

Ambivalencias: entre la alegría y el desafío, relatos educativos de niños migrantes venezolanos

Ambivalences: Between Joy and Challenge, Educational Stories of Venezuelan Migrant Children

Edgar Eduardo Zambrano Solano

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

E-mail: edgar.zambrano.s@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0259-3711>



Autor



Esta investigación explora relatos educativos y vivencias escolares de niños migrantes venezolanos. Desde un enfoque cualitativo, hermenéutico-interpretativo y el método biográfico-narrativo, se recogen las historias de vida de niños venezolanos entre 9 y 11 años, quienes, a través de cartografías sociales y dibujos, plasmaron sus trayectorias educativas. Los resultados se interpretan mediante la metáfora de una cuerda en tensión, con nudos, vibraciones y puntos de anclaje que simbolizan la complejidad de las experiencias migratorias. El estudio expresa la urgencia de fortalecer apoyos sociales en los contextos escolares y adaptar los procesos de aprendizaje a las realidades de las infancias migrantes. Se concluye con un llamado a repensar la inclusión desde prácticas pedagógicas interculturales, personalización curricular, formación docente y políticas educativas que reconozcan a los niños migrantes como sujetos activos, cuyas experiencias redefinen la escuela como espacio de mediación, no de asimilación.



Resumen

This research explores the educational narratives and school experiences of Venezuelan migrant children. Using a qualitative, hermeneutic-interpretative approach and the biographical-narrative method, the life stories of Venezuelan children aged 9 and 11 were collected. Through social cartographies and drawings, they depicted their educational trajectories. The findings are interpreted through the metaphor of a taut rope, with knots, vibrations, and anchor points symbolizing the complexity of migratory experiences. The study underscores the urgent need to strengthen social support within school contexts and to adapt learning processes to the realities of migrant childhoods. It concludes with a call to rethink inclusion through intercultural pedagogical practices, curricular personalization, teacher training, and educational policies that recognize migrant children as active subjects whose experiences redefine the school as a space of mediation, not assimilation.

Infancias; migraciones; trayectorias educativas; relatos de vida; interculturalidad
Childhoods; migrations; educational trajectories; life stories; interculturality



Key words

Recibido: 06/02/2025. Aceptado: 03/10/2025



Fechas

1. Introducción

En Latinoamérica emerge una de las crisis migratorias más recientes en su historia. La migración venezolana se ha venido intensificando desde el año 2015 y ha generado impacto significativo en el panorama demográfico de la región, donde Colombia se posiciona como el principal receptor de migrantes venezolanos. El Departamento Nacional de Planeación (2025) indica que esta población se aproxima a 2.8 millones de venezolanos en territorio colombiano. Este fenómeno se ha caracterizado por un alto flujo de migrantes en poco tiempo y representa desafíos particulares para la región, sobre todo cuando se tiene en cuenta que una alta proporción de esta población corresponde a familias integradas por menores de edad y jóvenes que requieren de acceso educativo.

Bajo este contexto de movilidad humana, surge un gran interés asociado a los procesos educativos, puesto que quienes migran hacen un gran esfuerzo en afrontar las dificultades y desafíos que surgen en el país que les acoge, especialmente, en las barreras que enfrentan las infancias migrantes y su trayectoria en la escuela. Situaciones como: la condición migratoria, las barreras del campo social, los retos culturales, desafíos lingüísticos y adaptación a los planes y políticas educativas del territorio, inciden en la cotidianidad de quienes viven la condición de movilidad, en el establecimiento de relacionamientos, integración o inclusión, lo que en consecuencia menoscaba o suprime su propia identidad.

Para entender cómo los niños migrantes venezolanos viven su proceso educativo en Colombia, se debe reconocer que el entorno escolar demanda una significativa capacidad de adaptación, que implica no solo ajustarse a nuevos ambientes, sino también aprender diferentes formas de interacción social y construir el aprendizaje a partir de una perspectiva diferente a la conocida (Restrepo-Pineda et al., 2024). Los factores emocionales y circunstanciales que impactan su desarrollo académico incluyen: la discriminación, pérdida de sus redes de apoyo previas, retos económicos, necesidades de integración social, sentimientos de desarraigo y el acceso restringido a diversos recursos. Responder a las necesidades de los niños migrantes en su trayectoria educativa implica profundizar en los aspectos que surgen al oír sus creencias, actitudes y pensamientos dentro del contexto educativo, el valor que le dan al aprendizaje, sus percepciones y expectativas sobre la educación.

