-en-el-mundo. “La vida se manifiesta como un proceso [*Vollzug*]; ella es en el ser vivida” (Ledesma Albornoz, 2021, p. 247), lo que implica que el sentido no se deduce ni se impone desde fuera, sino que emerge desde la facticidad misma de la vida, en su historicidad, emocionalidad y relacionalidad.

Ahora bien, el método heideggeriano no se limita a observar o describir. Para preservar la riqueza de lo vivido y evitar que el fenómeno sea cosificado por categorías cerradas, se recurre a la herramienta de la destrucción (*Destruktion*) del horizonte interpretativo heredado, seguida de la reducción (*Reduktion*) del fenómeno a su sentido originario, y culminando en la

conceptualización o construcción (*Konstruktion*) (Ledesma Albornoz, 2021, pp. 249–250). Sin embargo, Heidegger advierte que cualquier conceptualización corre el riesgo de objetivar lo vivencial. Por ello, introduce los indicadores formales (*formale Anzeige*), conceptos provisorios que no encierran al fenómeno, sino que lo orientan, lo expresan en su mostración, y se mantienen abiertos a su transformación (Ledesma Albornoz, 2021, pp. 250–251).

Según el autor, estos indicadores tienen cinco funciones esenciales: 1) orientar la investigación desde el fenómeno y su sentido intuido; 2) ampliar el horizonte de comprensión (*Vorgriff*); 3) articular los conceptos con problemáticas motivadas por el propio fenómeno; 4) mantener abierta la determinación del contenido (*Gehaltssinn*) y del modo de mostración (*Vollzugssinn*); y 5) captar el sentido práctico-referencial del fenómeno (Ledesma Albornoz, 2021, pp. 250–251). Este modo de proceder favorece una comprensión ética, crítica y situada, pues se abre al decir del otro como vía privilegiada para comprender el mundo que habita.

En consonancia con estos principios, la presente investigación reconoce la necesidad de establecer categorías apriorísticas que orienten la comprensión sin clausurar el sentido emergente. De acuerdo con Fuster Guillén (2019), es posible utilizar estructuras temáticas iniciales que “no niegan la apertura al sentido emergente, sino que favorecen el reconocimiento y el análisis riguroso de lo vivido” (p. 204). En este caso, se adoptan como entradas comprensivas las categorías de experiencia cultural, experiencia de acceso al sistema educativo y experiencia de adaptación escolar, así como las barreras actitudinales, ideológicas, políticas y prácticas, entendidas no como marcos rígidos, sino como puntos de partida flexibles para el diálogo con el fenómeno.

El proceso metodológico, por tanto, no busca verificar categorías previas, sino transformarlas a medida que el relato de los niños, niñas y adolescentes migrantes interpela al

investigador. En esta dinámica, “la comprensión se da en el tránsito entre lo apriorístico y lo emergente, entre lo que se espera comprender y lo que se revela en el decir del otro, reafirmando que es el fenómeno el que debe guiar el análisis, y no al revés” (Fuster Guillén, 2019, p. 223). Se trata, entonces, de un método que apuesta por una constante revisión fenomenológica del sentido alcanzado, evitando la reificación conceptual y reconociendo el carácter abierto e histórico de la experiencia. Finalmente, el proceso metodológico asumido en esta investigación sigue las fases propuestas por Fuster Guillén (2019). A continuación, se describen estas fases y su aplicación en el presente estudio.

Primera fase: Etapa previa

Siguiendo los planteamientos metodológicos de Fuster Guillén (2019), esta primera fase constituye una etapa de apertura reflexiva y crítica, orientada a cuestionar los supuestos previos desde los cuales el investigador se aproxima al fenómeno. En el marco de la fenomenología hermenéutica, este proceso se denomina “destrucción” (Destruktion), y no implica eliminar los saberes previos, sino problematizar las creencias, ideologías y esquemas heredados que podrían encubrir el fenómeno en su manifestación original (Ledesma Albornoz, 2021, p. 249).

Desde este enfoque, se reconoce que todo investigador se aproxima al mundo desde su historia, lenguaje y horizonte existencial. Por tanto, esta fase exige una disposición ética que permita el descentramiento: asumir que no se comprende desde la neutralidad, sino desde estructuras previas que deben ponerse en tensión frente a lo que el fenómeno revela. Como señala Fuster Guillén (2019), “el investigador debe reconocer la historicidad de su posición, asumiendo que su comprensión del fenómeno está mediada por estructuras previas que deben ser puestas en juego” (p. 208).

En esta investigación, la destrucción implicó interrogar críticamente las intencionalidades de la investigadora, distinguiendo entre lo que se desea encontrar y lo que verdaderamente emerge en la experiencia de los niños y niñas migrantes. Asimismo, se reflexionó sobre las condiciones para el acceso al campo y la participación de los actores sociales. Este proceso incluyó:

- La clarificación del fenómeno de interés, que delimitó el horizonte de comprensión.
- La formulación de la pregunta orientadora, concebida como guía flexible.
- La revisión de literatura y referentes conceptuales, entendidos como fundamentos abiertos a ser transformados por la experiencia.

Esta fase no se redujo a una etapa técnica de planeación, sino que representó una toma de posición ética, epistemológica y metodológica frente al fenómeno, desde una actitud de respeto, escucha y reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de experiencia, cuyas voces orientan el sentido de la investigación.

Segunda fase: Recoger la experiencia vivida

En esta segunda fase, denominada por Fuster Guillén (2019) como “descriptiva”, el propósito central es abrir un espacio de escucha para que la experiencia vivida se manifieste desde la voz de quienes la encarnan. A través de relatos personales, entrevistas y observaciones, se busca acceder al mundo de vida de los participantes, no como objeto de estudio, sino como fuente de sentido: “La tarea del investigador consiste en posibilitar la aparición del fenómeno tal como se muestra, respetando su carácter situado, vivencial y abierto” (Fuster Guillén, 2019, p. 211).

Para ello, se optó por la entrevista semiestructurada como vía privilegiada para el encuentro con la palabra del otro. Según Creswell y Poth (2018), este tipo de entrevista combina una guía orientadora con la apertura necesaria para permitir que el sentido emerja desde el

diálogo auténtico. En total, se diseñaron veintidós preguntas (véase Anexo B), organizadas en un cuadro de doble entrada, que entrecruza: Las categorías de la experiencia educativa (cultural, acceso, adaptación) y los tipos de barreras para el aprendizaje y la participación (actitudinales, ideológicas, políticas y prácticas), siguiendo a Covarrubias (2019) las preguntas allí dispuestas fueron concebidas como provocaciones comprensivas, es decir, invitaciones al relato vivido auténtico. Así, el guion busca abrir un espacio de encuentro donde la voz del otro pueda desplegarse desde su propio horizonte de sentido.

Tercera fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida

Según Fuster Guillén (2019), esta fase implica una reflexión profunda y situada sobre lo vivido, mediante un ejercicio hermenéutico que articula la descripción con la interpretación. La transcripción de entrevistas fue el primer paso, ya que permite capturar la voz y los matices expresivos de los participantes. Luego se procedió a una categorización inicial basada en los ejes comprensivos definidos al inicio: experiencia cultural, acceso al sistema educativo, adaptación escolar y barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, estas categorías no se conciben como marcos cerrados, sino como estructuras abiertas que orientan la interpretación sin clausurarla: “Las categorías comprensivas se utilizan como estructuras temáticas abiertas que permiten una escucha atenta, sin imponer significados externos” (Fuster Guillén, 2019, p. 217). Por lo tanto, los hallazgos no derivan directamente de los propósitos investigativos, sino que emergen del decir auténtico de los participantes, en tanto vivencias situadas, encarnadas y subjetivas.

Cuarta fase: Redacción del texto e interpretación final

Esta fase constituye el momento en que el investigador transforma lo comprendido en un texto interpretativo, que no solo comunica hallazgos, sino que expone el tránsito vivido de

comprensión entre el fenómeno, la voz de los participantes y la propia mirada del investigador. En la fenomenología hermenéutica, el texto final no es un simple informe, sino el resultado de un proceso de apropiación del sentido vivido “El texto fenomenológico es, en sí mismo, una interpretación que se sitúa en la tensión entre la vivencia del otro y la comprensión del investigador” (Fuster Guillén, 2019, p. 217).

Este proceso de redacción se realiza desde un proceso de triangulación, donde se confrontan los hallazgos con el marco conceptual y estudios previos, construyendo así una lectura crítica, situada y dialógica de la experiencia educativa y de las barreras que enfrentan los niños, niñas y adolescentes migrantes, sin subordinar uno al otro. Por otro lado, la redacción de los hallazgos implicó una escritura atenta al tono ético del testimonio, cuidando que la voz de los niños, niñas y adolescentes no fuera silenciada ni reducida a categorías impersonales, ya que la escritura se concibe como una forma de hospitalidad interpretativa: una disposición a dejarse afectar por el fenómeno, a repensar los marcos propios y a dar lugar a lo que el otro tiene para decir “Comprender y escribir, en este enfoque, son parte de un mismo gesto interpretativo” (Fuster Guillén, 2019, p. 219).

