
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 34 Número 35

14 de abril 2026

ISSN 1068-2341

¿Escuelas para Todos? La Inclusión Educativa de Migrantes Venezolanos en las Escuelas Colombianas

Claudia Díaz Ríos

OISE, University of Toronto
Canadá

Nathalia Urbano Canal

Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario
Colombia

Sharon Rojas Yacamán

Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario
Colombia



Laura Mantilla León

Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario
Colombia

Citación: Díaz-Ríos, C., Urbano-Canal, N., Rojas-Yacamán, S., & Mantilla-León, L. (2026). ¿Escuelas para todos? La inclusión de migrantes venezolanos en las escuelas colombianas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9354>

Resumen: Como principal país receptor de migrantes venezolanos, Colombia ha incorporado a más de 600 mil niños, niñas y adolescentes venezolanos (NNA) en su sistema de educación pública. Si bien la mayoría de las escuelas se limita a garantizar el acceso, algunas también promueven el sentido de pertenencia y el aprendizaje académico inclusivo. Este estudio se pregunta: ¿qué explica la variabilidad en las respuestas escolares hacia los NNA migrantes y cómo algunas escuelas logran avanzar en su inclusión más allá del acceso?

Página web: <https://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 2/5/2025
Revisiones recibidas: 9/1/2026
Aceptado: 27/1/2026

A partir de la teoría de la construcción de sentido, se analizan 15 escuelas públicas en tres jurisdicciones subnacionales mediante un enfoque cualitativo comparativo que combina entrevistas y análisis documental. Los hallazgos muestran que, pese a la escasez de recursos y las limitaciones de los lineamientos de política, algunas escuelas desarrollan prácticas inclusivas sostenidas activadas por la visibilidad de la migración y gracias a las creencias positivas que actores escolares tienen sobre los migrantes, sus experiencias previas de inclusión y liderazgo escolar activo. El estudio aporta evidencia sobre los procesos mediante los cuales las escuelas interpretan e implementan políticas en contextos de crisis, y ofrece implicaciones relevantes para el diseño de políticas educativas más sensibles a la diversidad.

Palabras-clave: migración; inclusión; acceso; xenofobia; educación para refugiados

Schools for all? Educational inclusion of Venezuelan migrants in Colombian schools

Abstract: As the main host country for Venezuelan migrants, Colombia has incorporated more than 600,000 Venezuelan children into its public education system. While most schools focus on guaranteeing access, some also promote a sense of belonging and inclusive academic learning. This study asks: What explains the variability in school responses toward migrant children, and how do some schools manage to advance inclusion beyond mere access? Drawing on sensemaking theory, we analyze 15 public schools in three subnational jurisdictions using a comparative qualitative approach that combines interviews and document analysis. Findings show that, despite resource shortages and limited policy guidelines, some schools develop sustained inclusive practices triggered by the visibility of migration and thanks to positive beliefs held by school actors about migrants, their prior experiences with inclusion, and active school leadership. The study provides evidence on the processes through which schools interpret and implement policies in crisis contexts and offers relevant implications for designing education policies that are more sensitive to diversity.

Keyword: migration; inclusion; access; xenophobia; refugee education

Escolas para todos? A inclusão educacional de migrantes Venezuelanos nas escolas Colombianas

Resumo: Como principal país receptor de migrantes venezuelanos, a Colômbia incorporou mais de 600 mil crianças e adolescentes venezuelanos (NNA) em seu sistema de educação pública. Embora a maioria das escolas se limite a garantir o acesso, algumas também promovem o senso de pertencimento e a aprendizagem acadêmica inclusiva. Este estudo pergunta: o que explica a variabilidade nas respostas escolares aos NNA migrantes e como algumas escolas conseguem avançar na inclusão para além do acesso? Com base na teoria da construção de sentido, são analisadas 15 escolas públicas em três jurisdições subnacionais por meio de uma abordagem qualitativa comparativa que combina entrevistas e análise documental. Os resultados mostram que, apesar da escassez de recursos e das limitações das diretrizes políticas, algumas escolas desenvolvem práticas inclusivas sustentadas, ativadas pela visibilidade da migração e graças às crenças positivas que os atores escolares têm sobre os migrantes, suas experiências prévias de inclusão e liderança escolar ativa. O estudo fornece evidências sobre os processos pelos quais as escolas interpretam e implementam políticas em contextos de crise e oferece implicações relevantes para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade.

Palavras-chave: migração; inclusão; acesso; xenofobia; educação de refugiados

¿Escuelas para Todos? La Inclusión Educativa de Migrantes Venezolanos en las Escuelas Colombianas

Alex¹ es un adolescente venezolano inscrito hace tres años en B1, una escuela pública de Bogotá (Colombia), conocida por su sistema educativo relativamente fortalecido en comparación con el resto del país. Alex no recibió apoyo académico en esta escuela para nivelarse, experimentó discriminación por parte de sus compañeros y docentes², y estuvo a punto de abandonar la escuela. No muy lejos, en la misma ciudad, Berna ha asistido a B4 durante cinco años. A diferencia de Alex, Berna se siente bienvenida en la escuela, donde los docentes han incorporado contenido sobre Venezuela en sus lecciones. En Cúcuta, una ciudad fronteriza con menos recursos para su sistema educativo, Cami asiste a un curso de aceleración del aprendizaje³ en C1, luego de casi dos años de haber interrumpido su trayectoria de aprendizaje. Cami “se siente parte de la familia de C1”, y la escuela constantemente busca formas de satisfacer sus necesidades. Igualmente, Cris, quien aún vive en Venezuela, asiste todos los días a la C4, donde recibe la misma instrucción y beneficios que se les dan a los estudiantes que viven en Colombia⁴. En cambio, Gidis, quien asiste a C5, no está alcanzando los logros académicos esperados y se siente aislada en la escuela. En La Guajira, un departamento fronterizo con altos niveles de pobreza, Dani asiste a G5, una pequeña escuela rural donde fue rápidamente acomodada como asistente porque la familia llegó casi al final del año académico. En el año siguiente, Dani pudo registrarse sin problema y sin que el rezago escolar la afectara tanto. Por su parte, Edén luchó por encontrar un lugar en una escuela pública en La Guajira y finalmente fue aceptada en G2, donde reprobó matemáticas, mientras la docente afirmaba públicamente que los estudiantes venezolanos nunca sabían nada. ¿Qué explica estas diferencias en las respuestas de las escuelas colombianas hacia los niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes? ¿Cómo han logrado escuelas con escasos recursos avanzar en la inclusión de NNA migrantes?

Estudios previos han mostrado que la inclusión de NNA migrantes está determinada por las políticas educativas y los recursos escolares disponibles para ofrecer educación de calidad a nacionales y refugiados (Dryden-Peterson et al., 2019; Pobleto & Galaz, 2017; Valdés et al., 2024). En la mayoría de los países, la inclusión se reduce al acceso, mientras que el sentido de pertenencia y el logro académico se ven limitados por la falta de lineamientos, recursos materiales y adaptación pedagógica (Díaz-Ríos et al., 2025). Aunque estos estudios evidencian las limitaciones en la inclusión educativa, no explican cómo algunas instituciones, en contextos similares, logran prácticas inclusivas que trascienden la mera asistencia escolar. Nuestro estudio, basado en la teoría de construcción de sentido (*sensemaking*), aborda este vacío mediante el análisis del caso colombiano, principal receptor de NNA migrantes⁵ venezolanos.

¹ Todos los nombres utilizados en este manuscrito son ficticios.

² En el presente documento, se emplea el pronombre masculino de manera genérica para simplificar el texto. Esta elección no pretende excluir ni invisibilizar la diversidad de género.

³ Según el Ministerio de Educación de Colombia, la aceleración del aprendizaje es un modelo educativo flexible orientado a población en extraedad que no ha podido culminar con el nivel educativo correspondiente a su tramo etareo. Este modelo permite que los estudiantes avancen varios grados en un año lectivo y se preparen para el regreso al aula regular.

⁴ Cris es una estudiante venezolana que forma parte de la población pendular, típica de zonas fronterizas, y reconocida como migrante ya que se desplaza intermitentemente entre Venezuela y Colombia para asistir a la escuela.

⁵ Aunque empleamos el término “migrante” por ser el estatus más reconocido para los venezolanos en Colombia, la magnitud, rapidez y carácter forzoso de esta migración la convierte en una emergencia,

Nuestros hallazgos confirman que la falta de recursos y de lineamientos claros lleva a que la mayoría de las escuelas limite la inclusión a la matrícula de esta población. No obstante, el marco analítico de la construcción de sentido permitió identificar que, en algunas de estas escuelas, las creencias positivas sobre los migrantes, las visiones alternativas de su inclusión y el liderazgo escolar han impulsado la modificación de prácticas y el desarrollo de nuevas iniciativas para que los migrantes se sientan bienvenidos, académica y socialmente.

Estos resultados contribuyen a entender cómo se configura la inclusión de los migrantes en el quehacer cotidiano de las escuelas, lo cual tiene implicaciones prácticas, no sólo en América Latina, sino también a nivel global. El creciente fenómeno de la migración a gran escala en la región (Stefoni, 2018) y la cada vez más frecuente integración de refugiados en los sistemas educativos regulares del país receptor (Díaz-Ríos et al., 2024) demandan una mejor comprensión de los factores que inciden en la inclusión educativa de NNA migrantes. Esta comprensión ayuda a identificar acciones que pueden ser fomentadas por los gobiernos, organismos humanitarios y otros actores interesados en la inclusión educativa de los migrantes.