Por ende, esta investigación se centra de modo particular en las experiencias de niños migrantes venezolanos entre 9 y 11 años en el contexto escolar bogotano, mediante cartografías sociales y sus narrativas como herramientas de orden metodológico para acceder a sus relatos de vida y comprender las trayectorias educativas. La investigación tributa al campo de los estudios migratorios al proponer una forma innovadora de comprender la experiencia migratoria, superando las interpretaciones lineales y tradicionales que presenta la migración como un proceso unidireccional y simplificado. También, la relevancia metodológica de las herramientas participativas, el uso de la cartografía social y narrativas biográficas para acceder a experiencias

complejas de las vivencias de los niños migrantes desde sus capacidades críticas y reflexivas que emergen en el dibujo cartográfico y sus relatos. Por último, el artículo ofrece evidencia sobre las ambivalencias y las estrategias de adaptación que asumen las infancias migrantes posicionándolas como agentes activos de transformación social que desarrollan competencias interculturales para navegar entre diversos códigos culturales.

En el territorio colombiano, constituido como principal destino de la migración venezolana en América Latina, se ha buscado analizar dichas condiciones para garantizar prácticas de educación inclusiva que respondan a tales necesidades. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022) ofrece una postura sobre las trayectorias educativas, señalando que se debe brindar mayor atención al análisis de las estructuras sociales, económicas, culturales y educativas que influyen en la educación de los individuos, y a los cambios en los diferentes ciclos académicos. Según la Encuesta Pulso de la Migración (EPM) realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el primer semestre de 2023, el 81,7% de los migrantes manifestó intención de permanecer en Colombia. Según edades, el DANE señala en este mismo sondeo que el 71,9% de los hogares encuestados con cuatro o más personas reportó convivir con niños, niñas o adolescentes, lo que indica una presencia significativa de menores en el país. Por consiguiente, la escuela se convierte en el escenario fundamental para el desarrollo de la trayectoria educativa de la infancia migrante venezolana en Colombia (Aliaga-Sáez et al., 2023).

La investigación presentada identifica y analiza los fenómenos emergentes en las experiencias de infancias migrantes, como elemento crítico que surge en las trayectorias educativas. Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones directas para el desarrollo de políticas educativas que promuevan mayor estabilidad poblacional, también sobre la personalización curricular que reconozca trayectorias educativas diversas, la formación docente en competencias interculturales y programas de apoyo psicosocial que aborden las dimensiones sociales y emocionales de la migración infantil.

Cuando se garantiza el derecho a la educación, esta población consolida conocimientos, habilidades, actitudes y alternativas para mejorar sus vidas que, a su vez, aportan al desarrollo nacional y promueven la justicia social (Renna, 2020). Desde las condiciones mencionadas surgen las preguntas que definen la presente investigación: ¿de qué manera los niños migrantes venezolanos relatan sus experiencias y recorridos en el sistema educativo colombiano?, y ¿cuáles son las dificultades y retos, tanto en su entorno como en sus relaciones sociales, que emergen durante su proceso educativo en Colombia como país receptor?

2. Acercamiento Conceptual

2.1. Infancias migrantes: caminos y riesgos

La primera categoría teórica que aborda el estudio se refiere a las infancias migrantes. Reconociéndolas como plurales sobre las múltiples situaciones que vive el niño en condición de movilidad y vulnerabilidad, puesto que “los procesos migratorios son uno de los más significativos, visibles y complejos entre las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales que signan el mundo contemporáneo” (Herrera, 2020, p. 4). Comprender esto implica tener conciencia de los movimientos familiares de esta población en los territorios y los desafíos que

se asocian a la adaptación al entorno, ya que sus perspectivas diversas y aportes involucran aspectos sociales y culturales frente a la sociedad receptora (Pávez-Soto et al., 2019).

Reconocer a dicha población en el entorno escolar repercute en varios aspectos de su vida: sus emocionalidades, la forma en que construyen sus relacionamientos sociales, la comprensión de identidades, los sentidos de pertenencia, sus estatus ciudadanos y el acceso a servicios y oportunidades, todo ello para responder a sus necesidades y bienestar. Guzmán et al. (2020) resaltan que los niños migrantes venezolanos experimentan vulnerabilidad en su tránsito, en la adaptación dentro de la sociedad receptora y cuando deben quedarse mientras su familia se va. Estos aportes reconocen que la condición de migrante afecta su bienestar emocional, social, cultural y cívico.

Las vivencias de los niños migrantes venezolanos están enmarcadas en emociones como sentirse forasteros, menos valiosos, con vergüenza y desprecio, al convertirse en objetos de prejuicios, lo que condiciona su sentido y existencia en el nuevo entorno (Del Castillo et al., 2020). A los niños que viven los tránsitos migratorios les afectan las decisiones de los adultos ante las circunstancias de la movilidad. Un ejemplo de esto son las estructuras familiares de los migrantes que deben ajustarse a nuevas dinámicas de interacción entre sus miembros, entornos y las circunstancias que enfrentan (Instituto Interamericano del niño, niña y adolescente [INN], 2019).