Participantes

Se definió como participantes a los niños y niñas migrantes venezolanos pertenecientes al modelo flexible de Aceleración de Aprendizaje de la Sede San José de la IED Bicentenario del municipio de Funza, quienes viven directamente la experiencia educativa de acogida y adaptación al Sistema educativo colombiano. Para esta investigación se convocó a siete (7) estudiantes, tres niñas y cuatro niños, quienes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: ser migrante venezolano, pertenecer al modelo flexible de Aceleración de Aprendizaje, tener entre 10 a 12 años, querer participar de la investigación de forma voluntaria y contar con el

consentimiento de los padres de familia. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron: Que el niño o niña presente alguna discapacidad que no le permita compartir y reflexionar sobre su experiencia educativa como migrante venezolano, que no quiera participar de forma voluntaria y no contar con el consentimiento de los padres de familia para participar.

Informe de Pilotaje

Antes de iniciar el proceso de diálogo formal con los participantes, se llevó a cabo una fase exploratoria del instrumento de entrevista, con el propósito de valorar la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas en relación con el lenguaje, la edad y la experiencia vivida de los niños y niñas migrantes venezolanos. Esta actividad se desarrolló de forma presencial en la sede San José de la IED Bicentenario, ubicada en el barrio Siete Trojes del municipio de Funza. Se dialogó con un niño y una niña del Modelo Flexible de Aceleración del Aprendizaje, quienes participaron voluntariamente. Esta interacción permitió observar la comprensión de las preguntas y el tipo de respuestas que generaban. En general, los participantes manifestaron que las preguntas eran claras y fáciles de responder, lo que validó su adecuación al contexto infantil.

No obstante, expresaron no entender una pregunta relacionada con la regularización migratoria y el acceso al sistema educativo. Desde una mirada fenomenológica, y convocando a Schütz (1932), esta situación, más allá de comprenderse como un error, representa una oportunidad para reconocer las diferencias intersubjetivas y los códigos lingüísticos, así como para reflexionar sobre cómo, desde el rol de investigadora, se puede estar ajena a los lugares simbólicos que habitan los participantes. Como plantea el autor, el encuentro con el otro, cuyas referencias no coinciden con las propias, permite revisar y resignificar el propio sistema de sentido (Schütz, 1932). En este caso, el señalamiento de los niños respecto a la pregunta se

entiende como una invitación a repensar los términos desde su mundo vivido, no para eliminarla, sino para ajustarla de modo que se haga comprensible desde su experiencia concreta.

Las intervenciones se caracterizaron por ser espontáneas y extensas, lo que evidencia la disposición de los niños y niñas para compartir sus vivencias en un entorno de confianza. También manifestaron sentirse cómodos durante la conversación, lo cual favorece el vínculo investigador-participante y ratifica la potencia del diálogo como herramienta de acceso a los significados vividos. Lejos de concebir esta fase como un "pilotaje" técnico, se entiende como un ejercicio de apertura y escucha sensible, que permitió no solo afinar el instrumento, sino también situarlo éticamente en el mundo de vida de los niños y niñas migrantes, reconociendo la validez de sus comprensiones y modos de nombrar su experiencia.

Análisis de resultados

El presente apartado describe el proceso de análisis que se llevó a cabo, el que se hizo a partir de tres grandes categorías: experiencia cultural, experiencia de acceso al sistema educativo y experiencia de adaptación escolar. Estas categorías se construyeron tomando como referente las ramificaciones propuestas para el abordaje de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), sin embargo, en esta investigación no se limitarán exclusivamente a la identificación de dichas barreras, por el contrario, se amplía el análisis para incorporar también aquellas vivencias y elementos que pueden ser considerados como positivos o potenciadores. De esta manera, cada categoría incluye subcategorías que permiten una comprensión más profunda y matizada de las diversas experiencias educativas relatadas por los participantes, las que se definen a continuación:

Experiencia cultural: El análisis de la experiencia cultural busca identificar cómo las vivencias, costumbres, y valores propios de los niños y niñas migrantes, así como los nuevos

contextos culturales a los que se enfrentan, influyen en su proceso de adaptación e integración al entorno escolar. Igualmente, se pretende identificar las barreras educativas que surgen en la interacción de los niños migrantes con su nuevo entorno cultural. Esta categoría presenta tres subcategorías:

- Aspectos positivos de la experiencia cultural: Hace referencia a los elementos enriquecedores que emergen de la interacción entre los niños y niñas migrantes y el entorno sociocultural de la institución educativa. Incluye las experiencias que permiten el reconocimiento, la valoración y la expresión de sus costumbres, saberes, acentos, formas de relacionarse y prácticas culturales, las cuales contribuyen al fortalecimiento de su identidad personal y colectiva.
- BAP actitudinales: Hacen referencia a actitudes negativas, formas de rechazo directa o indirecta percibidos por los participantes por ser migrante y/o venezolano.
- BAP ideológicas: Hacen referencia a ideas y creencias percibidos como negativos en relación con la condición de migrante y la nacionalidad, así como si han tenido que cambiar o no su sistema de creencias y valores para adaptarse al sistema educativo colombiano.

Experiencia de acceso al sistema educativo: Esta categoría busca comprender la experiencia educativa de acceso con aspectos relacionados con la normatividad y la legislación que influyen en el acceso a la vida educativa de los niños migrantes, analiza los aspectos positivos de la experiencia de acceso, así como lo relacionado con la existencia o no de dificultades para acceder a la educación por el estatus migratorio, el reconocimiento de derechos y la experiencia siendo beneficiarios del Modelo Flexible de Aceleración de Aprendizaje.

Experiencia de adaptación escolar: Esta categoría comprende la experiencia de las prácticas educativas y los obstáculos que dificultan que los estudiantes participen y progresen en el sistema educativo de manera equitativa. Esta categoría presenta tres subcategorías:

- Aspectos positivos de la experiencia de adaptación: recoge las percepciones y relatos sobre experiencias satisfactorias vividas por los estudiantes migrantes durante su incorporación al contexto escolar. Se destacan elementos como la acogida de los métodos de enseñanza, el acceso a infraestructura y la participación en el aula.
- BAP Accesibilidad: En esta categoría se busca que los niños describan los aspectos físicos de la infraestructura educativa que pueden impedir o limitar su acceso y participación. Además, se abordan la calidad y la disposición de los recursos educativos.
- BAP Didácticas: En esta categoría se busca que los niños describan sus experiencias en torno a cómo vivieron las diferencias entre los estilos de enseñanza del país de origen y el actual, si han tenido la oportunidad para aprender a su propio ritmo y si han recibido orientación por parte de docentes.

En este sentido, se realizó una matriz de análisis (ver [Anexo C](#)) a partir de las categorías mencionadas, las que permitieron estructurar y organizar las narrativas y experiencias obtenidas en la investigación. A continuación se presenta la estructura de la matriz de análisis para la visualización del lector o lectora:

Tabla 2

Estructura matriz de análisis

Categorías deductivas o apriorísticas	Subcategorías deductivas	Líneas narrativas Participante 1... (así con los 7 participantes)	Categorías inductivas	Análisis comprensivo
--	---------------------------------	--	------------------------------	-----------------------------

<i>Experiencia cultural</i>	<i>Aspectos positivos</i>			
	<i>BAP Actitudinales</i>			
	<i>BAP ideológicas</i>			
<i>Experiencia de acceso al sistema educativo</i>	<i>Aspectos positivos</i>			
	<i>BAP políticas-administrativas</i>			
<i>Experiencia de adaptación escolar</i>	<i>Aspectos positivos</i>			
	<i>BAP Estructurales</i>			
	<i>BAP Didácticas</i>			

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones Éticas

La presente investigación se enfoca en comprender las barreras para el aprendizaje y la participación vividas por niños migrantes. Dada la naturaleza sensible de la población estudiada, se han tomado varias consideraciones éticas para garantizar el bienestar y la protección de todos los participantes. Antes de comenzar, la investigadora entregó de forma presencial y en formato físico el consentimiento informado dirigido a padres y un asentimiento informado a los participantes, formatos donde se brinda una explicación clara y comprensible del propósito del estudio, los procedimientos involucrados, los posibles riesgos y beneficios, y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones. (Ver [Anexo D](#) y [Anexo E](#)) Lo anterior, acorde con la Resolución 8430 de 1993 expirada por el Ministerio de Salud, la cual proporciona un marco normativo para la investigación con seres humanos, igualmente se garantiza la confidencialidad de toda la información recopilada. Los datos personales de los participantes serán anonimizados y almacenados de manera segura para proteger su identidad. Solo el equipo de investigación tendrá acceso a la información y se utilizará exclusivamente para los fines del estudio.