Inclusión de los Migrantes en los Sistemas Educativos de Países Receptores

La inclusión de las poblaciones migrantes y refugiadas en los sistemas educativos de países de bajos y medianos ingresos se ha centrado predominantemente en la *inclusión estructural* que prioriza el acceso a la educación, dejando de lado la *inclusión relacional* que fomenta un sentido de pertenencia y condiciones de aprendizaje sensibles a las necesidades e identidades de la población (Díaz-Ríos et al., 2025; Dryden-Peterson, 2020). El énfasis en la inclusión estructural y la omisión de la relacional producen una *inclusión subordinada*, es decir, el acceso de los migrantes a la educación, pero su canalización de manera desproporcionada hacia trayectorias educativas desfavorables (Novaro, 2014).

La inclusión subordinada surge de dos dinámicas principales. En primer lugar, los países de acogida suelen enfrentar una escasez de recursos y una distribución desigual de los mismos, lo que afecta principalmente a las escuelas ubicadas en zonas habitadas por poblaciones de bajos ingresos (Torche, 2010), en donde los migrantes suelen concentrarse (Cerrutti & Binstock, 2019; Domenech, 2014). Esta dinámica afecta su inclusión estructural, proporcionando acceso, pero en condiciones precarias e insuficientes.

En segundo lugar, la identidad nacional hegemónica, los legados coloniales y el racismo estructural influyen en los planes de estudio y las prácticas educativas, marginando las identidades de los migrantes y posicionándolos como “otros inferiores” (Díaz-Ríos et al., 2025). Esta marginación fomenta procesos de asimilación que invisibilizan o menosprecian las identidades de origen de los migrantes (Bartlett et al., 2015; Novaro, 2014) y generan, por ejemplo, bajas expectativas académicas en los docentes, lo que afecta su proceso de aprendizaje (Beech & Princz, 2012; Cerón et al., 2017; Kohatsu et al., 2020; Krueger & Osman, 2010; Sobantu & Warria, 2013; Vandeyar, 2010). Así, aunque los migrantes asistan a la misma escuela que la población local tradicional, son marginados dentro de ella lo que compromete su inclusión relacional.

América Latina ha avanzado hacia la inclusión estructural y relacional por medio de políticas educativas que promueven una educación para la diversidad (Jimenez Vargas et al., 2017). No obstante, dichas políticas no han estado acompañadas de un adecuado soporte financiero, infraestructural y de personal para su implementación, produciendo tensiones y brechas entre sus

asemejando esta población a la de refugiados. Por ello, nuestro estudio dialoga con las literaturas sobre educación de migrantes, educación en emergencias y educación de refugiados.

orientaciones y los recursos asignados (Díaz-Ríos et al., 2024). Lo anterior dificulta que se atiendan efectivamente las identidades, necesidades y aspiraciones de los migrantes (Dias & de Souza Neto, 2019; Espinosa Aguirre et al., 2022; Leihy & Martini, 2021). La implementación de estas políticas depende además de la interpretación y el nivel de urgencia que les den las escuelas, así como de los imaginarios que los educadores tengan de los migrantes (Carvalho & Dryden-Peterson, 2024; Dryden-Peterson et al., 2019). Reconocer la influencia significativa que ejercen las escuelas en la inclusión de los migrantes subraya la importancia de examinar los procesos a través de los cuales las instituciones educativas interpretan e implementan las políticas. Al comprender estos procesos de construcción de sentido y sus resultados, podemos identificar oportunidades para apoyar mejor a las escuelas en la promoción de una inclusión más integral de las poblaciones migrantes, garantizando sus derechos fundamentales.

Construyendo el Sentido de la Inclusión Educativa de Migrantes

La construcción de sentido se refiere al proceso mediante el cual individuos o grupos dentro de la escuela interpretan, comprenden y atribuyen significado a eventos nuevos, inesperados o ambiguos, tales como crisis, cambios de políticas o modificaciones en el entorno (Maitlis & Christianson, 2014; Sandberg & Tsoukas, 2015; Weick et al., 2005). Este proceso permite a los miembros de la escuela construir una explicación plausible, facilitando su comprensión de la situación y guiándolos para emprender la acción que consideran apropiada (Nigam & Ocasio, 2010).

Aunque las migraciones a gran escala pueden renovar los procesos de construcción de sentido en contextos escolares, su sola ocurrencia no garantiza que esto suceda. La teoría de la construcción de sentido permite entender que no todo cambio genera un *evento disruptivo*. Muchas veces, los actores educativos incorporan el cambio sin cuestionar sus marcos previos (Brown et al., 2015; Nigam & Ocasio, 2010; Sandberg & Tsoukas, 2015). En cambio, el evento disruptivo se genera cuando un suceso —como la migración— se hace lo suficientemente visible para que los actores perciban una necesidad de transformación de los procesos de la organización (Maitlis & Christianson, 2014; Nigam & Ocasio, 2010).

Este evento disruptivo interactúa con tres factores clave, moldeando el proceso de construcción de sentido: el *contexto institucional*, las *estructuras cognitivas* de sus miembros y la *cultura organizacional* (Maitlis & Christianson, 2014; Shaked & Schechter, 2019; Spillane et al., 2002; Weber & Glynn, 2006; Weick et al., 2005). Estos factores, junto con el evento disruptivo descrito anteriormente, operan como categorías analíticas que permiten identificar elementos específicos asociados a la migración capaces de restablecer o transformar los significados previos. Así, es posible comprender con mayor claridad cómo y cuándo la migración escolar se convierte en un catalizador de cambio en las prácticas y sentidos dentro de las instituciones educativas.

En cuanto a la primera categoría macro —el contexto—, las organizaciones educativas operan dentro de estructuras jerárquicas, donde el tipo de mensajes o señales de política transmitidos desde niveles superiores influye directamente en los esfuerzos de implementación. Mensajes claros y coherentes facilitan un proceso de construcción de sentido más guiado y uniforme entre escuelas, mientras que la información contradictoria, ambigua o ausente genera una mayor variabilidad en su interpretación (Flessa, 2012). Asimismo, la naturaleza de dichas señales —si promueven cambios incrementales o transformativos— puede activar o desincentivar que el suceso sea percibido como un evento disruptivo (Spillane et al., 2002). Por ende, analizar la claridad y la orientación de las señales de política relacionadas con la inclusión estructural y relacional de los NNA migrantes permite comprender cómo estas favorecen o limitan la emergencia de nuevos sentidos dentro de las escuelas.

La segunda categoría macro, las estructuras cognitivas, abarca las creencias sobre los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, así como las experiencias y conocimientos previos de los educadores (Spillane et al., 2002). La literatura sobre educación de migrantes y refugiados ha evidenciado que ciertas creencias pueden obstaculizar la adopción de prácticas inclusivas. Por ejemplo, considerar a los niños migrantes como huéspedes temporales puede desalentar el desarrollo de estrategias sostenidas de inclusión (Carvalho & Dryden-Peterson, 2024; Dryden-Peterson et al., 2019). Asimismo, entender la inclusión como un trato igualitario sin reconocer las particularidades culturales y necesidades específicas de los migrantes puede derivar en enfoques asimilacionistas (Díaz-Ríos et al., 2025; Novaro, 2014). Estas estructuras cognitivas no operan de forma aislada, sino que están profundamente influenciadas por el contexto y sus señales de política (Spillane et al., 2002). Analizar cómo estas creencias interactúan con dicho contexto permite comprender por qué, ante la migración, algunos educadores reproducen prácticas existentes mientras que otros desarrollan nuevas formas de acción orientadas a la inclusión.

La tercera categoría macro, la cultura organizacional, resalta el papel del liderazgo escolar en los procesos de construcción de sentido. Los directores ejercen una influencia crítica al moldear el acceso a las señales de política, participar activamente en su interpretación y generar condiciones para que los docentes aprendan y respondan con nuevas prácticas en el aula (Coburn, 2005; Flessa, 2012; Shaked & Schechter, 2019). Esta influencia puede ser activa, cuando los líderes se involucran en la coordinación de la interpretación de situaciones disruptivas —como una crisis migratoria—, promoviendo una visión compartida que facilite respuestas coherentes y transformadoras en toda la organización. También puede ser pasiva, cuando delegan la interpretación en otros actores internos o externos, lo que tiende a dificultar el cambio y favorecer la continuidad de prácticas preexistentes frente a nuevas demandas (Díaz-Ríos et al., 2026; Maitlis, 2005). Así, la teoría de la construcción de sentido ofrece herramientas para analizar cómo los líderes escolares pueden promover —o no— respuestas que faciliten la inclusión estructural y relacional de los estudiantes migrantes.

En síntesis, las categorías de la teoría de la construcción de sentido —evento disruptor, contexto institucional, estructuras cognitivas y cultura organizacional— ofrecen un marco analítico para identificar los elementos específicos que configuran las respuestas escolares ante la migración. La interacción entre dichos elementos determina si los actores educativos reproducen prácticas existentes o generan nuevas formas de acción orientadas a la inclusión.

Métodos

Colombia presenta un caso ideal para examinar la inclusión de migrantes por dos razones. En primer lugar, el país es el destino principal del significativo flujo de migración venezolana, con aproximadamente 2,89 millones de refugiados, incluyendo a cerca de 700 mil NNA (R4V, 2023). En segundo lugar, desde la intensificación de los flujos migratorios desde Venezuela en 2015, Colombia adoptó la recomendación internacional de incluir a NNA venezolanos en las escuelas públicas colombianas, donde migrantes y nacionales asisten a las mismas clases (Ministerio de Educación Nacional & Migración Colombia, 2017, 2018).