2.2. Trayectorias migratorias y educativas

La segunda categoría de estudio se configura desde la condición de la trayectoria educativa, que alude a la manera en que las personas transitan por los distintos niveles del sistema educativo y cómo articulan ese recorrido con otras dimensiones de su vida (Rodrigues y González-Monteagudo, 2024). Según esto, una trayectoria educativa define el camino que hace un ser humano en su experiencia educativa, marcado por los niveles académicos, los tiempos que usa para el desempeño en su proceso y los patrones que sigue el estudiante para avanzar en dicho recorrido.

Bernárdez (2022) reconoce las trayectorias educativas desde la teoría del curso de vida, teniendo en cuenta que hay condiciones marcadas por múltiples factores que se componen de los elementos que desarrolla el sujeto, sus recorridos educativos y los diferentes acontecimientos, puntos de inflexión o eventos críticos. En este sentido, una trayectoria educativa en la infancia migrante puede estar permeada por diversos aspectos en su desempeño escolar y los tránsitos vividos frente a su asentamiento en el territorio.

En consecuencia, el asunto puede variar de acuerdo con la interseccionalidad (Hill y Bilge, 2019) en la vivencia del niño, dado que su identidad se enlaza al desarrollo con los diversos grupos sociales, sus aprendizajes y las variadas aristas con las que define su identidad. La experiencia vivida del desplazamiento puede diferir fuertemente de los imaginarios y expectativas asociados con el movimiento para varios migrantes (Cangia, 2023, p. 124).

No es únicamente su situación de movilidad humana lo que le define su trayectoria educativa, también entran en escena otros elementos propios de su identidad, tales como el género, la discapacidad u otros factores asociados. Así, la trayectoria escolar del niño migrante y sus interseccionalidades se enlazan a la consolidación de sus experiencias escolares. “Los diferentes eventos que se suceden a lo largo de su curso de su vida y, dentro de él, la globalidad de su trayectoria educativa, son de relevancia” (Bernárdez, 2022, p. 33).

Bajo la trayectoria educativa se reconocen las propias percepciones del niño en condición de movilidad, siendo esencial en el análisis y complejidad de la trayectoria. Martínez-Chaparro et al. (2018) destacan la importancia de las voces de las infancias, en clave del proceso reflexivo: “expresar el imaginario, estimular el pensamiento sensible en los niños, complementarlo con otras formas de pensamiento” (p. 18). Por lo cual, resulta fundamental promover enfoques dialógicos y centrados en la dignidad humana, que fortalezcan la capacidad para interpretar y responder a contextos marcados por la transformación constante, sin perder de vista el compromiso con el niño migrante (Karsli-Calamak y Valencia, 2025). Sumado a ello, López et al. (2018) consideran necesario: “superar la perspectiva adulto-céntrica que asume niñas y niños como sujetos pasivos, para darles voz y permitirles reflexionar y encontrar salidas a sus problemas” (p. 24). Este aspecto brinda significancia en tanto que le da valor y reconocimiento a las voces de las infancias migrantes para hacer mayor seguimiento, y con ello, entender las vivencias que surgen en la transición frente a la mirada adulto-céntrica con la que generalmente se asocia a la infancia migrante.

Para algunos investigadores es evidente la necesidad de caracterizar dichas trayectorias. Elías et al. (2022) señalan que: “la escala real de la migración en todo el mundo (especialmente la de las poblaciones más vulnerables, como los niños, niñas y adolescentes) sigue enfrentando retos para su cuantificación y su seguimiento” (p. 22).

2.3. Relaciones interculturales en la experiencia educativa del niño migrante

Las relaciones interculturales de la infancia migrante en la escuela emergen en la experiencia del niño cuando interactúa con personas de culturas diferentes, enfrenta barreras lingüísticas, reconoce normas culturales y afronta estereotipos y prejuicios, dado que, en muchas ocasiones, “el extranjero queda fuera, aunque viva dentro pues no pertenece, sino que perturba y enloquece la identidad fundante de lo nacional” (Corona y Martín-Barbero, 2017, p. 139). Reconocer la voz del niño migrante en este escenario implica que sea escuchado y, además, que se desarrolle una relación intercultural donde se reconozca su identidad dentro del lugar de acogida.