Por otro lado, la investigación ha sido diseñada para minimizar cualquier riesgo físico, emocional o psicológico para los participantes de acuerdo con el artículo 11 de la Resolución, en la cual se clasifica las investigaciones en diferentes niveles de riesgo, para determinar las medidas de protección necesarias para los participantes en la investigación y asegurar que se sigan los principios éticos adecuados. En esta línea, se reconoce que la presente investigación es una investigación sin riesgo, que corresponde a: “estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta”

Cabe resaltar que en caso de que se requiera, se prestarán primeros auxilios psicológicos durante las entrevistas, ya que se cuenta con la formación académica como Trabajadora Social y con la presencia de profesionales capacitados para manejar cualquier situación de angustia o malestar. También se remitirá para asistencia psicológica o social si es necesario. Por último, se destaca la creación de un espacio respetuoso y sensible hacia las experiencias y culturas de los niños migrantes. Se evitará cualquier tipo de discriminación, estereotipo o prejuicio en la interacción con los participantes y en la interpretación de los resultados. Se mantendrá una comunicación transparente y abierta con los participantes y sus familias a lo largo del estudio. Se les informará regularmente sobre el progreso de la investigación y se les invitará a expresar cualquier preocupación o duda que puedan tener. Al seguir estas consideraciones éticas, se busca no solo proteger a los participantes, sino también asegurar que la investigación se lleve a cabo de manera justa, respetuosa y profesional.

Resultados de la investigación

Caracterización de los estudiantes migrantes participantes

En el marco del presente análisis de resultados, se presenta la caracterización de los estudiantes migrantes participantes, a partir de la información recolectada mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas de forma individual. Los participantes fueron siete niños, niñas y adolescentes venezolanos, vinculados al Modelo de Aceleración del Aprendizaje de la sede San José de la Institución Educativa Departamental Bicentenario del municipio de Funza. Todos ellos se encuentran en condición de migración reciente y extraedad escolar, con edades que oscilan entre los 10 y los 12 años.

Sus trayectorias educativas han estado atravesadas por interrupciones prolongadas, rezago académico y procesos de adaptación a nuevos entornos pedagógicos, tanto en Venezuela como en Colombia. Sus relatos evidencian cómo el tiempo migratorio se entrelaza con la vivencia escolar, dando lugar a nuevas formas de continuidad educativa construidas en el tránsito. Frases como *“Desde que viajé de Venezuela en el año 2019, siempre he estudiado en Funza”* o *“Yo estudio acá en Colombia desde el 2020”* dan cuenta de procesos relativamente estables de escolarización en el país de acogida. Otros participantes, en cambio, mencionan trayectorias de mayor permanencia en Colombia, como *“Tengo ocho años acá en Colombia”* o *“Vivo hace nueve años en Colombia, y hace tres años en Funza”*, lo que evidencia estancias prolongadas no exentas de dificultades o rupturas en su formación. También emergen experiencias marcadas por trayectos más complejos, discontinuos y fragmentados. Una de las participantes relata: *“Por una situación que pasó allá con mi papá, nos tuvimos que ir para Perú. En Perú duré cuatro meses y de ahí viajé a Ecuador, y nos quedamos en Ecuador por un año”*. Este tipo de narrativas refleja los

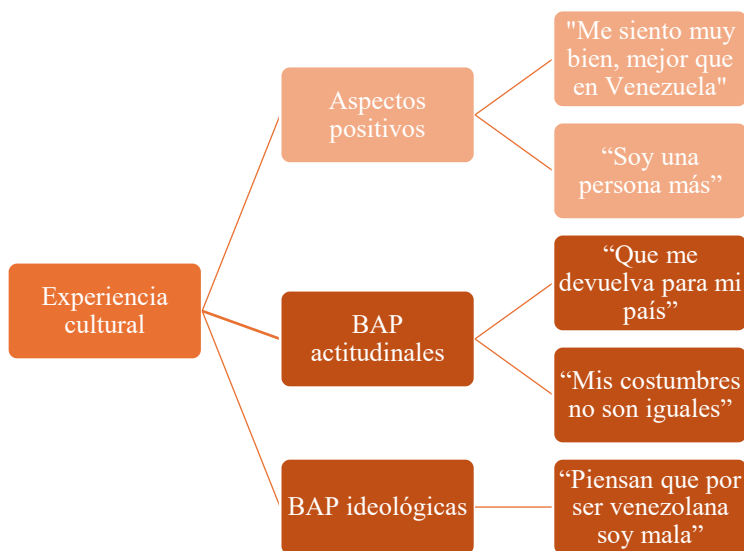
matices de la movilidad prolongada, las transformaciones familiares y las interrupciones educativas que configuran sus trayectorias vitales y escolares.

La diversidad de estos recorridos permitió, a través del diálogo sostenido con sus voces, comprender distintas formas de llegada al país, así como las particularidades de su inserción al sistema educativo colombiano. En esta caracterización, no solo se observa una condición migratoria común, sino también la subjetividad de cada experiencia, los tiempos de tránsito y niveles de integración escolar.

Este apartado da paso a la presentación de los resultados de la investigación, organizados en torno a tres categorías principales: experiencia cultural, experiencia de acceso al sistema educativo y experiencia de adaptación escolar. Estas dimensiones recogen la tercera fase metodológica del proceso investigativo: *reflexionar acerca de la experiencia vivida*. El análisis fue enriquecido mediante la triangulación de información, lo cual permitió contrastar las voces recogidas con los antecedentes documentales revisados y con la perspectiva teórico-conceptual que sustenta el enfoque de la investigación

Experiencia cultural

La experiencia cultural de los estudiantes migrantes constituye un eje fundamental para comprender los procesos de inclusión en contextos escolares. Más allá del acceso a la educación, la forma en que los niños y niñas se integran al entorno escolar está mediada por factores simbólicos, identitarios y relacionales que configuran su vivencia cotidiana. Esta categoría identifica cómo se manifiestan, perciben y enfrentan las diferencias culturales dentro del espacio educativo, organizándose en los aspectos positivos y las barreras actitudinales e ideológicas, tal como se presenta en (ver figura 2).

Figura 2.*Experiencia cultural*

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los aspectos positivos de la experiencia cultural, aparecen dos categorías inductivas. La primera de ellas, “Me siento muy bien, mejor que en Venezuela”, agrupa percepciones relacionadas con la acogida y el trato amable que la mayoría de los participantes manifiestan haber recibido por parte de docentes y compañeros. En los relatos se identifica una vivencia significativa vinculada a la escucha activa y la disponibilidad emocional del otro, como lo expresa el participante 7: *“A veces que me siento triste, hablo con alguien... me escuchan”*. Esta afirmación, aunque breve, da cuenta de un entorno que posibilita la expresión emocional y el ser escuchado, elementos fundamentales en la experiencia subjetiva de sentirse acogido, contenido y reconocido.

En esta misma línea, el testimonio del participante 4 : *“me gusta estar aquí, con mis amigos”* evidencia la importancia de las relaciones interpersonales en la vivencia de integración al nuevo contexto escolar. La presencia de amistades no solo facilita la inserción cotidiana, sino

que contribuye al desarrollo de sentimientos de bienestar, estabilidad y pertenencia. Desde el enfoque fenomenológico hermenéutico, estas experiencias pueden comprenderse como expresiones del estar-en-el-mundo compartido, en el que el sentido de habitar la escuela se construye en relación con los otros y no de manera aislada. Así, las relaciones significativas se constituyen en mediadoras esenciales para la reconstrucción de la experiencia cultural en contextos migratorios.

La segunda categoría “Soy una persona más” recoge vivencias relacionadas con la integración y el reconocimiento cotidiano por parte del entorno escolar, en las que los participantes no se perciben como “diferentes” ni “migrantes”, sino como miembros plenos del grupo. Esta afirmación, aparentemente simple, refleja una experiencia significativa: ser tratado como cualquier otro, sin etiquetas ni distinciones que refuercen la otredad o la exclusión. En este sentido, los relatos evidencian formas de inclusión que, aunque no necesariamente institucionalizadas, se expresan en la cotidianidad escolar a través de gestos de igualdad, participación y validación.

Desde una mirada fenomenológico-hermenéutica, esta vivencia puede comprenderse como parte del proceso de reconstrucción del mundo vital del sujeto migrante, en el que ser reconocido como “una persona más” implica la posibilidad de habitar el nuevo espacio con legitimidad, sin tener que justificar constantemente su presencia. Se trata de una experiencia que toca la dimensión existencial del ser-con-otros (Mitsein), donde el niño o niña no solo está con los demás, sino que se siente con los demás, compartiendo un mismo horizonte de sentido en el entorno educativo

Sin embargo, ¿es siempre así? ¿Cómo se experimenta la diferencia cuando no hay acogida? También emergen relatos que dan cuenta de situaciones de discriminación. En torno a las barreras actitudinales, aparecen dos nuevas categorías: La primera categoría inductiva, “*Que me devuelva para mi país*”, da cuenta de modos de discriminación sutiles que podrían considerarse microagresiones. Esta expresión permite comprender cómo la alusión al país de origen invitando al estudiante a “regresar” se convierte en una forma común de ofensa, marcando su ilegitimidad y reforzando la experiencia de ser ajeno de los NNA migrantes. Aunque estos casos no representan la experiencia mayoritaria, revelan la existencia de agresiones simbólicas que pueden afectar el bienestar emocional de los estudiantes. Según Katz y Leaper (2021), este tipo de discriminación no siempre se manifiesta de forma explícita o violenta, pero sí puede generar sentimientos de exclusión y reforzar estereotipos negativos hacia grupos minoritarios.