La magnitud de la migración venezolana en Colombia y el carácter inédito del fenómeno lo posicionan como uno de los países con mayores desafíos para la inclusión educativa en la región. Los NNA migrantes superan el 5 % de la matrícula nacional, lo que representa una presión significativa sobre el sistema escolar. Si bien países como Brasil enfrentan además retos lingüísticos, su experiencia previa con migrantes hispanohablantes (Assumpção & Aguiar, 2019) y el menor peso relativo de esta población hacen que los desafíos de inclusión sean menos visibles.

Dentro de Colombia, comparamos escuelas en tres jurisdicciones subnacionales —también llamadas entidades territoriales— administradas por secretarías de educación⁶. El sistema educativo colombiano es relativamente descentralizado. El financiamiento proviene principalmente del nivel nacional, pero las entidades territoriales pueden complementar estos recursos con fondos propios (PNUD - DNP, 2024). El Ministerio de Educación Nacional (MEN) define los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias, mientras que las secretarías tienen cierto margen para contextualizar contenidos y metodologías. A su vez, las escuelas cuentan con autonomía para diseñar su proyecto educativo institucional, lo que les permite adaptar el currículo y las estrategias pedagógicas a las necesidades locales y comunitarias (Caballero Prieto, 1999; Parra, 2018). No obstante, la capacidad de secretarías y escuelas para ejercer esta autonomía varía según el desarrollo económico y capacidad técnica local y la distribución y formación de habilidades de docentes y directivos (Edwards et al., 2023; Parra, 2018).

El esquema de descentralización del país nos permitió seleccionar secretarías con alta presencia de población migrante y, en teoría, autonomía similar para implementar políticas y programas, aunque con diferencias en retos y recursos: Bogotá, Cúcuta y La Guajira. La Secretaría de Educación de Bogotá es la más grande y cuenta con el mayor nivel relativo de recursos financieros y técnicos, gracias a su capacidad para invertir fondos propios. Esta ventaja le ha permitido liderar la formulación de políticas y programas relacionados con currículo, pedagogía y calidad educativa, apoyada en su capacidad institucional y recursos técnicos (Díaz-Ríos et al., 2021). Como resultado, presenta un rendimiento superior en tasas de matrícula y retención, lo que podría facilitar la inclusión de estudiantes migrantes (Tabla 1).

Tabla 1

Comparación entre Entidades Territoriales Certificadas (Bogotá, La Guajira y Cúcuta). Año 2018

Entidad territorial	Inversión por estudiante (millones de pesos)	Cobertura neta en primaria	Cobertura neta en secundaria	Cobertura neta en media	Tasa de deserción
Bogotá	2,89	97,8%	86,0%	56,0%	1,7%
Cúcuta	2,50	97,3%	82,5%	46,8%	3,5%
La Guajira	2,04	84,3%	56,0%	22,8%	3,0%

Fuentes: Ministerio de Educación, Fedesarrollo (2019).

En contraste, Cúcuta y La Guajira —dos jurisdicciones con mayor relación histórica con la población venezolana por su carácter fronterizo— invierten menos recursos propios en educación y enfrentan mayores retos para ampliar la cobertura, especialmente en el caso de La Guajira. Cabe mencionar que, desde febrero de 2017, el gobierno colombiano intervino la prestación de los servicios de salud, educación y agua potable en La Guajira, dada la crisis de gobernabilidad evidenciada en esta jurisdicción, con lo cual su autonomía se ha visto limitada (Departamento Nacional de Planeación, 2017). Estas características permitieron identificar cómo las variaciones en recursos, necesidades y en la familiaridad cultural derivada del relacionamiento histórico con la

⁶ Las secretarías de educación son las entidades de los gobiernos subnacionales que se encargan de planear, dirigir, y evaluar la educación en una determinada jurisdicción, sea ésta un municipio, distrito, o departamento (equivalente a provincia o estado). Aunque tienen autonomía para estas funciones, también deben cumplir con los lineamientos establecidos por el ministerio nacional de educación.

población migrante influyen en la manera en que estas jurisdicciones interpretan los lineamientos nacionales y diseñan políticas de inclusión.

En cada jurisdicción se seleccionaron cinco escuelas, en su mayoría públicas y con alta matrícula de estudiantes venezolanos (Tabla 2). Esta selección permitió analizar similitudes y diferencias en la disrupción generada por el fenómeno migratorio, el contexto, las estructuras cognitivas y la cultura organizativa vinculadas a la construcción de sentido sobre la inclusión de migrantes, tanto entre instituciones de una misma secretaría como entre jurisdicciones.

Tabla 2

Características de Instituciones Educativas Participantes en el Estudio. Año 2021

Entidad territorial	Escuela	Carácter	Matrícula total	% Matrícula migrante	Apoyo de organismo humanitario
Bogotá	1	Pública	5255	5%	Sí
	2	Pública	2739	16%	Sí
	3	Pública	920	2%	No
	4	Pública	604	23%	Sí
	5	Pública	2294	7%	No
Cúcuta	1	Pública	1691	47%	Sí
	2	Contratada	1439	26%	Sí
	3	Contratada	3305	23%	Sí
	4	Pública	1606	62%	Sí
	5	Pública	2818	29%	Sí
La Guajira	1	Pública	724	35%	Sí
	2	Pública	836	10%	No
	3	Pública	885	13%	Sí
	4	Pública	1197	13%	Sí
	5	Pública	249	26%	Sí

Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación (datos abiertos 2021), Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta, y Secretaría de Educación Departamental de La Guajira.

Teniendo en cuenta los tres niveles —nacional, subnacional y escolar— se realizaron 198 entrevistas. De ellas, 108 se orientaron a comprender el proceso de construcción de sentido y tipos de inclusión desarrollados. Dichas entrevistas incluyeron funcionarios del MEN (4), de secretarías de educación (10), de organismos humanitarios (14), líderes escolares (21), psico-orientadores (14) y docentes (45). Las otras 90 se destinaron a la triangulación para verificar la implementación de las acciones reportadas por los actores anteriores, e incluyeron madres, padres o personas responsables de estudiantes migrantes (de aquí en adelante acudientes - 45) y NNA migrantes (45). Para garantizar una validación robusta, los acudientes y estudiantes entrevistados presentan diversidad en composición familiar, ocupación del jefe de hogar y características de edad y género de los estudiantes (Tabla 3).

Tabla 3

Características de los Estudiantes Entrevistados y sus Hogares

	Edades de estudiantes	Género de estudiantes	Composición familiar	Condición laboral del adulto entrevistado
Escuelas Bogotá (15 acudientes, 15 estudiantes)	10 años (2)			
	11 años (1)		Biparental (9)	
	14 años (2)	Masculino (7)	Monoparental (4)	Desempleado (1)
	15 años (2)	Femenino (8)	Otros cuidadores (2)	Informal (10)
	16 años (6)			Formal (4)
	17 años (2)			
Escuelas Cúcuta (15 acudientes, 15 estudiantes)	18 años (2)			
	11 años (2)			
	12 años (2)			
	13 años (2)		Biparental (4)	Desempleado (1)
	14 años (3)	Masculino (9)	Monoparental (10)	Informal (11)
	15 años (1)	Femenino (6)		Formal (3)
Escuelas La Guajira (15 acudientes, 15 estudiantes)	16 años (2)			
	17 años (2)			
	18 años (1)			
	12 años (2)			
	13 años (3)		Biparental (8)	Desempleado (1)
	14 años (3)	Masculino (9)	Monoparental (7)	Informal (10)
	15 años (3)	Femenino (6)		Formal (4)
	16 años (3)			
	17 años (1)			

Nota: El número entre paréntesis indica el número de participantes entrevistados.

El audio de las entrevistas fue grabado y transcrito con el consentimiento de las personas participantes. El análisis cualitativo se desarrolló en dos etapas. La primera consistió en una codificación descriptiva para identificar los retos y soluciones que los actores atribuyeron a la inclusión educativa de migrantes, triangulando la información entre distintos participantes. En la segunda etapa del análisis, los datos fueron recodificados en función de las categorías macro de dicha teoría: evento disruptivo, contexto institucional, estructuras cognitivas y cultura organizacional. Este proceso permitió identificar elementos específicos dentro de cada dimensión que resultaban especialmente relevantes para explicar la variabilidad en las respuestas escolares. Por ejemplo, al examinar las estructuras cognitivas, se identificaron creencias recurrentes sobre los migrantes y sobre la inclusión que influían directamente en el tipo de inclusión promovida. De manera similar, el análisis de la cultura organizacional reveló que el estilo de liderazgo escolar —activo o pasivo— era un factor decisivo para activar o inhibir procesos de reinterpretación. Así, las subcategorías utilizadas en la presentación de resultados constituyen una especificación empírica del marco teórico, derivada del proceso de codificación y análisis inductivo. La Tabla 4 presenta ejemplos de ambas etapas de codificación.