En este sentido, “la diversidad cultural no debe confundirse con las categorías sociales que utilizamos para clasificar a las personas, ya sea la nacionalidad, edad, religión, clase social, lengua, género, etc. Estas etiquetas contribuyen a legitimar la desigualdad y la discriminación” (Mata y Aguado, 2017, p. 12). Identificar las interacciones sociales desde las distintas culturas que ocurren entre los niños en el entorno escolar permite minimizar las ideas preconcebidas y concepciones erróneas hacia la población migrante, fomentando así la pluralidad cultural. Walsh (2005) señala que la interculturalidad comprende “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía” (p. 45). El desarrollo de vínculos entre culturas requiere impulsar el entendimiento mutuo, la participación, la consideración y el valor inherente de cada niño, lo cual facilita un mayor diálogo y compartir experiencias sociales. La interculturalidad promueve posibilidades de aprendizaje durante toda la vida del ser humano para una educación equitativa (Aparicio y León, 2022).

A través de las prácticas interculturales se configuran apuestas que permiten comprender y apreciar la diversidad en la escuela y reducir el impacto que genera en ellos el choque cultural, puesto que estos diálogos brindan aperturas en la consolidación de redes y apoyos sociales. Desde la mirada de Corona y Martín-Barbero (2017) implica: “escuchar, ver al otro, inclusive

ser empático, si no me desestabiliza, no me transforma; mi conocimiento no deja de ser iterativo de lo mío. Ver con los otros, entender con los otros, exige dejarse tocar por los otros” (p. 153).

Es fundamental reconocer las maneras en que se concibe el conocimiento y la incorporación de una educación para el encuentro y la superación, ya que esto permite transformar dinámicas de exclusión en el aula. “Si no se logra ese vínculo, la educación no se observará como un espacio de superación personal como colectivo, se verá como un eterno problema a vencer” (Ulloa-Cortés, 2021, p. 15). Tales experiencias prácticas consolidan una comunicación abierta, que no se encasilla en la perspectiva de lo académico o que suprime la identidad o menoscaba la experiencia del otro, sino que, por el contrario, también esté permeada por habilidades sociales en garantía del respeto por el otro para escuchar y atender sus perspectivas.

2.4. Prácticas que convierten la escuela en un escenario de acogida

La cuarta categoría propende por reconocer las prácticas en la escuela a partir de la consolidación de vínculos entre todos los agentes educativos para desarrollar prácticas educativas inclusivas. Es prioritario “ofrecer una educación de calidad para todos, incluidas las poblaciones nacionales de las zonas que acogen a refugiados” (Piper et al., 2020, p. 96). La inclusión “supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sea su cultura” (Booth y Ainscow, 2000, p. 21).

A su vez, Parrilla (2002) señala que la educación inclusiva representa nuevas formas que opten porque la escuela y sus agentes educativos estén en capacidad de crear soluciones innovadoras y adecuadas que aborden los desafíos de la diversidad. Es necesario que, “los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela” (Booth y Ainscow, 2000, p. 21).

Esta idea representa que la escuela desarrolle prácticas de escucha de las perspectivas, miedos, dificultades, y los retos y desafíos que enfrentan las infancias, para el reconocimiento de la diversidad. Lo cual, no resulta ser una tarea sencilla: “La interacción entre migración y educación es un fenómeno complejo, que afecta a quienes se quedan, a quienes migran y a quienes los acogen” (Elías et al., 2022, p. 12).

Acogerles en el escenario escuela desde prácticas de educación inclusiva evoca retos de diversos planos, recursos y capacidades para atender y solventar las necesidades educativas de esta población; supone transformar las maneras en que se percibe a dicha población, siendo sensibles desde la comprensión, aceptación, acogimiento y recibimiento. En esta línea, Gómez (2020) supone que: “La relación pedagógica hunde sus raíces en la responsabilidad ética, en la radical dependencia del otro de nuestra escucha, atención y cuidado, y de que nuestra respuesta debe hacerlo progresivamente responsable de sí y del otro” (p. 3). En este sentido, cuando se piensa en prácticas educativas inclusivas, se denota claramente que la responsabilidad ética funge como base y garantía para la escucha.

3. Metodología

Presentadas las categorías del estudio, se plantean ahora las acciones metodológicas asociadas al estudio, valorando el carácter social y pedagógico que aborda. En primer lugar, se reconoce al estudio desde el paradigma hermenéutico-interpretativo (Schwandt, 1994). La investigación bajo este paradigma “se dirige a dar sentido y a comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada” (Bolívar, 2002, p. 6). Por esta razón, asociar el estudio de las trayectorias educativas de niños migrantes a este paradigma tiene lugar en tanto que las experiencias individuales y el contexto social de esta población está permeado por relacionamientos con profesores, compañeros y sus condiciones familiares y sociales.