La segunda categoría inductiva, “*Mis costumbres no son iguales*”, no solo alude a la diferencia, sino también a lo que esta conlleva en relación con el habla. Ya que, a pesar de compartir el mismo idioma, los estudiantes migrantes destacan que su acento, expresiones y formas de pronunciación pueden provocar malentendidos y situaciones incómodas. Como expresó el participante 2: “*Como en Venezuela hablamos diferente, hay compañeros que se lo toman a mal, a veces me hace sentir mal, pero normal*”. Aunque algunos estudiantes normalizan estas situaciones, pueden dar lugar a dinámicas de exclusión sutiles que afectan la comunicación y el sentido de pertenencia.

En otros casos, como menciona el participante 6: “*Por la forma de hablar, a veces no entienden algunas palabras y debo explicar qué dicen*”, se evidencia una carga adicional de adaptación lingüística. Según Cummins (2000), cuando las diferencias lingüísticas no son reconocidas ni abordadas pedagógicamente, pueden derivar en desigualdades educativas y en la

pérdida de referentes identitarios, especialmente cuando los niños sienten la presión de modificar su forma de hablar para ser comprendidos o aceptados. Desde una perspectiva crítica, estos elementos invitan a reflexionar sobre el papel del entorno escolar en la configuración de experiencias de inclusión o exclusión cultural. Como señalan Freire y Castillo, una educación verdaderamente inclusiva no solo debe evitar la reproducción de prejuicios, sino también promover activamente el diálogo intercultural y el reconocimiento de la diversidad como valor pedagógico. En este sentido, ¿qué papel juega el lenguaje en esta experiencia cultural? Los prejuicios lingüísticos reportados, aunque no generalizados, invitan a revisar de forma crítica cómo las prácticas educativas pueden implicarse reflexivamente en su transformación. Es fundamental reconocer que dichas prácticas no son necesariamente el origen de los prejuicios; sin embargo, el aula es un escenario social donde los discursos, normas y dinámicas de interacción pueden reproducir o desafiar representaciones discriminatorias hacia las formas de hablar de los y las estudiantes migrantes.

En cuanto a las barreras ideológicas, la mayoría de los participantes manifestó no haber sido objeto de estigmatización directa ni haber sentido la necesidad de modificar sus creencias o actitudes debido a su nacionalidad. No obstante, ¿es posible resistir a los estereotipos que circulan sobre la nacionalidad? De las BAP ideológicas surge la categoría “piensan que por ser venezolana soy mala”, que revela cómo ciertos atributos identitarios se convierten en signos de estigmatización. Estas situaciones se comprenden a partir de factores contextuales como el entorno geográfico tal como relata el participante 1: *“en mi experiencia yo antes estaba en un pueblito y allá estudiaba, como era un pueblito allá no les gustaban los venezolanos porque allí no había venezolanos, solo colombianos, entonces cuando llegamos nosotros nos rechazaron”* y las dinámicas institucionales, el participante 2 comenta: *“Antes estudiaba en Mosquera, existe*

diferencia con los niños de acá porque siento que me han tratado mejor y eso, porque allá a veces me sentía triste". Estas experiencias sugieren que la percepción de integración social varía considerablemente según el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes migrantes, lo cual coincide con lo planteado por Bonizzoni, Molina y Semenza (2014), quienes destacan que la inclusión escolar de estudiantes migrantes está mediada por los marcos institucionales y las actitudes sociales locales, que pueden generar climas escolares más o menos receptivos a la diversidad. Ante estas situaciones, emergen estrategias de autoafirmación y resistencia identitaria. Pero ¿cómo se manifiesta esta resistencia?

- A través de la reconfiguración del yo frente al otro: Cuando el participante 3 afirma "*Yo pienso que están equivocados porque no todos somos así*", no solo se defiende, sino que se reapropia del derecho a definir su identidad por fuera del estereotipo. Este es un acto de diferenciación hermenéutica, donde el sujeto distingue entre lo que otros creen que él es y lo que él sabe de sí mismo. Se trata de una comprensión profunda que niega la generalización y reafirma la individualidad.
- En la construcción de una identidad resiliente y ética: Según Phinney y Ong (2007), cuando los niños logran diferenciarse de los estigmas atribuidos a su grupo de origen, desarrollan una identidad étnica sólida y resiliente, que funciona como mecanismo de protección frente a la discriminación. Esta identidad no es estática ni esencialista, sino que se reconstruye en diálogo constante con el otro y consigo mismo, desde una conciencia crítica de la diferencia y del valor de su propio origen.
- En la afirmación de una identidad colectiva no estigmatizada: Resistir no es solo un gesto individual, también es un posicionamiento frente al grupo de pertenencia. Al decir "*no todos somos así*", el participante no niega su nacionalidad, sino que reclama una mirada

más justa y matizada sobre su comunidad. Esta forma de resistencia implica una resignificación colectiva, que busca reconstruirse más allá del imaginario social dominante.

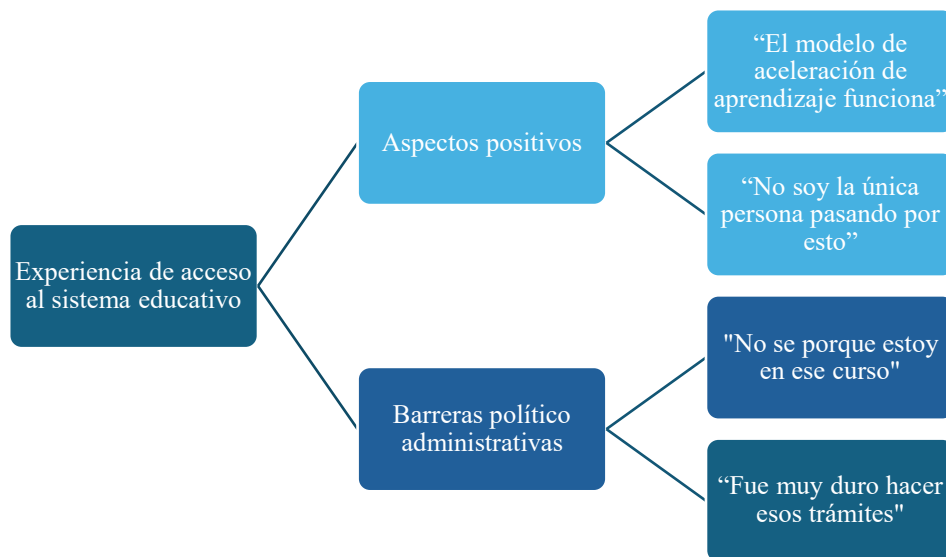
Para concluir, ¿cómo concebía la investigadora anteriormente la experiencia cultural de los niños migrantes y qué revelan hoy sus narraciones? Se asumía que la experiencia cultural de estos estudiantes no daba lugar a vivencias educativas positivas, al centrarse predominantemente en los desafíos, barreras y formas de exclusión. Sin embargo, las experiencias conocidas a través de esta investigación muestran una realidad más compleja y matizada. La experiencia cultural de los niños migrantes en el contexto educativo analizado no puede ser entendida en términos absolutos de inclusión o exclusión. Se trata más bien de un fenómeno dinámico, donde coexisten actos de acogida con barreras lingüísticas e ideológicas que inciden de manera desigual en sus procesos de participación, integración y desarrollo.

Experiencia de acceso al sistema educativo

El acceso al sistema educativo constituye una dimensión fundamental para comprender los procesos de inclusión de la infancia migrante, especialmente en escenarios donde las trayectorias escolares han sido interrumpidas por desplazamientos forzados. Esta categoría permite visibilizar una doble realidad: por un lado, experiencias positivas que facilitan la reincorporación al sistema escolar, y por otro, barreras político-administrativas que limitan dicho acceso y perpetúan situaciones de exclusión (ver figura 3).

Figura 3.

Experiencia de acceso al sistema educativo



Fuente: Elaboración propia.

A partir de los aspectos positivos de la experiencia de acceso al sistema educativo, aparecen dos categorías inductivas. La primera categoría, “El modelo de aceleración de aprendizaje funciona”, surge en los relatos de los participantes quienes reconocen la importancia del Modelo Educativo Flexible como una herramienta que les permitió retomar su trayectoria escolar luego de periodos de interrupción educativa. Así lo menciona el participante 2: *“Gracias a ese programa pude seguir estudiando, porque estuve como un año sin colegio”*. Este modelo, desde la perspectiva de los estudiantes, no se limita a una estrategia pedagógica, sino que se resignifica como una oportunidad vital en sus experiencias educativas.

En consonancia con esta percepción, Gutiérrez y Medina (2021) destacan que uno de los principales efectos del fenómeno migratorio es el desfase académico, subrayando la urgencia de mecanismos de nivelación que permitan cerrar brechas y garantizar el derecho a la educación. En este sentido, el Modelo Educativo Flexible se presenta como una mediación concreta entre la exclusión y la continuidad, una herramienta que, al adaptarse al contexto y a las trayectorias particulares, encarna un enfoque de equidad y justicia educativa.