Tabla 4*Ejemplos del Proceso de Codificación*

Testimonios	Etapas de la codificación	
	1era etapa (Codificación descriptiva)	2da etapa (Recodificación según teoría de construcción de sentido)
“Han salido lineamientos por parte del Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación, donde nos dicen que todos los colegios, si tenemos los cupos disponibles, debemos estar en la disponibilidad de recibir a la población migrante.” (Director de B1)	Soluciones/ Flexibilización de la matrícula	Contexto/Señales de política/Énfasis en acceso
“Bueno, pues realmente yo tengo grados sextos y séptimos. Hay pocos niños migrantes allí, pero el colegio los acepta a ellos.” (Docente de B2)	Retos/ Volumen de matrícula	Disrupción/Baja visibilidad de migrantes
“Los estudiantes de Venezuela ellos buscan la forma de ayudarse y se van a otro lugar. De pronto para Venezuela, porque a veces no alcanzamos a saber para dónde cogen porque no nos volvimos a comunicar con ellos, no volvimos a tener conocimiento de esos estudiantes. Yo me imagino que, o se fueron para su país nuevamente, o se fueron para otro lugar que no sea aquí en La Guajira.” (Docente de G2)	Retos/ Movilidad de las familias	Estructuras cognitivas/Creencias sobre migrantes/Temporales
“En convivencia, al principio, sí hubo choque, pero ya los estudiantes no discriminan... todos son iguales y los maestros tratan a los estudiantes iguales. No tiene que ver que sean venezolanos ni que sean colombianos, porque nosotros trabajamos no solamente con migrantes, también tenemos indígenas Wayuu, tenemos afro, y para todos el trato es igual.” (Director de Escuela G1)	Retos/ Discriminación entre estudiantes	Estructuras cognitivas/Creencias sobre la inclusión/Trato igualitario
“Pero eran niños que llegaron sin uniformes, sin libros, sin lo del refrigerio... Gracias de verdad a nuestro querido rector, que es maravilloso... Él gestionó y nos fuimos a jornada única, completa, para que, a través de ella, todos los estudiantes tuvieran derecho a almorzar.” (Docente de C4)	Respuesta/ Provisión de materiales y alimentación escolar	Cultura organizacional/Liderazgo escolar/Liderazgo activo

Este proceso permitió reconstruir la manera en que cada escuela construye sentido sobre la inclusión, identificando patrones entre las escuelas y vinculándolos con formas de inclusión estructural o relacional, según si las acciones se orientaban únicamente al acceso o también a generar pertenencia y aprendizajes sensibles a las necesidades de los migrantes.

Como parte de la estrategia para garantizar la credibilidad y validez del estudio, la recolección y el análisis de la información se complementaron con la elaboración de memos analíticos y sesiones de discusión sistemática entre los investigadores (debriefing). Adicionalmente, se realizaron talleres en algunas escuelas participantes —uno con estudiantes y otro con docentes— para socializar los hallazgos preliminares. Estos espacios permitieron validar los resultados mediante actividades participativas de reflexión y diálogo con los actores involucrados. Las observaciones surgidas en estos espacios fueron sistematizadas y utilizadas para ajustar nuestras interpretaciones, asegurando que las conclusiones reflejaran las experiencias de los actores involucrados.

Posicionalidad del Equipo Investigador

El equipo está conformado por investigadoras colombianas, una de las cuales ha experimentado procesos de migración hacia otro país en condiciones distintas a las de los migrantes venezolanos analizados en este estudio. Esta experiencia personal, junto con la trayectoria académica en temas de migración y educación en América Latina, motivó el interés por comprender cómo las escuelas colombianas interpretan e implementan la inclusión educativa en contextos de alta movilidad humana.

Construcción del Sentido de la Inclusión de Migrantes en el Sistema Educativo Colombiano

A partir de las categorías de la teoría de construcción de sentido, organizamos nuestros hallazgos en dos secciones. En primer lugar, analizamos la categoría *contexto institucional*, examinando las señales de política emitidas por los niveles nacional y subnacional que condicionan la manera en que las escuelas interpretan el fenómeno migratorio y la inclusión de estudiantes migrantes. En segundo lugar, exploramos los procesos de construcción de sentido al interior de las escuelas, identificando cómo la migración se convierte —o no— en un *evento disruptivo* de las rutinas escolares y cómo ciertas *estructuras cognitivas* y componentes de la *cultura organizacional*, en interacción con el contexto, configuran las respuestas dirigidas a los NNA venezolanos, así como el tipo de inclusión que dichas respuestas promueven.

Contexto Institucional: Las Señales de Política en Torno a la Migración

El alto flujo de venezolanos hacia un país sin una historia de inmigración significativa (World Bank, 2021) llevó al país a adquirir el compromiso de incluir a NNA migrantes en el sistema educativo regular acorde con las recomendaciones globales (Díaz-Ríos et al., 2024). Este compromiso se basó en una interpretación de la migración como emergencia humanitaria que activaba la necesidad de garantizar derechos, entre ellos, la educación:

Desde el 23 de noviembre de 2018, nosotros, como país, aprobamos un documento CONPES —es decir, se denomina CONPES al Consejo Nacional de Política Económica y Social—, y este CONPES fue aprobado con la estrategia para la atención de la población migrante de Venezuela. En este documento, lo que se hace es, básicamente, establecer la ruta de atención básica al fenómeno migratorio. Dentro de esas acciones humanitarias están, obviamente, las acciones o atenciones relacionadas con la educación... con el ánimo de poder ser un Estado que garantiza los derechos de todas las personas que están en nuestro país. (Funcionario del MEN)

La disrupción provocada por la migración activó procesos de construcción de sentido, en los que el MEN interpretó la situación a partir de marcos previos vinculados a la experiencia del país con poblaciones desplazadas internamente, configurando así el contexto político que envía señales a las escuelas sobre cómo abordar la inclusión de los migrantes:

La inclusión educativa de la población desplazada lograda en años anteriores generó una apertura y una reducción de barreras para la población con alta movilidad, migración interna y desplazamiento forzado. Con eso, ya existía un camino normativo, técnico, operativo y de políticas públicas para lograr esa inclusión de la población migrante. (Funcionario del MEN)

Guiado por esa experiencia previa, el MEN ajustó el marco normativo para eliminar las barreras que dificultaban la inscripción de NNA venezolanos en las escuelas colombianas, incluyendo requisitos como documentación del estatus legal en el país, certificados de estudios previos y seguro de salud (Ministerio de Educación Nacional & Migración Colombia, 2017, 2018). Este marco enfatizó cambios exclusivamente en los procesos de matrícula que favorecieron la inclusión estructural.

En contraste, el MEN no emitió señales claras sobre la adaptación del currículo, los ajustes en las prácticas pedagógicas ni el fomento de un sentido de pertenencia, dado que estos aspectos se consideran responsabilidad de las escuelas dentro de una estructura organizativa en la que “Colombia no tiene un currículo centralizado” (funcionario del MEN). El mensaje además se sustentó en la creencia de que “las escuelas vienen con una experiencia, porque en este país ha habido mucho desplazamiento interno; por lo que los nivelas, los validas o los aceptas sin papeles” (funcionario del MEN). Al no transmitir directrices de cambio en estas áreas, se promovió tácitamente la continuidad de las prácticas existentes, tal como lo explica la teoría de construcción de sentido (Maitlis & Christianson, 2014; Spillane et al., 2002).

Posteriormente, las denuncias de xenofobia hacia la población migrante, señaladas por organismos no gubernamentales, humanitarios y académicos, generaron una nueva disrupción que llevó al MEN a reinterpretar la situación y desarrollar un protocolo para atender estos casos, incorporándolo dentro de sus lineamientos existentes sobre convivencia (representantes de organismos no gubernamentales y un funcionario del MEN). Este protocolo emula marcos previos, indicando a las escuelas cómo reportar infracciones y qué acciones deben tomar ante su ocurrencia (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Pese a que este protocolo constituye la única señal explícita enviada por el MEN en relación con la inclusión relacional, no ofrece orientaciones claras para prevenir el fenómeno ni para identificarlo cuando no es reportado. Esta omisión refleja cómo las señales de política pueden desincentivar la construcción de sentido en torno a este tipo de inclusión, manteniendo a los migrantes en una posición de marginalidad simbólica dentro del sistema educativo.

El énfasis en la inclusión estructural establecido por el MEN fue rápidamente transmitido al siguiente nivel de la estructura jerárquica: las secretarías de educación. Bogotá, con mayores recursos relativos, respondió de manera proactiva, incorporando a NNA venezolanos en su estrategia existente de ‘Búsqueda Activa’, una iniciativa diseñada para localizar a menores no escolarizados en comunidades vulnerables y orientar a las familias en el proceso de matrícula de sus hijos (dos funcionarios de la Secretaría de Educación de Bogotá). Esta estrategia creó un contexto favorable para la inclusión estructural en las escuelas pues les permite mitigar el decrecimiento de su matrícula ocasionado por el descenso poblacional:

Si el colegio amplía su cobertura, también hay posibilidades de que lleguen más maestros al colegio. Y los recursos que gira el gobierno, tanto para el

sostenimiento del colegio como para el mantenimiento de la institución, también se incrementan. Entonces, [la migración] terminó siendo algo favorable. (Director de B2)

Bogotá, además, estableció convenios con organismos humanitarios para implementar programas breves sobre prevención de xenofobia y procesos de nivelación de estudiantes en extraedad. No obstante, la Secretaría los discontinuó al considerarlos muy costosos y reemplazables por otras iniciativas existentes en la ciudad (funcionario de la Secretaría de Educación de Bogotá y dos representantes de organismos humanitarios). Estas decisiones reiteraron la señal de que no se requerían cambios sustantivos más allá de la flexibilización en la matrícula.

En contraste, Cúcuta y La Guajira, con menos recursos, adoptaron un enfoque más pasivo. Se limitaron a transmitir las directrices del MEN a las escuelas, colaborar con la focalización de instituciones educativas para la asistencia de organismos humanitarios, y canalizar las solicitudes de cupos escolares para NNA venezolanos atendidos por dichos organismos (tres funcionarios de las secretarías de Cúcuta y La Guajira). En las escuelas participantes en estas regiones, el personal observa que el ingreso de los migrantes ha exacerbado el hacinamiento en las aulas y la escasez de recursos (directores y docentes en C1, C3, C4, C5, G2, G3, G4, G5), lo que dificulta no sólo la inclusión estructural, sino que limita las acciones en torno a las condiciones de aprendizaje y sentido de pertenencia de los migrantes, como lo explica el director de C5: “Yo no puedo pretender hablar de sistemas de inclusión si no tengo el personal docente suficiente.” De tal manera, en ambas secretarías, los temas de inclusión relacional fueron ignorados, y se mantuvo un énfasis, aunque atenuado, en la inclusión estructural.