El segundo elemento del presente abordaje se asume desde una experiencia de orden cualitativo. Para Denzin y Lincoln (2012) “la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman” (p. 48). Así, el papel del investigador dentro de este estudio adquiere un tono relacional distinto, forma parte del proceso investigativo a partir de la experiencia subjetiva que yace en las interpretaciones que influyen en el análisis. A su vez, se devela el tercer aspecto de este diseño, el método biográfico narrativo, el cual, según Sabariego et al. (2019), centra su interés en “cuestiones subjetivas y asuntos vitales, obtenidos a través del relato que, como modo de conocimiento, permite captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos)” (p. 317).

Desde el método, se pretende dar voz a niños que han vivido el proceso migratorio para que narren sobre sus trayectorias: “La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar, 2002, p. 4). Las historias de vida que hacen parte de esta investigación se clasifican como relatos múltiples (Moriña, 2017), puesto que son recogidas a varias voces, que se narran en paralelo donde los participantes pertenecen a una misma unidad social para el estudio. A su vez, se diferencia por tener un interés temático determinado que en este caso funge en la trayectoria educativa de niños migrantes venezolanos de un colegio de Bogotá.

En cuanto al diseño metodológico y la modalidad de historia de vida seleccionada, se especifican las herramientas y procedimientos para obtener la información, siendo la cartografía social la técnica elegida para estimular las narraciones de los niños migrantes. La cartografía social constituye la técnica principal de este estudio, seleccionada estratégicamente por su capacidad de articular territorio, experiencia migratoria y perspectivas infantiles. Según Herrera y Flórez (2022) permite “captar la fluidificación de los principales componentes de la realidad social” (p. 121). La cartografía social funciona como un puente metodológico que conecta tres dimensiones fundamentales: el territorio físico y simbólico, la escuela como espacio de acogida, adaptación y construcción de nuevas identidades; las trayectorias migratorias, los recorridos geográficos y emocionales desde Venezuela hasta Colombia; y las perspectivas infantiles, las voces y miradas particulares de los niños sobre sus propias experiencias.

Conviene señalar que los participantes del estudio fueron 21 niños migrantes venezolanos de un colegio de Bogotá, seleccionados mediante criterios específicos que garantizaron la coherencia con los objetivos de investigación. Los criterios de inclusión fueron: contar con nacionalidad venezolana documentada, edades comprendidas entre 9 y 11 años al momento del estudio, contar con un tiempo mínimo de residencia en Colombia de 3 meses que garantizara

experiencias de adaptación escolar, estar matriculado activamente en la institución educativa participante y contar con el consentimiento informado de padres/cuidadores y asentimiento del menor. Como criterios de exclusión: casos que presentaran situaciones de vulnerabilidad extrema que requirieran atención psicosocial especializada. La selección de este rango etario (9-11 años) responde a consideraciones metodológicas específicas: los niños de esta edad poseen capacidades narrativas desarrolladas que les permiten articular experiencias complejas (Bruner, 1996), mientras mantienen la espontaneidad y creatividad necesarias para el trabajo con cartografía social.

Los datos se tomaron en dos momentos para que los grupos de participación fueran más pequeños y contaran con tiempo suficiente de participación, dado que el colegio proporcionó una hora para aplicar los instrumentos. Para esto, fue diseñado un taller lúdico creativo que permitió a los participantes sentirse cómodos con el ejercicio y hacer más cálida y amena la participación en el estudio.

El taller como actividad didáctica y creativa, “Dibujando y trazando mi trayectoria educativa”, se desarrolló desde un procedimiento estructurado. La primera parte consistió en un mapeo del territorio de origen, donde los participantes crearon representaciones cartográficas de sus experiencias educativas en Venezuela, escuelas, maestros y dinámicas familiares, para comprender sus trayectorias educativas previas. La segunda parte se centró en la cartografía del tránsito y llegada, los primeros encuentros con el sistema educativo colombiano, retos, temores, expectativas y primeras impresiones sobre la escuela de acogida. La tercera parte abordó el mapeo del territorio actual, su experiencia educativa presente, aprendizajes, desafíos y proyecciones futuras. Durante cada fase, se estimuló la narrativa oral complementaria, registrada mediante grabaciones de audio (con consentimiento previo), que enriquecieron la interpretación de las representaciones cartográficas, establecido como un entorno de intercambio de experiencias entre estudiantes venezolanos que han migrado y continúan su educación en Bogotá.