A esta dimensión se suma la segunda categoría: “No soy la única persona pasando por esto”, que introduce una mirada más afectiva sobre la experiencia de reingreso. Esta expresión, compartida por una participante, da cuenta de la importancia de sentirse acompañado en el proceso de adaptación escolar. Más allá del contenido académico, lo que emerge es el valor de la intersubjetividad, de saber que otros también transitan por trayectorias migrantes similares, lo que permite resignificar sus experiencias en una clave compartida. Aquí se hace evidente que incluso los procesos formalmente administrativos como el ingreso a un modelo de nivelación atraviesan dimensiones emocionales, donde los vínculos afectivos y el reconocimiento mutuo operan como elementos estructurantes de la experiencia educativa.

Junto a estas experiencias, persisten barreras político-administrativas que dificultan el acceso oportuno y equitativo al sistema educativo. La primera categoría inductiva: “*No sé porque estoy en este curso*” devela dificultades en la socialización del modelo flexible con los estudiantes. En palabras del participante 3: “*No, no sé. Cuando entré al colegio solo me dijeron: miré, este es tu salón, esta es la profesora y ellos son tus compañeros, no me dijeron más nada*”. Esta falta de información inicial genera desconocimiento sobre los objetivos, alcances y beneficios del modelo, lo que limita su apropiación por parte del estudiantado y reduce el impacto transformador del mismo. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos de orientación e inducción, de modo que los niños, niñas y adolescentes migrantes no solo sean acogidos formalmente, sino también acompañados e informados de manera clara, comprensiva y continua.

Tal como lo proponen Figueroa y Yáñez (2020), es necesario desarrollar metodologías que integren la participación activa del estudiantado, permitiéndoles comprender, significar e

incidir en sus propios procesos formativos. De lo contrario, el riesgo es que estos programas, aunque bien intencionados, reproduzcan lógicas adulto céntricas y verticales.

Por otro lado, la segunda categoría: “Fue muy duro hacer esos trámites” da cuenta de una de las barreras más persistentes en el proceso de acceso al sistema educativo para los estudiantes migrantes: las dificultades administrativas. La expresión “fue muy duro” alude no solo a una carga operativa o burocrática, sino a una vivencia emocional, marcada por la espera y el desgaste que implican los trámites para formalizar el ingreso al sistema educativo.

Desde la experiencia narrada por los niños, niñas y adolescentes, el acceso escolar no se presenta como un derecho garantizado de forma automática, sino como un proceso condicionado por requisitos formales que muchas veces escapan de su control, como lo son el Permiso Especial de Permanencia (PEP o PES), los cupos disponibles o la entrega de documentación específica. Como expresó el participante 3: *“Yo no podía entrar a estudiar porque no tenía el PES”* y el participante 6: *“tuve que esperar porque para mí salón no había cupos y para tener los documentos tuve que esperar de dos a tres años”*. Estas afirmaciones condensan una vivencia de exclusión basada en la falta de documentación, revelando cómo los dispositivos administrativos pueden operar como mecanismos de exclusión.

Lo anterior refuerza lo planteado por Tovar Flórez, Vanegas y Sanvicén (2022), quienes identifican la documentación, el acceso a cupos y el seguimiento de trayectorias como obstáculos emergentes en contextos de alta recepción migratoria. Estos factores han derivado en extensos periodos de exclusión educativa, afectando de forma directa el derecho a la educación de esta población. Tal como lo plantea el Índice de Barreras para el Aprendizaje y la Participación de Booth y Ainscow (2002), estas dificultades no se originan en las características individuales de

los estudiantes, sino en las limitaciones del sistema, lo cual subraya la responsabilidad institucional en su superación.

Frente a estos obstáculos estructurales y persistentes que impiden el acceso pleno al sistema educativo, las familias migrantes no adoptan una posición pasiva ni resignada. Por el contrario, han desplegado diversas estrategias de resistencia cotidiana, entre las que destaca la educación en casa como una forma de sostener, desde los márgenes, los procesos formativos de sus hijos e hijas. Estas prácticas, aunque se desarrollan en condiciones informales, no certificadas y con recursos sumamente limitados, constituyen verdaderos actos de agencia educativa, en tanto representan el esfuerzo consciente por preservar el derecho a aprender a pesar de la exclusión institucional. En este sentido, tales iniciativas pueden ser comprendidas como formas de pedagogía comunitaria e insurgente, donde las familias y comunidades crean saberes y métodos propios ante la ausencia o insuficiencia del Estado. Boaventura de Sousa Santos (2022) denomina a estas experiencias como “pedagogías insurgentes”, las cuales surgen en contextos de exclusión sistemática y se fundamentan en la resistencia, la creatividad colectiva y la lucha por la dignidad. Según el autor, estos saberes no oficiales o “no autorizados” desafían el monopolio institucional sobre el conocimiento, al demostrar que la educación puede ser producida, sostenida y resignificada desde abajo, por los propios actores excluidos del sistema.

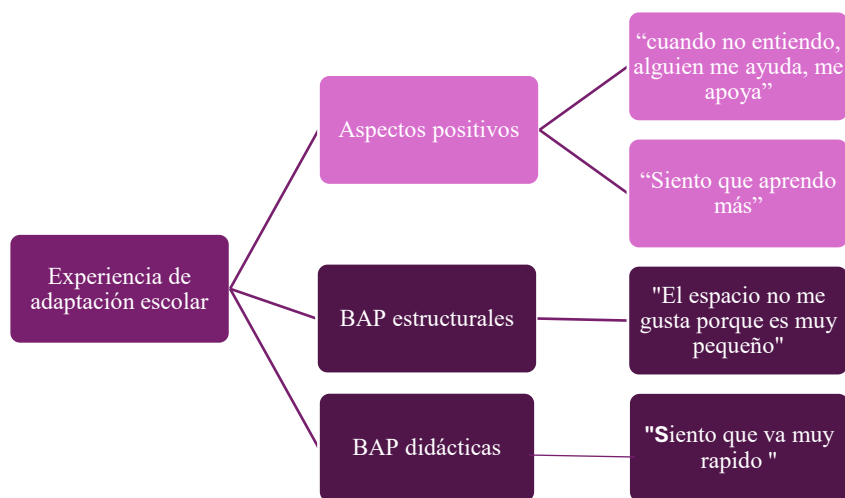
Estas formas de resistencia no solo apuntan a la transmisión de contenidos académicos básicos, sino que también refuerzan el sentido de pertenencia, la autoestima y el reconocimiento del valor de aprender incluso en condiciones adversas. De este modo, la educación en casa no es solo una medida de emergencia, sino también una expresión de la capacidad organizativa, afectiva y política de las familias migrantes para proteger el futuro educativo de sus hijos e hijas.

Experiencia de adaptación escolar

La experiencia de adaptación escolar de los estudiantes migrantes constituye un componente central para comprender el alcance y las limitaciones de los procesos de inclusión educativa en contextos de movilidad humana. Esta categoría describe cómo los niños, niñas y adolescentes migrantes enfrentan su ingreso y permanencia en el sistema escolar colombiano, identificando tanto los aspectos positivos que favorecen su integración como las barreras didácticas y de accesibilidad (ver figura 4).

Figura 4.

Experiencia de adaptación escolar



Fuente: Elaboración propia.

En la experiencia de adaptación escolar se identifican aspectos positivos que dan lugar a dos categorías inductivas. La primera, “Cuando no entiendo, alguien me ayuda, me apoya”, refleja vivencias de apoyo tanto emocional como cognitivo, donde el acompañamiento docente se presenta como un factor central altamente valorado por los estudiantes así lo menciona:

La participante 3 “*Cuando no entiendo la profe se sienta conmigo y me explica, la experiencia ha sido buena*”. Este respaldo se complementa con el apoyo entre pares,

fortaleciendo los vínculos de solidaridad y pertenencia en el aula. Tal como señalan Sandoval y Cortés (2020), las experiencias educativas se configuran no solo desde lo metodológico, sino también a partir de las relaciones afectivas y sociales que se construyen en el entorno escolar.

La segunda categoría, “Siento que aprendo más”, recoge una percepción positiva frente a las diferencias en las dinámicas de enseñanza. Algunos participantes destacan que, en comparación con su país de origen, el ritmo es más ágil y se abordan más asignaturas. Como lo expresan el participante 2: *“Allá la única materia que aprendí fue español, porque fue la única que daban, y acá en Colombia son más materias”*, y el participante 4: *“Aprender allá era como muy lento ya que los niños no podían estudiar, mientras que la forma de aprender acá me gusta más porque enseñan muchas cosas”*. Aunque estas diferencias implican ajustes, no se perciben como obstáculos, sino como oportunidades para el aprendizaje y la adaptación, siempre que exista una mediación pedagógica sensible que facilite el tránsito entre sistemas educativos. Esta disposición a integrarse revela un importante potencial formativo, así como una capacidad de resiliencia que puede desaprovecharse si no se contemplan medidas curriculares flexibles.