Pese a sus diferencias de liderazgo y capacidad institucional, las tres secretarías transmitieron señales similares a sus respectivas escuelas, abriendo además espacio para una interacción directa entre las instituciones educativas y los organismos humanitarios. Este elemento se sumó a la cultura organizacional que influiría en las interpretaciones locales de cada escuela, como se explorará más adelante.

Construyendo la Inclusión en las Escuelas: Disrupción, Estructuras Cognitivas y Cultura Organizacional

Aunque el contexto y sus señales de política han sido relativamente uniformes en las tres jurisdicciones, no todas las escuelas han construido un sentido homogéneo orientado a la inclusión estructural de los NNA migrantes. Algunas instituciones —aunque pocas— han logrado avances en la inclusión relacional, promoviendo un sentido de pertenencia y prácticas pedagógicas sensibles a las identidades migrantes. Esta variación se explica por la forma en que la migración genera —o no— un evento disruptivo que activa procesos de construcción de sentido en las escuelas. Una vez activados, dos factores interactúan entre sí y con el contexto para moldear las respuestas: (1) las estructuras cognitivas de los educadores —incluidas sus creencias sobre los migrantes, la inclusión y sus experiencias previas— y (2) la cultura organizacional, especialmente los estilos de liderazgo adoptados por los directivos escolares. Como se detallará en las siguientes secciones, estas dimensiones determinan si las escuelas reproducen prácticas existentes centradas en el acceso o si generan nuevas formas de acción orientadas a una inclusión más integral.

El Evento Disruptor: la Visibilidad de los Estudiantes Venezolanos

Si bien las escuelas participantes albergan un número considerable de estudiantes migrantes, su presencia no siempre se traduce en una percepción de necesidad de cambio por parte de los

actores escolares. Los hallazgos sugieren que no es tanto la cantidad absoluta de NNA migrantes lo que impulsa ajustes en las prácticas de inclusión, sino su visibilidad dentro de la comunidad escolar. En algunos establecimientos, pese a contar con una matrícula migrante elevada, los docentes no perciben plenamente la presencia de estudiantes venezolanos, ya sea porque están distribuidos en distintos cursos o porque se los considera una minoría aún incipiente, como lo explica un docente de B2: “Yo tengo grados sextos y séptimos. Hay pocos niños migrantes allí, pero el colegio los acepta.”

En estos contextos de baja visibilidad, la migración no activa nuevas construcciones de sentido. Los entrevistados tienden a mantener enfoques pedagógicos convencionales, delegando la responsabilidad de adaptación a los propios estudiantes. Como resultado, las instituciones se limitan a seguir las señales de política del contexto priorizando formas de inclusión estructural sin incorporar medidas que favorezcan una inclusión relacional más profunda:

Facilitarles la matrícula, la validación de estos estudios o ubicarlos en algún nivel; pero, como tal, asignar recursos adicionales para actividades de capacitación, nivelación, etc., en la parte académica, o talleres de orientación, pues no, no ha habido tanto... El manejo presupuestal ha seguido siendo el mismo para los colegios, con o sin migrantes. Entonces, en esa parte no ha habido recursos adicionales, teniendo en cuenta que no hay necesidades adicionales de los migrantes en cuanto a la escuela. (Director de B3)

Solo cuando la presencia migrante se vuelve más evidente, las escuelas experimentan una interrupción en sus rutinas, lo que activa procesos de reflexión sobre prácticas existentes que van más allá de las señales de política del contexto:

Al principio no fue tan notorio el cambio; eran pocos los niños que teníamos por salón. No teníamos dificultades frente a la convivencia y las necesidades no eran tan evidentes. A medida que pasó el tiempo, y hacia la actualidad, tengo salones —concretamente uno de primaria— donde el 60 por ciento de los niños pertenece a población migrante. Hace un par de años existían problemas en los que sí se presentaron casos de *bullying* y ciertas situaciones de discriminación, que se trabajaron mediante programas, talleres y actividades. (Psicopedagogo de B2)

En estas escuelas fue más común encontrar a directivos y docentes evaluando críticamente sus prácticas y cuestionando su suficiencia para apoyar la inclusión de NNA venezolanos:

El Ministerio de Educación no estaba preparado para esto. ¿Y qué pasa? Que todavía nos están pasando las cosas y ni así nos preparamos. Si la institución tuviera su psicólogo o su trabajadora social, otra cosa fuera, pero aquí no hay... A nosotros, muchas veces, nos toca echar mano —con esos problemas y con esas dificultades— del SENA, de la Universidad de La Guajira, que nos hagan el favor, o pedirle el favor a una persona conocida, una amiga o un familiar que sea psicólogo, para poder ayudar a esos niños y sacarlos de todo esto... Uno, a veces, no halla ni cómo hacer. (Docente de G1)

Esta introspección, en algunos casos, motivó a las escuelas a superar las disposiciones básicas de acceso de los gobiernos nacional y subnacional y adoptar medidas proactivas para brindar apoyo académico y fomentar un sentido de pertenencia. De lo contrario, las necesidades y expectativas en torno a la inclusión relacional de una minoría poco visible rara vez fueron priorizadas. Si bien la visibilidad de los NNA migrantes puede activar un proceso de construcción de sentido alternativo, por sí sola no garantiza la implementación de acciones orientadas a la inclusión

relacional, a menos que esté acompañada de estructuras cognitivas y una cultura organizacional que respalden dichos cambios.

Estructuras Cognitivas: Creencias sobre los Migrantes y su Inclusión

Las entrevistas realizadas revelaron tres estructuras cognitivas clave que moldean la construcción de sentido sobre la inclusión educativa de migrantes en las escuelas: (1) las creencias sobre los migrantes, (2) las creencias sobre la inclusión, y (3) las experiencias previas con migrantes venezolanos. Estas estructuras cognitivas, como plantea la teoría de construcción de sentido (Spillane et al., 2002; Weber & Glynn, 2006), no operan de forma aislada, sino que interactúan con el contexto institucional y sus señales de política, orientando las interpretaciones y respuestas de los actores escolares ante la migración.

En la mayoría de las escuelas participantes, estas creencias y experiencias se articulan de manera que refuerzan la continuidad de prácticas existentes, limitando la adopción de enfoques transformadores. Dos creencias sobre los migrantes fueron identificadas transversalmente en directores y docentes: por un lado, la percepción de que los estudiantes migrantes son huéspedes temporales —ya sea porque se espera que regresen a su país, cambien de ciudad o continúen migrando—; por otro, la creencia de que los NNA venezolanos son sujetos vulnerables en la medida en que presentan significativos déficits académicos, socioemocionales o socioeconómicos (directores y docentes de todas las escuelas participantes).

Estas creencias configuran una interpretación que normaliza los desafíos de los migrantes al equipararlos con los de otros grupos vulnerables locales, lo que lleva a aplicar respuestas ya conocidas, sin generar nuevas prácticas:

No solo los estudiantes venezolanos llegan con un bajo nivel académico; también sucede con nuestros estudiantes nacionales. Entonces, las acciones son las mismas: ponerse al día académicamente, compromiso con los padres y planes de mejora que se implementan para apoyarlos y buscar su mejora académica.
(Director de B2)

Esta construcción de sentido se ve reforzada por una concepción generalizada de la inclusión como “trato igualitario”, que lleva a interpretar cualquier acción diferenciada como discriminatoria. Esta creencia inhibe el desarrollo de estrategias específicas para los migrantes:

Los estudiantes venezolanos fueron acogidos de la mejor manera, como si fueran también colombianos... Nosotros no tuvimos ningún cambio ni ningún reto, porque a todos los mirábamos como seres humanos y como personas, y no como venezolanos o colombianos... Y tenemos inclusión, porque si solo nos focalizamos en venezolanos, seguimos haciendo la discriminación nosotros
(Psicopedagogo de B5)

Adicionalmente, la experiencia previa de las escuelas con población venezolana también influye en la construcción de sentido. En Cúcuta y La Guajira, el carácter fronterizo de la región ha naturalizado la relación con los migrantes, descrita por directivos y docentes como de “hermanos” o “familiares” (entrevistas con personal escolar de esas regiones). Esta familiaridad reduce la percepción de disrupción y, por tanto, limita la activación de nuevos procesos de construcción de sentido orientados a la inclusión relacional:

Yo siento que, en cuanto a convivencia, el cambio no se ha notado tanto. Primero, porque nosotros tuvimos una ventaja, y es que el estudiante venezolano siempre se sintió parte, porque como venía y era primo de este y era amigo del

otro, entonces no hubo tanta dificultad en cuanto a la situación del estudiante como tal. (Director de G2)

En Bogotá, donde la migración venezolana es más reciente, los directivos reconocen que hay un problema de discriminación, pero lo consideran como un tema aislado o pasajero, o lo ubican en otras instituciones:

No conozco, por parte del colegio B1, situaciones de xenofobia contra los estudiantes migrantes. Sí conozco otros casos, de otros colegios, donde sabemos que se han presentado algunas situaciones en las que se señalan a los estudiantes migrantes. Pero aquí, afortunadamente, no ha habido algo que digamos que no lo hayamos podido manejar de una buena manera. (Director de B1)

La creencia de que los migrantes son temporales y vulnerables, que la inclusión es igualdad de trato y de que su pertenencia es natural en las fronteras o un problema aislado en Bogotá, se unen al contexto y sus señales de política para enfatizar la inclusión estructural sin mayores ajustes a las prácticas educativas:

Los matriculamos [a los NNA migrantes] y entran al aula de clase como todos los demás. (Docente de G2)

Incluimos el otro grupo [NNA migrantes] al proyecto que nosotros teníamos y no nos causó mayores dificultades. (Directivo de B3)

Las escasas acciones que van más allá del acceso en estas escuelas suelen limitarse a actividades extracurriculares o menciones marginales en el currículo, como el reconocimiento del folclor, la historia o la geografía de Venezuela. Algunas escuelas aplican estrategias diseñadas para otras poblaciones vulnerables —como estudiantes con discapacidad o desplazados internos— para atender los déficits percibidos en NNA migrantes con extraedad (directivos y docentes de B1, B3, B5 y G1). Otras adaptan componentes curriculares centrados en la diversidad étnica exigidos por el MEN:

Nosotros enfatizábamos mucho la afrocolombianidad y la no discriminación al indígena, porque era lo que mirábamos en la cultura y lo que nos pedía el Ministerio de Educación Nacional... Ahora incluimos, dentro de los proyectos, al estudiante venezolano. (Director de G2)

Pese a que la mayoría de las escuelas se concentra en garantizar únicamente la inclusión estructural, unas pocas han desarrollado procesos más sustanciales orientados a la inclusión relacional. Dos creencias explican esta respuesta diferenciada. Por una parte, el personal escolar considera que los NNA migrantes representan una oportunidad para “mejorar procesos escolares” (director de escuela B4 y personal escolar de C1). Por otra, entienden la inclusión no sólo como trato igualitario, sino como la construcción activa de un sentido de pertenencia:

Queremos que ellos [NNA migrantes] aprendan a trabajar en equipo, que se sientan parte de la institución o que se sientan parte de un grupo. Porque, como te decía, para ellos es muy difícil tener que llegar y encontrarse solos. Entonces, lo que busca la institución es que ellos tengan ese sentido de pertenencia. (Docente de C1)

Estas escuelas han implementado cambios curriculares, pedagógicos y en la convivencia escolar que reconocen a los NNA migrantes como sujetos con agencia y potencial transformador en el

que los NNA migrantes “tienen un papel muy importante en la sociedad y pueden tomar su propio destino, así como el de sus hijos, en sus propias manos” (director de C4).

Estas respuestas muestran cómo, en ciertos casos, las estructuras cognitivas pueden abrir espacio para reinterpretaciones que promueven una inclusión más integral. No obstante, como se explorará en la siguiente sección, el tipo de liderazgo escolar y la cultura organizacional juegan un papel decisivo en activar —o inhibir— estas reinterpretaciones.

Cultura Organizacional: el Poder del Liderazgo Escolar

Las entrevistas realizadas confirman que la cultura organizacional —y particularmente el estilo de liderazgo escolar, ya sea pasivo o activo— desempeña un papel central en la promoción de la inclusión estructural y relacional, tal como lo plantea la teoría de construcción de sentido (Coburn, 2005; Maitlis, 2005). En este marco, el liderazgo escolar actúa como mediador entre el contexto y sus señales de política, las estructuras cognitivas del personal de la escuela y las prácticas institucionales. Su capacidad para orientar procesos de interpretación colectiva determina si las escuelas reproducen prácticas existentes o generan respuestas innovadoras ante la migración.

En las escuelas participantes centradas exclusivamente en la inclusión estructural, el liderazgo escolar ha adoptado un estilo pasivo. Esta pasividad se manifiesta en dos prácticas culturales que orientan las acciones de los directivos. En primer lugar, se observa un fuerte apego a las normas y lineamientos provenientes del MEN y las secretarías, lo que define el marco de acción institucional, mantiene rutinas predecibles e inhibe transformaciones sustanciales:

Yo creo que no han causado ninguna clase de cambio; es todo lo contrario.

Nosotros acá estamos cumpliendo directrices del Ministerio de Educación Nacional, dándoles cabida y apoyo a todos aquellos estudiantes que, de una u otra forma, se han venido del vecino país a Colombia. (Director de G3)

En segundo lugar, la ausencia de lineamientos pedagógicos específicos fomenta la delegación de decisiones hacia los docentes y actores externos. Esta delegación, cuando se realiza sin coordinación ni orientación interpretativa, refleja una cultura organizacional que fragmenta la construcción de sentido y limita la posibilidad de innovación:

Que el colegio tenga una política institucional para nivelar a los estudiantes, eso no. Ahí cada docente lo hace de manera aislada, según lo que considere y vea que hay algunas dificultades; pues lo irá mejorando... depende del área en que cada docente esté trabajando... Tampoco se socializa. No se buscan espacios para hablar de este tema, de los chicos venezolanos. (Docente de G3)

La delegación también se extiende a actores externos, especialmente organismos humanitarios. En estos casos, el liderazgo pasivo se limita a recibir ayudas materiales, curriculares o pedagógicas sin coordinar procesos de apropiación institucional:

[Nombre del organismo humanitario], entonces con ellos, entre 2018 y 2019, estuvimos trabajando. Nos estuvieron acompañando con el tema justamente de los chicos migrantes, pero, de resto, las acciones de la institución son exactamente las mismas con los estudiantes de Venezuela. (Director de B2)

En conjunto, estas prácticas configuran una cultura organizacional que responde a la migración desde la continuidad, más que desde la transformación. Esta forma de liderazgo pasivo limita la posibilidad de construir un sentido que lleve a la inclusión relacional y que genere respuestas pedagógicas sensibles a las identidades migrantes.

En contraste, unas pocas escuelas operan desde una cultura organizacional que promueve un liderazgo activo, capaz de activar procesos colectivos de construcción de sentido y fomentar una inclusión relacional. Este liderazgo se caracteriza por dos elementos clave: directivos como mediadores estratégicos entre la escuela y su entorno y directivos como guía pedagógica.

En escuelas en las que los líderes operan como mediadores estratégicos, los directivos no se limitan a recibir ayudas de organismos humanitarios, sino que gestionan activamente los recursos que su comunidad necesita, abogan por sus estudiantes y articulan redes de apoyo que permiten sostener procesos educativos en contextos adversos. Por ejemplo, la escuela C4 organizó redes de padres y gestionó el apoyo de organismos internacionales para distribuir guías y materiales a través de corredores humanitarios, asegurando la continuidad educativa de los NNA migrantes pendulares durante el cierre de las fronteras:

Nosotros tenemos unas redes tejidas allá [en Venezuela] con los padres de familia. Ellos han sido capaces de organizarse: hay un representante de cada uno de los cursos. Nosotros tenemos cuatro cursos por cada grado y hay un representante de cada uno. Estos dos señores reciben y luego le entregan a cada uno de los padres de familia. ¡Imagínense esa red tan hermosa que hay! (Director de C4)

La escuela G5 también ha articulado esfuerzos comunitarios con apoyo externo para mejorar la infraestructura escolar y fomentar el sentido de pertenencia entre migrantes y residentes tradicionales, a través de una política de puertas abiertas, la incorporación de problemas y situaciones del entorno rural en el proceso educativo, y actividades centradas en atender los potenciales traumas causados por la migración, la vulnerabilidad económica y el conflicto armado:

Trabajamos con la comunidad: los padres de familia y los líderes. Hicimos un trabajo y limpiamos la escuela; la pusimos como queríamos nosotros, bien bonita. Luego, cuando [nombre del organismo humanitario] vio que habíamos hecho el trabajo, nos regalaron toda la parte de muebles y enseres para la comodidad de los estudiantes... El año pasado, en el colegio no había biblioteca ni ludoteca, y con ellos [los estudiantes] trabajamos e hicimos una ludoteca. Es el sitio que más les gusta, porque allá juegan y leen... Los niños venezolanos me ayudan. Ellos se han adueñado de la ludoteca: son quienes la dejan organizada, cuidan sus útiles y todo. (Directora de G5)

En las escuelas en las que los directivos operan como guías pedagógicos, el liderazgo activo se expresa en el impulso a la transformación curricular y pedagógica. En lugar de delegar la inclusión de los NNA migrantes, estos directivos coordinan las estructuras cognitivas del personal docente, promueven la formación continua y articulan modelos educativos sensibles a la diversidad:

Detrás de todos estos esfuerzos está nuestra directora... Ella aprovecha las semanas institucionales de desarrollo profesional para proponer nuevas estrategias. Entre todos elegimos el modelo que vamos a adoptar para nuestras clases. Todos estamos de acuerdo con el modelo, así que hablamos el mismo idioma, porque fuimos capacitados por la directora y por el equipo de liderazgo que formaron. Así que nos apoyamos mutuamente... Si un maestro tiene conocimiento o una idea, no se lo guarda: lo comparte, lo distribuye y lo pone en práctica. (Docente de C1)

En la escuela B4, el liderazgo ha promovido cambios en el currículo que permiten a los estudiantes venezolanos mantener vínculos con su contexto cultural de origen mientras se integran al sistema colombiano:

Si el maestro de quinto de primaria está viendo temas como los procesos de independencia de la Gran Colombia, entonces las actividades que desarrolla deben girar alrededor de ese mismo tema, pero en Venezuela. Si están mirando parques naturales de Colombia, el niño venezolano investiga sobre parques naturales en Venezuela, y así sucesivamente con todos los temas, tratando de encontrar la manera de adaptar a los niños venezolanos para que no pierdan de vista su contexto cultural, por una parte, pero también para que se incorporen al Sistema Educativo Colombiano. (Director de B4)

De forma similar, en la escuela C1 el liderazgo activo ha permitido negociar con organismos humanitarios y adaptar modelos de aceleración de aprendizaje para estudiantes en extraedad, a través de un desarrollo profesional constante y una evaluación permanente de las iniciativas que aseguran trayectorias educativas más sostenibles para NNA migrantes y residentes tradicionales:

Llegó el [nombre del organismo humanitario], con el que iniciamos el ‘Círculo de Aprendizaje’, pero eran ellos los que ponían los profesores. Fueron procesos muy cortos y se volvieron a ir porque dependían de los organismos que les estaban aportando. Y nosotros dijimos: ‘No podemos seguir así’. Yo había escuchado que esos modelos eran una sinvergüenzura. Traté de entender, hice muchas preguntas y después lo llevé a una discusión con el Consejo Académico: ‘¿Cómo hacemos para que eso no nos pase?’ La idea era visionar. Entonces, trabajamos para que los profesores pudieran identificar cuáles eran los aprendizajes y las intensidades horarias requeridas para poder fortalecer [a los NNA] y mandarlos a octavo lo mejor posible. (Director de C1)

En resumen, la cultura organizacional, expresada en los estilos de liderazgo escolar, configura el terreno sobre el cual se construye el sentido de la inclusión educativa. El liderazgo pasivo, centrado en la reproducción de directrices y la delegación sin coordinación, refuerza una inclusión estructural limitada. En cambio, el liderazgo activo, que articula recursos, promueve la reflexión pedagógica y coordina las estructuras cognitivas del personal docente, activa procesos de construcción de sentido que permiten avanzar hacia una inclusión relacional, más equitativa y transformadora.

Variabilidad en la Inclusión: Patrones de Sentido y Respuestas Escolares ante la Migración

Nuestros hallazgos muestran dos patrones de construcción de sentido que explican la variabilidad en la inclusión educativa de NNA migrantes en Colombia: uno de continuidad, centrado en la inclusión estructural, y otro de transformación, orientado también a la inclusión relacional.

En el primer patrón, el contexto, compuesto por las señales de política del MEN y las secretarías priorizan el acceso y omiten orientaciones sobre pertenencia y adaptación pedagógica. En escuelas donde la migración es poco visible y no interrumpe las rutinas de la institución, estas señales se interpretan sin cuestionamiento, reforzando prácticas existentes. Creencias que conciben a los migrantes como huéspedes temporales y la inclusión como trato igualitario consolidan esta interpretación. Además, el liderazgo pasivo, centrado en cumplir directrices y delegar decisiones, limita la innovación. Las acciones se reducen a flexibilizar la matrícula, ubicar a los NNA migrantes en grados según edad o nivel, y realizar actividades extracurriculares puntuales.

En este patrón, la xenofobia no se reconoce como problema estructural. Docentes y directivos la interpretan como conflictos propios de la edad o el género, no como discriminación por nacionalidad, y ningún actor la menciona como un tema racial. Esta interpretación normaliza la discriminación y evita que active procesos de construcción de sentido orientados a cambios profundos:

Se me han presentado casos de agresión entre una niña venezolana y una niña colombiana, pero nunca es por ese tema de que ‘usted es veneco’, que ‘usted es colombo’; no es por eso. Siempre es porque ‘ella me quiere quitar el novio’, porque ‘me miró feo’... temas típicos de adolescentes. (Docente de C3)

Este patrón produce una inclusión subordinada, en la que los NNA como Alex, Gidis y Edén pueden asistir a la escuela, pero enfrentan discriminación, rezago académico y en ocasiones violencia física:

A veces el profesor dictaba y ella se quedaba, porque a veces los niños se burlaban. El profesor, una vez, la lanzó en el pupitre, le tiró el borrador y le cayó en medio de las piernas. (Acudiente de C5)

Tuve un problema porque un estudiante comenzaba a burlarse de mí. Empezaron a pintarme los labios y yo me puse bravo; junto con mi primo nos peleamos allí en el colegio. Por eso nos suspendieron tres días, porque le habíamos mordido la barriga a otro estudiante... A la profesora guía yo ya le había dicho varias veces lo del *bullying*, hasta que me cansé y me tocó actuar por mí. (Estudiante de G1)

Pese a las similitudes del contexto, el segundo patrón se activa cuando la presencia migrante se hace visible e interrumpe las rutinas escolares. La nueva construcción de sentido depende de creencias que ven a los migrantes como oportunidad de cambio y entienden la inclusión como desarrollo de sentido de pertenencia. Estas estructuras cognitivas interactúan también con un liderazgo activo que coordina interpretaciones, moviliza recursos y guía la adaptación curricular y pedagógica. Este patrón rompe con la lógica de inclusión subordinada y avanza hacia una inclusión más integral, mediante programas académicos sensibles a las trayectorias migrantes y entornos protectores que fortalecen el sentido de comunidad, como lo evidencian las experiencias de NNA como Cris, Dani, Berna y Cami:

Yo nunca estudié en Venezuela... [el modelo de aceleración del aprendizaje] me enseñó mucho; yo no sabía ni leer... y todo lo aprendí aquí. (estudiante en C1)

Llegamos a un colegio donde la calidad humana de los docentes fue algo excepcional... Nos sentíamos en casa. (Acudiente de C4)

Sin embargo, incluso en estas escuelas, la prevención de la xenofobia sigue siendo la dimensión más débil de la inclusión relacional, lo que se explica porque este problema no ha logrado ser visibilizado por las comunidades escolares. En Bogotá, la ausencia de reportes oficiales de discriminación reduce el potencial disruptivo de la xenofobia y limita la posibilidad de avanzar hacia una inclusión plenamente relacional. En contextos fronterizos, la familiaridad histórica con los migrantes consolida la idea de que “todos son hermanos”, desincentivando acciones específicas para prevenir xenofobia:

En cuanto a xenofobia, realmente pues no, no la he sentido... Porque, como le digo, muchas de las personas que vivían acá tenían familiares o amigos que vivieron en la época buena en Venezuela, y esas personas ahora regresaron acá.

Entonces, digamos que parte de la migración fue como un reencuentro de familias, un reencuentro de amigos, un reencuentro de visitantes que, por las razones que ya hemos mencionado, han tenido que establecerse aquí. (Docente de G5)

No obstante, algunos NNA migrantes en estas escuelas con mayor inclusión relacional manifestaron sentir cierta discriminación, aunque esta fuera sutil, como lo indica la acudiente de C1: “No ha sido fácil para nosotros, porque en el colegio ellos tienen mucho *bullying* por ser venezolanos, por ser ‘veneco’, como llaman por ser venezolano.”

En síntesis, los hallazgos muestran que las respuestas escolares frente a la migración se configuran a través de procesos de construcción de sentido que oscilan entre la continuidad y la transformación.

Conclusiones

Este estudio analiza la variación en las respuestas de las escuelas colombianas hacia los NNA migrantes y examina cómo algunas instituciones con escasos recursos han logrado avanzar hacia una inclusión que trasciende el acceso. Las diferencias se explican por la interacción entre la (in)visibilidad de la migración, las señales de política que ofrece el contexto, las estructuras cognitivas —creencias sobre migrantes e inclusión— y la cultura organizacional reflejada en los estilos de liderazgo. Cuando la migración es poco visible y las políticas priorizan únicamente el acceso, las escuelas reproducen rutinas y creencias que conciben a los migrantes como temporales, reforzadas por liderazgos pasivos. En contraste, cuando la presencia migrante es evidente, algunas escuelas logran ir más allá de las señales de política predominantes transformando sus prácticas gracias a creencias que ven la diversidad como oportunidad y a liderazgos activos que coordinan interpretaciones y movilizan recursos. Incluso con limitaciones materiales, estas escuelas avanzan mediante estrategias como adaptación curricular, programas de aceleración y entornos protectores que fortalecen el sentido de pertenencia.

Estas dinámicas muestran que, aunque importantes, los recursos y lineamientos de política no determinan la inclusión educativa de los NNA migrantes. La teoría de construcción de sentido también permite comprender que la migración, aun siendo un evento disruptivo, no garantiza cambios por sí sola: su potencial transformador depende de cómo las escuelas interpretan las señales de política y movilizan sus estructuras cognitivas y cultura organizacional. La persistencia de la invisibilidad de la xenofobia, incluso en escuelas más orientadas a la inclusión relacional, evidencia los límites de estas reinterpretaciones y la necesidad de incorporar esta dimensión en los marcos analíticos sobre inclusión y profundizar su estudio.

En el plano práctico, avanzar hacia una inclusión integral exige políticas que combinen recursos y lineamientos explícitos en torno a todas las dimensiones de la inclusión con estrategias para transformar sentidos. No basta con transferir programas diseñados por autoridades educativas u organismos humanitarios; se requiere modificar creencias y prácticas mediante el fortalecimiento del liderazgo escolar y la formación docente en competencias que reconozcan la diversidad más allá del trato igualitario. Asimismo, es fundamental promover espacios de intercambio entre escuelas con distintos niveles de avance e involucrar a estudiantes y familias migrantes en la toma de decisiones para construir pertenencia desde la participación genuina.

Finalmente, nuestros hallazgos sugieren que la migración no solo plantea retos, sino también oportunidades para mejorar el sistema educativo. Cuando se interpreta como catalizador de innovación, la presencia de NNA migrantes favorece transformaciones curriculares, pedagógicas y

de convivencia que benefician a toda la comunidad escolar. La inclusión integral, por tanto, no es únicamente un derecho para quienes llegan, sino una oportunidad para construir escuelas más justas, resilientes y capaces de aprender de la diversidad.