La implementación del taller requirió la aprobación de los líderes institucionales de la escuela, la elaboración de recursos didácticos, la adecuación del espacio, la programación de horarios y la selección de estrategias pedagógicas específicas. Esta planificación facilitó la obtención tanto de los mapas simbólicos (cartografías sociales) como de las narrativas personales. Posteriormente, el análisis se fundamentó en la combinación de estas representaciones gráficas junto con las experiencias narradas por los participantes, permitiendo un estudio comparativo de la información recopilada.

3.1. Análisis de datos

Para fraguar la experiencia investigativa, el análisis de datos se medió a través de la codificación de la información (Strauss y Corbin, 1998). La información fue obtenida en los talleres lúdicos creativos “Dibujando y trazando mi trayectoria educativa” en el que participaron los niños migrantes y que permitieron la experiencia cartográfica. En estos talleres los participantes elaboraron dibujos y cartografías sociales que posteriormente fueron utilizados como base para la construcción de sus historias de vida, relacionando las narrativas orales que hacían los participantes al explicar y ampliar sus relatos mediante las representaciones gráficas.

La interpretación de dibujos permitió identificar elementos simbólicos, espaciales y temporales presentes en las representaciones y fueron codificados junto con los relatos de los participantes. Cada dibujo fue complementado con las narrativas orales de los niños, quienes expli-

caron el significado de sus representaciones, estableciendo así la conexión entre la imagen y la historia de vida. Dicha codificación se realizó mediante plataforma N-VIVO, donde se hizo descripción de los fragmentos de datos asociados a las preguntas que se realizaron durante el taller. El software permitió digitalizar y codificar las narrativas orales transcritas como la descripción de los dibujos, para la identificación de categorías emergentes que conectaban el dibujo y el relato verbal. Se realizó triangulación de datos mediante la comparación sistemática entre las narrativas orales y las representaciones gráficas registradas. El proceso se llevó a cabo a través de la codificación.

El proceso de codificación permitió el análisis desde dos momentos de revisión; el primero de ellos determinó la codificación madre de los procesos, permitiendo la descripción de los elementos abordados, en donde se enuncian dos procesos: la trayectoria del viaje y las relaciones en el ámbito escolar. De allí emergieron los subcódigos asociados en las narraciones de los participantes. Con las codificaciones se dio sentido y lugar a los datos, mediante la interpretación y examen exhaustivo de las narraciones de los participantes y las representaciones cartográficas, como yuxtaposición del dato. Para dar sentido al análisis se recurrió al recurso metafórico de una cuerda en tensión y oscilación y de ello ofrecer rigor metodológico al análisis, dado que el recurso fortalece la comprensión y organización en la complejidad de los relatos de los participantes y con ello facilitar la interpretación de las historias y la polifonía de voces de los participantes.

A partir del andamiaje codificado, se consolidaron memos descriptivos, lo cuales sirvieron de base para dar respuesta a las preguntas asociadas al estudio. Los memos reflejaron información de las tensiones y relacionamientos de la polifonía de voces de los niños participantes para generar los hallazgos y análisis dilucidados en la experiencia.

3.2. Consideraciones éticas

Desde la consideración de sujetos humanos menores de edad en el estudio, se atendió y cuidó de las consideraciones éticas, entre ellas, participación mediante la voluntariedad y consentimiento de participantes y sus representantes. Para ello, se diseñaron consentimientos informados para los representantes y asentimientos informados para los niños, mediante un lenguaje acorde y claro, explicando los procedimientos a realizar, riesgos, beneficios, opción de retiro de los participantes durante cualquier momento del proceso, sin que ello generara consecuencias adversas derivadas de su elección. En el estudio se garantiza la confidencialidad de la información y la protección de datos personales de los participantes mediante el anonimato en la presentación de resultados para evitar revelación no autorizada de identidad. Sumado a lo anterior, se consideró el cuidado de las experiencias mencionadas en el estudio podía hacerles sentir vulnerabilidad ante lo narrado, por lo que se generaron espacios de escucha y atención para brindar mayor seguridad y tranquilidad.

Esta investigación también cumple con las regulaciones y leyes que protegen a los menores, como la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Organización de las naciones Unidas, 1989) y el Código de infancia y adolescencia colombiano (Ley 1098 de 2006). Este principio vela por el bienestar y seguridad de los menores, sin exposición a riesgos innecesarios y la evaluación cuidadosa de la equidad y no discriminación, bajo igualdad de oportunidades.

3.3. Limitaciones

Entre las limitaciones del estudio, una de las principales fue el tiempo de intervención del colegio para la toma de datos. Para mitigar esta dificultad, se organizó un protocolo riguroso y planificado, dado que el tiempo disponible para desarrollar el taller era escaso debido a la programación académica ya preestablecida en las actividades educativas. Sin embargo, esta limitación no afectó el proceso de recolección de datos y pese al escaso tiempo de intervención, se pudo cumplir con el ejercicio.