Los relatos recogidos subrayan, además, la necesidad de que el currículo responda a las trayectorias educativas interrumpidas y a la diversidad de saberes que portan los estudiantes migrantes. En esta lógica, factores que suelen considerarse extracurriculares, como la alimentación escolar, adquieren especial relevancia. El participante 1 lo menciona claramente: *“Cuando hay comida, aprendo mejor”*. Este tipo de afirmaciones evidencian cómo las condiciones físicas y emocionales influyen directamente en la disposición para aprender. Coincidiendo con Trujillo, Anguiano e Irasema (2023), se reafirma que las condiciones socioeconómicas de las familias migrantes impactan el acceso, la permanencia y el rendimiento

escolar, lo cual exige un trabajo articulado entre escuela, familia y profesionales para garantizar respuestas verdaderamente inclusivas.

No obstante, junto a estos elementos positivos, también surgen barreras estructurales que afectan la experiencia de adaptación. Una de ellas se expresa en la categoría “El espacio no me gusta porque es muy pequeño”, que alude a las condiciones físicas del aula. Las y los estudiantes describen cómo el hacinamiento, la falta de movilidad y el ruido constante dificultan su aprendizaje. Como menciona el participante 1: *“El ambiente es como pesadito, el espacio es muy pequeño, todo el tiempo estamos apretados y no nos sentimos tan bien porque si queremos movernos para atrás no se puede, y como son muy gritones, todo se escucha, entonces empieza a doler los oídos y hay algunas personas que les afecta”*. Estas condiciones impactan no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional, la convivencia y el sentido de pertenencia. Ante esto, cabe preguntarse si es posible hablar de inclusión sin un entorno físico digno para aprender. En línea con Ainscow (2015), se sostiene que la inclusión educativa no puede limitarse a los contenidos curriculares o las estrategias pedagógicas, sino que debe considerar también las condiciones materiales del entorno. La falta de espacio y el exceso de ruido constituyen barreras físicas que restringen la participación plena del estudiantado. De acuerdo con Leithwood y Riehl (2005), un entorno físico adecuado es fundamental para fomentar aprendizajes significativos y el desarrollo socioemocional. Su ausencia compromete el clima escolar e impide procesos de integración efectivos.

Finalmente, en el ámbito de las barreras didácticas, se identificó la categoría inductiva “Siento que va muy rápido”, la cual refleja la dificultad experimentada por un estudiante migrante frente al ritmo en la presentación de los contenidos escolares, así lo resalta el

participante 3: *“No se, los temas que enseña la profe son difíciles porque estamos viendo divisiones de dos cifras, de tres y yo apenas estoy aprendiendo de dos”*

Aunque no se trata de una percepción individual, adquiere especial relevancia en contextos marcados por la migración y la necesidad de nivelación académica, donde las trayectorias educativas suelen estar fragmentadas. Esta situación puede generar sentimientos de frustración o incluso propiciar formas de exclusión. Visibilizar este tipo de experiencias resulta clave para repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva inclusiva, que reconozca y se adapte a los diversos ritmos de aprendizaje.

Conclusiones

Desde una mirada general, las experiencias educativas de los niños y niñas migrantes en la IED Bicentenario de Funza revelan un panorama complejo y matizado, donde conviven elementos positivos y generativos con la persistencia de diversas barreras. Estas experiencias, lejos de ser homogéneas, reflejan trayectorias marcadas por contextos específicos y por la interacción entre factores institucionales, sociales y personales.

Es así como, lo positivo de la experiencia se configura desde los vínculos afectivos con docentes y compañeros, así como en el acompañamiento pedagógico y emocional que permite a muchos estudiantes sentirse reconocidos, acogidos y parte activa de la comunidad educativa. Las experiencias de adaptación escolar y las experiencias culturales resaltan el valor de las relaciones humanas y del clima escolar como facilitadores clave de los procesos de inclusión educativa y social y también construcción de nuevos horizontes de vida dignos para la niñez migrante. La disposición de los estudiantes a integrarse, su resiliencia frente a las diferencias curriculares y su apertura al cambio constituyen fortalezas significativas que deben ser reconocidas y potenciadas por el sistema educativo. Igualmente, en la categoría de experiencia cultural se destaca el trato

amable e igualitario, actitud receptiva que ha sido clave para fortalecer la percepción de integración social, y mitigar la sensación de diferencia o exclusión, y generar un ambiente escolar donde priman el respeto, la empatía y el reconocimiento mutuo. No obstante, también se reconocen desde la experiencia de los participantes las barreras para el aprendizaje y la participación, particularmente aquellas de carácter actitudinal e ideológico. Las microagresiones y las dificultades comunicativas derivadas de diferencias lingüísticas, aunque no generalizadas, evidencian formas sutiles pero persistentes de exclusión que afectan el sentido de pertenencia, la autoestima y la construcción identitaria de los estudiantes migrantes. Estas barreras, en su mayoría invisibilizadas, requieren una atención urgente y una transformación profunda de las prácticas escolares, con miras a fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural como valor pedagógico y no como obstáculo. Por otro lado, se narran experiencias de discriminación en contextos institucionales y geográficos diferentes. Esta realidad demuestra que la inclusión no puede ser tarea exclusiva de la escuela, sino que debe ser un compromiso compartido entre instituciones, familias y comunidades, con acciones concretas que garanticen el respeto, la equidad y la participación de los niños y niñas migrantes en todos los ámbitos de la vida social.

Asimismo, la categoría de acceso al sistema educativo muestra una doble realidad: por un lado, el impacto positivo del Modelo Educativo Flexible en la continuidad escolar; por otro, barreras político-administrativas estructurales relacionadas con oportunidades de acceso a la educación, por falta de documentación, de cupos o por socialización inadecuada del modelo. Estas tensiones subrayan la necesidad de adoptar una mirada integral sobre la inclusión, que no se limite al acceso formal, sino que garantice condiciones reales de permanencia, participación y aprendizaje significativo.

En conclusión, el análisis de estos tres contextos experienciales lleva a comprender que la inclusión educativa de la infancia migrante no puede entenderse como un estado alcanzado, sino como un proceso en permanente construcción, que debe ser abordado desde una perspectiva crítica, situada y transformadora. Escuchar las voces de los propios estudiantes, reconocer sus experiencias y desafiar las estructuras que reproducen la exclusión son pasos fundamentales para avanzar hacia una escuela verdaderamente intercultural, justa y acogedora.

Apostar por estos tres contextos experienciales no ha sido solo una decisión metodológica, sino también una apuesta teórica que busca abrir caminos para la comprensión profunda de las vivencias educativas desde lo subjetivo y lo intersubjetivo. Esta elección se enmarca en un enfoque fenomenológico que valora las experiencias tal como son vividas, sentidas y narradas por los propios sujetos. En este sentido, se espera que este enfoque pueda ser retomado, ampliado y convocado en futuras investigaciones, tanto propias como de otras personas interesadas en comprender las experiencias educativas desde un lugar sensible, comprometido y profundamente humano.

Desde el rol de investigadora, esta experiencia ha representado no solo un ejercicio académico, sino también un proceso profundo de aprendizaje personal y profesional. El acercamiento a las vivencias de los niños y niñas migrantes ha permitido comprender que la experiencia educativa va mucho más allá de la identificación de barreras o carencias. Observar sus relatos, emociones, estrategias de adaptación y formas de resistencia ha evidenciado que la educación intercultural no puede reducirse a una serie de indicadores, sino que debe entenderse desde una perspectiva holística, que reconozca la complejidad del fenómeno migratorio, los contextos institucionales y, sobre todo, la humanidad que habita en cada historia. Esta

aproximación ha fortalecido el compromiso con una investigación situada, sensible y transformadora, en la que escuchar a los sujetos es tan importante como analizar las estructuras.

En esta complejidad, el Trabajo Social asume un rol fundamental, al comprender que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no son simples obstáculos técnicos o administrativos por remover, sino expresiones vivas de las tensiones sociales, culturales e institucionales que atraviesan la experiencia migrante. Estas barreras encarnan los límites difusos entre el reconocimiento y la negación, entre la acogida simbólica y la exclusión silenciosa. No obstante, enfocarse únicamente en estas grietas estructurales sería insuficiente. Desde la mirada disciplinar del Trabajo Social, también es necesario reconocer las experiencias constructivas que emergen en medio de la adversidad: formas autónomas de organización, vínculos afectivos que fortalecen redes de apoyo, e incluso modelos pedagógicos que generan impactos positivos en términos de inclusión y reconocimiento.

Lo que emerge de esta tensión no es únicamente un diagnóstico, sino una invitación ética y política al Trabajo Social a interpretar esos escenarios no solo como sitios de fractura, sino como espacios de escucha, intervención y transformación. Esto exige posicionarse frente a la interculturalidad no como un ideal abstracto, sino como una experiencia encarnada en cuerpos, afectos y resistencias. En esta perspectiva, el Trabajo Social no puede limitarse a acompañar trayectorias escolares desde los márgenes. Su papel es disputar sentidos, tender puentes y abrir fisuras en las lógicas normalizadoras que perpetúan exclusiones sutiles. Pero también, y con la misma fuerza, debe contribuir a resignificar estas experiencias, transformando las barreras en narrativas de dignidad, donde no solo se expresan historias de exclusión, sino también relatos de acogida, vínculos de solidaridad y prácticas escolares que demuestran cómo muchas comunidades educativas aprenden, se adaptan y se enriquecen con la diversidad migrante.