Referencias

- Assumpção, A. M., & Aguiar, G. de A. (2019). “Você precisa falar português com seu filho” — Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 167–188. <https://doi.org/10.35362/rie8113541>
- Bartlett, L., Rodríguez, D., & Oliveira, G. (2015). Migração e educação: Perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, 41(SPE), 1153–1171. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>
- Beech, J., & Princz, P. (2012). Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: Tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 53–71.
- Brown, A. D., Colville, I., & Pye, A. (2015). Making sense of sensemaking in organization studies. *Organization Studies*, 36(2), 265–277. <https://doi.org/10.1177/0170840614559259>
- Caballero Prieto, P. (1999). Temas centrales de la reforma educativa en América Latina: Descentralización, autonomía escolar y el Proyecto Educativo Institucional. *Colombia Internacional*, (46), 60–75. <https://doi.org/10.7440/colombiaint46.1999.04>
- Carvalho, S., & Dryden-Peterson, S. (2024). Political economy of refugees: How responsibility shapes the politics of education. *World Development*, 173, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2023.106394>
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233–246.
- Cerrutti Marcela, & Binstock Georgina. (2019). Migración, adolescencia y educación en Argentina: Desentrañando las brechas de aprendizajes. *Revista Latinoamericana de Población*, 13(24), 33. <https://doi.org/10.31406/relap2019.v13.i1.n24.2>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Departamento Nacional de Planeación. (2017, February 21). *Gobierno interviene servicios de salud, educación y agua en La Guajira*. <https://2022.dnp.gov.co/Paginas/Gobierno-interviene-servicios-de-salud,-educación-y-agua-en-La-Guajira.aspx>
- Dias, E. T. D. M., & de Souza Neto, J. C. (2019). Diversidade cultural no espaço escolar: Implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação. *Eccos-Revista Científica*, (48), 51–70. <https://doi.org/10.5585/ECCOS.N48.12380>
- Díaz-Ríos, C., Britto, T. F. de, Cuglievan-Mindreau, G., Abuleil, S., & Quintasi-Orosco, I. (2025). Challenges to the education rights of children on the move in Latin America: A scoping review. *Education Policy Analysis Archives*, 33(48). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8711>
- Díaz-Ríos, C., Fandiño-Hoshino, A., Quintasi-Orosco, I., & Urbano-Canal, N. (2024). Who is responsible for refugee education? A multilevel analysis of integration and localization in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 107, 103027. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103027>
- Díaz-Ríos, C., Urbano-Canal, N., Mantilla, L., & Rojas, S. (2026). School leaders and the enactment of inclusion of migrant children. In J. Weinstein Cayuela, G. Muñoz Stuardo, & J. Flessa (Eds.), *School leadership in Latin America* (Vol. 29, pp. 199–214). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-032-01094-0_11

- Díaz-Ríos, C., Urbano-Canal, N., & Ortegón-Penagos, N. (2021). How do national regulations for publicly subsidized private schools work in a decentralized context? *International Journal of Educational Development*, 84, 102437. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102437>
- Domenech, E. (2014). “Bolivianos” en la “escuela argentina”: Representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 171–188.
- Dryden-Peterson, S. (2020). Civic education and the education of refugees. *Intercultural Education*, 31(5), 592–606. (WOS:000583217600008). <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1794203>
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M. J., & Chopra, V. (2019). The purposes of refugee education: Policy and practice of including refugees in national education systems. *Sociology of Education*, 92(4), 346–366. <https://doi.org/10.1177/0038040719863054>
- Edwards, D., Moschetti, M. C., Grillet, P., Caravaca, A., & Quilabert, E. (2023). *Descentralización y privatización educativa en Colombia: Facilitadores y tensiones*. Education International Research.
- Espinosa Aguirre, M. J., Figueroa Miralles, J., Ávila Reyes, N., Espinosa Aguirre, M. J., Figueroa Miralles, J., & Ávila Reyes, N. (2022). Escribir en L2 en la escuela chilena: Una caracterización de la escritura en español de estudiantes de origen haitiano en 5° básico. *Revista Signos*, 55(108), 37–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000100037>
- Flessa, J. (2012). Principals as middle managers: School leadership during the implementation of primary class size reduction policy in Ontario. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 325–343. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.692429>
- Jimenez Vargas, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., & Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-940>
- Kohatsu, L. N., Ramos, M. da C. P., & Ramos, N. (2020). Educação de alunos imigrantes: A experiência de uma escola pública em São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e213834. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>
- Krueger, D., & Osman, R. (2010). The phenomenon of xenophobia as experienced by immigrant learners in Johannesburg inner city schools. *Perspectives in Education*, 28(4), 52–60.
- Leihy, P., & Martini, H. A. (2021). To educate is to include: A Baghdadi Palestinian refugee’s school days in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889050>
- Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21–49. <https://doi.org/10.5465/amj.2005.15993111>
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 8(1), 57–125. <https://doi.org/10.5465/19416520.2014.873177>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Protocolos para el abordaje pedagógico de la Xenofobia, el Racismo y la Discriminación Étnico – Racial en el entorno escolar*. Ministerio de Educación Nacional. <https://escuelasecretarias.mineduacion.gov.co/sites/default/files/2022-10/21jul22%20PPT%20PROTOCOLOS%20ABORDAJE%20PEDAGÓGICO%20RACISMO%20Y%20XENOFobia.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, & Migración Colombia. (2017). *Circular Conjunta 01*. <https://urosario.edu.co/PortalUrosario/media/Universidad-del-Rosario-V3/Facultad%20de%20Jurisprudencia/Investigaci%C3%B3n/Feminizaci%C3%B3n/Normativas/Nacional/Circular-Conjunta-01-de-2017.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional, & Migración Colombia. (2018). *Circular Conjunta No 16*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-368675_recurso_1.pdf
- Nigam, A., & Ocasio, W. (2010). Event attention, environmental sensemaking, and change in institutional logics: An inductive analysis of the effects of public attention to Clinton's health care reform initiative. *Organization Science*, 21(4), 823–841.
<https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0490>
- Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: Continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, 23, 157–180. (1655760515; 4644729).
- Parra, J. D. (2018). El reto de la descentralización educativa: Reflexiones desde la mirada de actores nacionales y subnacionales en el caso del departamento del Atlántico. *Papel Político*, 22(2), 339. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo22-2.rder>
- PNUD - DNP. (2024). *Propuestas Misión de Descentralización*. PNUD - DNP.
https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2025-03/undp_co_gob_publicacion_mar5_2025_1_resumen_sgp.pdf
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017, September 6). *Políticas educativas y migración en Chile: El largo camino hacia la inclusión* [Paper]. VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación.
- R4V. (2023). *Análisis de necesidades de refugiados y migrantes*. R4V.
<https://www.r4v.info/es/document/rmna-2023-analisis-de-necesidades>
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2015). Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(S1), S6–S32. <https://doi.org/10.1002/job.1937>
- Shaked, H., & Schechter, C. (2019). School middle leaders' sense making of a generally outlined education reform. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 412–432.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1450513>
- Sobantu, M., & Warriá, A. (2013). Lifting the veil of silence: Exploring academic experiences of male refugee learners at a high school in Johannesburg, South Africa. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 49(4), Article 4. <https://doi.org/10.15270/49-4-44>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
<https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Stefoni, C. (2018). *Panorama de la migración internacional en América del Sur* (Serie Población y Desarrollo No. 123). CEPAL.
- Torche, F. (2010). Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, 83(2), 85–110. <https://doi.org/10.1177/0038040710367935>
- Valdés, R., Catalán, R., Jiménez, F., Poblete, R., Abett De La Torre, P., & Martínez, S. (2024). La escuela autodidacta: Inclusión de estudiantes extranjeros según la acción pública en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8677>
- Vandeyar, S. (2010). Educational and socio-cultural experiences of immigrant students in South African schools. *Education Inquiry*, 1(4), 347–365. (2228669359; EJ1207264).
<https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21950>
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's. *Organization Studies*, 27(11), 1639–1660.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>

World Bank. (2021). *World Bank Open Data—Net Migration, Colombia* [Dataset]. World Bank. <https://data.worldbank.org>

Acerca de los Autores

Claudia Díaz Ríos

University of Toronto

claudia.diazrios@utoronto.ca

<https://orcid.org/0000-0003-0149-7971>

Claudia es profesora asociada del Ontario Institute for Studies in Education (OISE). Su investigación explora las intersecciones entre dinámicas globales, políticas nacionales y locales, y las prácticas escolares en América Latina y en contextos de crisis. Es una de las co-fundadoras de la Red CAMINA (Colaboración y Articulación sobre Migración, Inclusión y Aprendizaje).

Nathalia Urbano Canal

Universidad del Rosario

nathalia.urbano@urosario.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9757-0063>

Nathalia es profesora de la Escuela de Ciencias Humanas. En su trabajo como docente e investigadora ha abordado temas de educación y jóvenes, fortalecimiento de competencias y procesos de transición a la educación superior.

Sharon Rojas Yacamán

Universidad del Rosario

sharon.rojas@urosario.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4218-1113>

Sharon es historiadora y magíster en Estudios Sociales. Es docente escolar y catedrática universitaria en Colombia. Su trabajo docente e investigativo se centra en el estudio de la inclusión educativa en la historia colombiana, así como en el análisis de sus continuidades y transformaciones en el presente.

Laura Mantilla León

Universidad del Rosario

laurac.mantilla@urosario.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3008-110X>

Laura es socióloga y magíster en Estudios Sociales con énfasis en Ciencia y Tecnología. Es analista de políticas públicas en la ONG Derechos Digitales y profesora de cátedra de la Universidad del Rosario. Su investigación se centra en el impacto de nuevas tecnologías sobre las dimensiones sociales y los derechos humanos, incluyendo la educación.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 35 14 de abril, 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la Universidad de Guadalajara de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), Directory of Open Access Journals, EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