4. Hallazgos y discusión

La experiencia de movilidad de la infancia migrante en un colegio de Bogotá se analizó desde dos temas emergentes de las narraciones de los estudiantes. El primero surge sobre lo que significó viajar como migrantes: preparación, salida, trayectos del viaje y asentamiento. A este primer elemento emergente se le denominará: trayectoria del viaje, una cuerda en tensión y oscilación entre dos países. El segundo lugar de recurrencia en los hallazgos emerge en las sensaciones y emociones de la convivencia en la escuela, los elementos itinerantes producto de hacer presencia en el contexto escolar, a partir de comprensiones educativas, retos y desafíos contextuales en sus aprendizajes. A este lugar de recurrencia se le denomina: “Las relaciones en el ámbito escolar, una situación oscilante”. Con ello, se propone una metáfora para el análisis: cuerdas en tensión y oscilación que definen los movimientos que surgen en las trayectorias educativas de los niños migrantes, como una característica de la experiencia educativa migratoria.

La metáfora de la cuerda en tensión consolida un aporte metodológico que le brinda a la investigación originalidad y que permite hilar las conceptualizaciones de la migración infantil. Mientras algunos estudios documentan las fases migratorias como eventos secuenciales, la presente investigación revela que las experiencias educativas migratorias conforman sistemas dinámicos en donde emergen tensiones simultáneas en el plano espacial y temporal. En consecuencia, los trayectos de vida educativa de los niños migrantes venezolanos se representan metafóricamente mediante una cuerda dinámica, caracterizada por sus tensiones y oscilaciones que simbolizan las experiencias vividas en el nuevo territorio y los recuerdos y tensiones que afrontó en el país de origen y su recorrido.

Así, la metáfora propende a capturar la esencia fluctuante de sus pensamientos y relatos, para ilustrar la resiliencia y experiencia alrededor de su recorrido educativo. Esta conceptualización difiere sustancialmente de los enfoques adaptativos tradicionales (Tatarko y Berry, 2024) quienes postulan procesos de aculturación unidireccionales, al evidenciar que los niños migrantes mantienen conexiones emocionales y cognitivas simultáneas con múltiples contextos geográficos y culturales.

A su vez, la oscilación se configura como un concepto central que desafía las teorías de integración escolar dominantes. Mientras la literatura tradicional enfatiza la necesidad de “superar” las dificultades migratorias (Suárez-Orozco et al., 2018), se devela que la oscilación emocional y cognitiva conforma una estrategia adaptativa que permite a los niños navegar simultáneamente entre códigos culturales, lingüísticos y educativos diversos. La vibración representa las tensiones internas que viven los niños al procesar las diferentes demandas del contexto escolar colombiano y los recuerdos que evocan de la escuela venezolana en la que estudiaban, mien-

tras que la ondulación simboliza cómo estas tensiones se propagan e influyen en sus procesos de aprendizaje y socialización.

Estos elementos añaden profundidad a la metáfora cuando enmarcan las sensaciones de los niños migrantes y los procesos que enfrentan en el trayecto. Por eso, y para efectos de la presentación de los hallazgos, se integrarán los resultados que emergen en las narrativas de los niños participantes y las voces de expertos para consolidar los resultados en la expresión metafórica de la cuerda en tensión y oscilación.

4.1. Ambivalencias del viaje: tensión y oscilación entre dos países

A partir de las unidades narrativas en los resultados y los datos que lideran el estudio, se reconoce la importancia que le dan los niños migrantes a sus relatos, desde tres ejes: antes del viaje, durante el viaje y la llegada y asentamiento al nuevo territorio. En el antes del viaje, se precisan emociones y sensaciones complejas y ambivalentes, sumado a decisiones desafiantes y la ruptura de los vínculos sociales y familiares. Estas rupturas no se comprenden solo desde un aspecto emocional, sino que a su vez los niños migrantes reconstruyen sus marcos de referencia para poder interpretar lo que acontece en sus experiencias educativas. Este tipo de relatos se pueden encontrar en las narraciones y expresiones de lo que sintieron:

Me tenía que venir, mi mamá estaba acá trabajando y también triste dejar a mi abuela en Venezuela porque estaba enferma, me tocó venir, pero lo bueno es que alguien se quedó cuidándola, entonces vine más tranquilo. (Comunicación Personal, 19 de octubre de 2023)

Cuando los niños migran, se desencadenan crisis familiares por lo económico, social, cultural y personal que resulta en desorganización, desintegración, reordenación y recomposición en la forma de construir los roles familiares (Sandoval-Forero et al., 2015). Estas crisis familiares se relacionan con los procesos de aprendizaje, que a menudo se ven mediados por inestabilidad emocional y la reconfiguración de las expectativas sobre sus aprendizajes. Ejemplo de estas ambivalencias y de las repercusiones de las crisis familiares se denota en la siguiente imagen donde se muestra la representación gráfica de uno de los participantes del estudio sobre su recorrido y llegada a Colombia.