Desde mi experiencia como investigador(a) en formación, esta apuesta también implicó una confrontación personal. Mi mirada ha estado marcada por una profunda inquietud frente a los problemas sociales, y esta investigación reafirmó en parte ese enfoque. Sin embargo, el proceso también me permitió reconocer la potencia de las experiencias cotidianas, de lo pequeño y lo afectivo, como fuerzas transformadoras. Así, aprendí que comprender las realidades migrantes no solo pasa por denunciar lo que duele, sino también por visibilizar lo que sostiene, lo que vincula y lo que permite imaginar una escuela más justa. En este proceso, el Trabajo Social adquiere un lugar clave: se entrelaza con los lazos de cuidado, la solidaridad activa y el fortalecimiento del tejido social como factores constitutivos de realidades escolares más humanas, más amables y profundamente comprometidas con la inclusión. La presencia migrante no solo interpela a la institución educativa; también abre oportunidades para repensar colectivamente la escuela como un espacio vivo de transformación social.

Finalmente, a nivel del fenómeno migratorio, el caso de los niños y niñas migrantes venezolanos revela una realidad profundamente compleja, donde se entrecruzan dinámicas de movilidad forzada, desigualdad estructural, y búsqueda de dignidad en territorios ajenos que se convierten, poco a poco, en escenarios de nuevas pertenencias. Esta migración no solo moviliza cuerpos, sino también historias, memorias y sentidos de identidad que desafían las fronteras nacionales y las formas tradicionales de entender la ciudadanía y el arraigo. La experiencia escolar emerge como uno de los escenarios más sensibles de esta transformación. Es allí donde se expresan con nitidez las tensiones entre inclusión y exclusión, entre reconocimiento y estigmatización. Sin embargo, también es en la escuela donde muchos niños migrantes encuentran redes de apoyo, espacios de reconstrucción de sentido y oportunidades para rehacer sus trayectorias vitales. No todas las experiencias están atravesadas por el rechazo: también hay

relatos de acogida, de afectos compartidos, de comunidades educativas que se adaptan, aprenden y se enriquecen con la diversidad que trae consigo el fenómeno migratorio.

En este sentido, el fenómeno migratorio no puede entenderse solo como un problema a gestionar, sino como una posibilidad para repensar las nociones de nación, pertenencia y convivencia. La niñez migrante no es únicamente vulnerable; también es agente de cambio, de encuentro y de reconfiguración cultural. Reconocer esta doble dimensión las barreras y las posibilidades, es fundamental para avanzar hacia una comprensión más justa, humana y compleja de la migración contemporánea.

Logros y dificultades

El desarrollo de esta investigación representó una valiosa oportunidad para visibilizar las voces, trayectorias y experiencias educativas de niños y niñas migrantes en la IED Bicentenario del municipio de Funza. Uno de los principales logros fue haber situado como eje del análisis la perspectiva de la niñez migrante, reconociéndola no solo como población vulnerable, sino como sujeto activo de saberes, resistencias y formas propias de habitar el espacio escolar. A través del enfoque cualitativo y del método fenomenológico-hermenéutico, fue posible acceder a relatos profundos que revelaron tanto los aspectos positivos de las experiencias educativas como las barreras que aún persisten en contextos escolares. Otro logro importante fue el aporte disciplinar al campo del Trabajo Social, posicionándolo como una práctica ética, crítica y transformadora en el ámbito educativo. El análisis desarrollado contribuye a reafirmar el papel del Trabajo Social en la mediación de conflictos simbólicos y culturales, en la promoción de derechos, y en la creación de vínculos que humanicen la experiencia escolar de la niñez migrante. Asimismo, el estudio generó insumos valiosos para el diseño de estrategias pedagógicas e institucionales más sensibles a la diversidad cultural, así como recomendaciones que pueden orientar futuras

políticas públicas en materia de inclusión educativa, las que son descritas en el siguiente apartado. La investigación también fortaleció una mirada integral de la educación intercultural, superando enfoques reduccionistas para comprender el fenómeno migratorio desde sus múltiples dimensiones: emocionales, sociales, identitarias y estructurales.

No obstante, el proceso investigativo también enfrentó importantes dificultades. Una de las más significativas fue el acceso a la población, ya que, al tratarse de niños y niñas en condición migrante, cuyas experiencias están atravesadas por historias de desplazamiento y vulnerabilidad. Generar un vínculo ético y respetuoso con ellos requirió tiempo, sensibilidad y una disposición constante a adaptar las herramientas metodológicas. Asimismo, las limitaciones institucionales asociadas a permisos, tiempos escolares y agendas administrativas dificultaron en algunos momentos la aplicación del trabajo de campo tal como estaba previsto. Por otro lado, el trabajo con población infantil planteó desafíos metodológicos importantes. Fue necesario ajustar el lenguaje, los tiempos y las técnicas de recolección de información para lograr una participación genuina de los niños y niñas, sin forzar sus respuestas ni comprometer su bienestar emocional. Finalmente, la falta de datos desagregados y sistematizados sobre la población migrante en la institución limitó las posibilidades de contraste y triangulación con información cuantitativa oficial, lo que refuerza la necesidad de fortalecer los registros escolares desde un enfoque de derechos e investigación.

En conjunto, los logros y dificultades de este trabajo no solo permitieron alcanzar los objetivos planteados, sino también enriquecer la comprensión del fenómeno migratorio en el espacio escolar desde una perspectiva situada, crítica y profundamente humana.

Recomendaciones

A partir de los resultados y reflexiones que emergieron en el proceso investigativo, se plantean a continuación algunas recomendaciones que pueden orientar futuras investigaciones, fortalecer la formación en Trabajo Social y contribuir a la mejora de prácticas en la institución educativa.

Para futuras investigaciones, este trabajo abre múltiples interrogantes que podrían ser explorados en estudios posteriores. Una línea de investigación relevante es profundizar en el papel de las familias migrantes en el proceso de adaptación escolar de sus hijos e hijas, abordando las relaciones entre hogar, escuela y comunidad desde una perspectiva relacional e interseccional. Asimismo, sería valioso investigar cómo los imaginarios sobre lo “extranjero” o lo “venezolano” circulan entre docentes, directivos y estudiantes, y de qué manera inciden en las dinámicas de inclusión o exclusión cotidiana. Otro aspecto que requiere mayor indagación es el seguimiento longitudinal de la trayectoria educativa de los niños y niñas migrantes: ¿qué ocurre con ellos después del ingreso?, ¿logran permanecer y avanzar?, ¿qué barreras nuevas surgen en los niveles superiores? Finalmente, se recomienda incorporar con mayor profundidad herramientas participativas, como el dibujo, la fotografía o el juego simbólico, que permitan captar con mayor riqueza la voz infantil y sus formas de representar la experiencia escolar.

Igualmente, es necesario que los programas de formación en Trabajo Social fortalezcan la inclusión de contenidos sobre migración, niñez, educación intercultural y derechos humanos, desde enfoques críticos y decoloniales. La experiencia desarrollada en este trabajo demuestra la urgencia de formar profesionales capaces de comprender la complejidad del fenómeno migratorio no solo desde una perspectiva asistencial, sino desde una ética del cuidado, el reconocimiento y la justicia social. Asimismo, se recomienda que las prácticas académicas del

programa integren con mayor frecuencia escenarios educativos, en tanto espacios privilegiados para el análisis y la intervención del Trabajo Social. Vincular a los estudiantes con procesos escolares reales especialmente en contextos marcados por la diversidad, permite desarrollar habilidades de escucha, mediación, investigación y acción transformadora, que son centrales para la disciplina. Por último, se sugiere promover espacios de reflexión profesional sobre el impacto emocional del trabajo con poblaciones migrantes, y el desarrollo de estrategias de autocuidado y contención.

Finalmente, en el plano institucional se recomienda fortalecer los protocolos de ingreso y acompañamiento a estudiantes migrantes, incluyendo jornadas de bienvenida, procesos de inducción claros y canales permanentes de orientación para las familias. Es fundamental que los estudiantes comprendan el modelo educativo en el que están siendo ubicados, sus objetivos, beneficios y funcionamiento, evitando situaciones de desinformación o desconexión. También se sugiere sensibilizar a la comunidad educativa (docentes, estudiantes y personal administrativo) sobre temas de diversidad cultural, xenofobia, estereotipos y microagresiones, mediante espacios formativos, actividades lúdicas y estrategias pedagógicas que promuevan el respeto por las diferencias. El fortalecimiento del enfoque intercultural debe ser transversal a todo el proyecto educativo institucional. Además, se recomienda mejorar las condiciones físicas del aula, especialmente en lo relacionado con el hacinamiento, el ruido y la ventilación, ya que estos factores afectan directamente el bienestar y la concentración de los estudiantes.

Referencias

- ACNUR & OIM. (2022). Respuesta humanitaria e integración de población venezolana en Colombia. <https://www.acnur.org>
- ACNUR & OIM. (2022). Respuesta humanitaria e integración en municipios receptores. <https://www.acnur.org>
- Acuña, E. (2021). La población infantil migrante: Un segmento etario que exige atención. *Revista de Estudios sobre Migración*, 8(1), 123-145. <https://doi.org/10.22201/udg.194168388015>
- Alcaldía de Funza. (2017). *Plan de Ordenamiento Territorial (POT)*. <https://funza-cundinamarca.gov.co>
- Alcaldía Municipal de Funza. (2017). *Plan de desarrollo municipal: Funza inclusiva 2016-2019*. Alcaldía de Funza. <https://www.funza.gov.co>
- Aliaga, F. (2021). Perspectivas contemporáneas sobre inclusión y participación en la educación. *Estudios Pedagógicos Latinoamericanos*, 23(4), 33-50.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion in the city: Concepts and contexts. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 88-102). David Fulton Publishers.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la inclusión: Proyectos para escuelas inclusivas*. Barcelona: Graó.

- Carling, J. (2019). Migration in the age of involuntary immobility: Theoretical reflections and implications for research. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(5), 837-855.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1561059>
- Chavarro, L., Capella, C., Chiva, O., & Pallarès, M. (2020). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: Estudio de caso en un colegio rural colombiano. *Educación y Diversidad Cultural*, 10(2), 101-120.
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Diario Oficial No. 37.803.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 43.110.
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.157.
- Congreso de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009 – Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial No. 47.376.
- Congreso de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016 – Por la cual se establecen disposiciones para la primera infancia*. Diario Oficial No. 49.518.
- Congreso de la República de Colombia. (2000). *Ley 617 de 2000*.
<https://www.funcionpublica.gov.co>
- Covarrubias, J. (2019). La inclusión educativa y los retos actuales en América Latina. *Educación y Sociedad*, 27(3), 75-92.
- Crea, T. M., & Loughry, M. (2019). The Role of School Social Workers in Promoting the Educational Success of Refugee and Immigrant Children. *Children & Schools*, 41(2), 93-100. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz001>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cruz Picón, P. E., & Hernández Correa, L. J. (2022). Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula. *Pedagogía y Práctica Educativa*, 14(4), 78-95.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). Estadísticas de migración y población. <https://www.dane.gov.co>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia potencia mundial de la vida*. Gobierno de Colombia.
- Defensoría del Pueblo. (2022). Informe de seguimiento a la atención de la población migrante en Colombia. <https://www.defensoria.gov.co>
- Díaz, M., & Betancur Rojas, C. A. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación: Un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 10(2), 25-40.
- Díaz, R., & Suárez, M. (2021). Impacto económico de la crisis migratoria venezolana en América Latina. *Estudios de Economía Internacional*, 39(2), 34-52.
- Experiencias educativas y su impacto en el aprendizaje emocional y social. (2020). *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 15(2), 45-60.
- Fetecua, J. (2023). Educación inclusiva desde el sistema educativo colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 25(3), 110-125.
- Finol, M. F., & Camacho, H. (2022). Método fenomenológico-hermenéutico. *Omnia*, 28(2), 41-60. Universidad del Zulia. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Frades Santiago, M., & Ureña, C. (2021). El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España: Integrantes para tener en cuenta. *Revista de Educación y Migración*, 12(3), 45-60.
- Freier, L., & Castillo, A. (2021). La integración educativa de los migrantes venezolanos en América Latina: Desafíos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 45(2), 89-107.
- Figuerola, I., & Yáñez, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: Una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 75-95.
- Gallego, A., Arroyave, L., Peláez, O., & Correa, D. (2023). Entre la tierra prometida y el desarraigo: Migración y educación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación y Sociedad*, 18(2), 85-102.
- Gómez, A., & Mallea, J. (2022). Derecho a la educación de niños y niñas en situación de movilidad internacional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 15(2), 45-60.
- González, M., Sarango, P., & Morocho, A. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva: Caso Ecuador. *Educación y Sociedad*, 18(2), 55-70.
- Gutiérrez, N., & Medina, N. (2021). Migración venezolana en Colombia y su impacto en la educación. *Revista de Estudios Sociales y Migratorios*, 14(1), 33-50.
- Guerrero, A. (2013). Educación inclusiva y atención a la diversidad: Hacia una escuela para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 101-116.
- Ledesma Albornoz, M. (2012). *La fenomenología de Alfred Schütz y la teoría del significado*. Recuperado de <http://sociolorock.blogspot.com/2005/09/la-fenomenologa-de-alfred-schutz-y-la.html>

- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2021). How Democracies Die: Venezuelan authoritarianism in comparative perspective. *Journal of Political Studies*, 29(3), 99-118.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-797.
- López, M., & Serrano, E. (2022). Perspectivas interculturales en la educación inclusiva. *Revista de Educación y Diversidad Cultural*, 11(4), 77-95.
- López-Gómez, M., & Martín-Serrano, E. (2022). Experiencias educativas interculturales: Hacia una comprensión de la diversidad en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(3), 112-130.
- Migración Colombia. (2022). Informe anual de migración.
<https://www.migracioncolombia.gov.co>
- Migración Colombia. (2023). Reporte de caracterización de población venezolana por municipio.
<https://www.migracioncolombia.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Lineamientos de educación intercultural*.
<https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Política de educación inclusiva*.
<https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Plan sectorial de educación 2016-2026*.
<https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Orientaciones para la atención educativa de población migrante*. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Informe nacional de educación inclusiva*.
<https://www.mineduccion.gov.co>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Informe sobre barreras para el aprendizaje y la participación*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Monroy, O., & Pérez, L. (2022). Barreras para el aprendizaje y la participación: Un reto para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 45-60.
- Muñoz, P., & Ramírez, L. (2023). Educación intercultural en contextos migratorios: Un estudio cualitativo en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 57, 89-110.
- Nación, L. (2023). Los impactos de la migración venezolana en la educación colombiana. *Informe Especial*, 14-21.
- Navarro, J., & Castillo, P. (2022). Educación inclusiva e interculturalidad en Colombia: Una revisión crítica. *Revista Colombiana de Educación*, 28(2), 99-120.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press.
- Oliveira, F., & Pérez, A. (2021). Inclusión educativa y migración: Desafíos y experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(4), 121-140.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2020). *Educación inclusiva y migración: Informe regional*. OEI.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022). *Migración y educación: Guía para países de acogida*. OIM.
- Orellana, F., & Rodríguez, M. (2021). Experiencias de inclusión educativa en contextos de migración. *Revista de Educación y Sociedad*, 13(3), 55-72.
- Páez, D. (2022). Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos migratorios. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 11(3), 33-50.

- Pérez, C., & Rodríguez, M. (2023). Desafíos de la educación intercultural en zonas de alta migración. *Educación y Diversidad*, 15(1), 41-60.
- Reyes, P. (2021). El impacto de las barreras actitudinales en la inclusión escolar. *Revista Latinoamericana de Educación*, 44(3), 89-106.
- Romero, A. (2022). Educación inclusiva y procesos migratorios: Un análisis desde el Trabajo Social. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, 18(2), 75-92.
- Salamanca, J. (2023). Análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela pública colombiana. *Revista de Políticas Educativas*, 15(4), 55-75.
- Santamaría, C., & Fernández, M. (2021). Las barreras para el aprendizaje: Un análisis desde la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 19(2), 33-50.
- Santos, M., & Morales, R. (2020). Educación inclusiva y diversidad cultural: Estrategias pedagógicas. *Revista de Educación y Cultura*, 14(1), 55-70.
- Secretaría de Educación Municipal de Funza. (2020). Informe anual de educación inclusiva. <https://funza-cundinamarca.gov.co>
- Secretaría de Educación Municipal de Funza. (2022). *Plan de acción para la inclusión educativa*. Alcaldía de Funza.
- Schütz, A. (2003). *La fenomenología del mundo social* (T. Riaza & A. E. Schütze, Trads.). Buenos Aires: Paidós. (Obra original publicada en 1932).
- Torres, L. (2022). Estrategias para la inclusión educativa de niños migrantes. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 12(2), 50-70.
- UNICEF. (2022). *Niñez migrante en Colombia: Diagnóstico y recomendaciones*. UNICEF Colombia.

- UNICEF. (2023). *Informe sobre la niñez y adolescencia migrante en Colombia*. UNICEF Colombia.
- Valencia, M. (2023). Barreras para el aprendizaje y la participación: Perspectiva desde la educación inclusiva. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 35(1), 15-30.
- Vélez, J., & Rincón, D. (2022). Migración y educación: Una mirada desde las barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Colombiana de Estudios Migratorios*, 20(3), 55-75.
- Warren, E. (2016). *Hermenéutica y fenomenología: Perspectivas epistemológicas*. Editorial Universidad del Rosario.
- Wolcott, H. (2008). *Ethnography: A way of seeing*. AltaMira Press.
- Zapata, A., & Gómez, C. (2021). La educación intercultural y la diversidad cultural en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 27(4), 98-115.

Anexos

Anexo A. Matriz de antecedentes



Matriz de
antecedentes.xlsx

Anexo B. Entrevista



Entrevista.docx

Anexo C. Matriz de análisis



Matriz de análisis
.xlsx

Anexo D. Asentimiento



Asentamiento .docx

Anexo E. Consentimiento



Consentimiento.do
cx