Por ende, la cartografía social como metodología visibiliza las dimensiones de la experiencia migratoria que se ocultan en aproximaciones investigativas cuantitativas. Cuando se presenta la dicotomía “emoción y tristeza a la vez” se revela la coexistencia de estados afectivos contradictorios que caracteriza las vivencias del migrante en su trayectoria. Yace en la imagen y en los relatos de los estudiantes una interconexión con la experiencia previa, dado que se reitera la ambivalencia emocional como un aspecto que marca profundamente el recorrido migratorio: “emoción y tristeza a la vez” (sic.). Esto se puede observar en la tercera columna de la cartografía realizada por uno de los participantes, donde relata emoción por volver a ver a su papá quien había migrado con anterioridad.

Ilustración 1. Representación cartográfica (1)



Fuente: Cartografías sociales realizadas por los participantes del estudio, 2023

El segundo lugar de las trayectorias del viaje evidencia aquello que ocurrió durante el recorrido hasta llegar a Colombia. En esta fase los participantes manifiestan diversas emociones, síntomas y sensaciones físicas de incomodidad producto de la topografía del viaje y la incertidumbre latente sobre su propio destino. Esta complejidad en las emociones se reitera en varios de los relatos, por ejemplo:

En el viaje pues la verdad yo no podía dejar de sentirme mal. Yo me sentía sin oxígeno, pues había mucha gente, muchas personas y gritaban mucho. Había personas que lloraban. Yo me estresé mucho al punto que me desmayé. Después me paré, estaba tosiendo mucho. (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023)

Este ejemplo revela el impacto que les genera el tránsito. En sus historias se presentan elementos como el estrés y un estado de angustia ante la situación caótica y abrumadora dentro de la experiencia migratoria. Se expresan voces y sensaciones que otros niños han vivido en el éxodo migratorio, un panorama complejo sobre las dificultades que atraviesan durante el viaje. Detrás de este tipo de narraciones hay historias de vida personales llenas de emociones profundas que desafían las concepciones tradicionales de la infancia como etapa de protección y cuidado (Pávez-Soto, 2019), revelando niños que ejercen agencia en contextos de extrema vulnerabilidad:

Cuando iba en el autobús me llamó mi abuela y comencé otra vez a llorar porque me dio mucha tristeza irme. Entonces cuando íbamos llegando, yo sentí mucho frío, yo estaba temblando. (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023)

Ni mi hermano ni mi prima ni yo estábamos acostumbrados a viajar tanto y la verdad pues un poquito complicado, pues por el cambio de temperatura. (Comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

Así, se revela gran intensidad y profundidad en la experiencia; por un lado, la necesidad de sentirse seguros y por otro, afrontar la vulnerabilidad e incertidumbre al salir de su país de origen. Del Castillo et al., (2020) señalan de este tema:

El viaje desde Venezuela representa para los niños un conjunto de emociones en el que se combinan la curiosidad por lo nuevo, la tristeza por dejar a sus seres queridos y el temor que perciben en sus cuidadores por no saber dónde están. (p. 41)

El recorrido genera un impacto emocional en la partida, se expresan tonalidades de emociones que influyen en su experiencia de vida y cambios en las dinámicas sociales y redes de apoyo que entretejen.

Luego del tránsito, se presenta el tercer momento del viaje, la llegada y asentamiento en el nuevo territorio. Los participantes expresan en sus narrativas haber experimentado emociones ambivalentes de felicidad y tristeza. Reiteran en sus narraciones la dualidad emocional, la felicidad por el reencuentro familiar con seres queridos que migraron previamente y la tristeza y desolación por dejar atrás su país y sus vínculos familiares en Venezuela. La ruta migratoria se redescubre en las voces de los niños migrantes, el apoyo familiar y la construcción de nuevos relacionamientos para adaptarse a las nuevas circunstancias que enfrentan:

Fue muy emocionante porque después del recorrido pues de nuevo estaba con mi papá, entonces sentí esperanza, y también conocí a mi abuelo que no lo conocía y fue muy emocionante también. (Comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

Entonces vi a mi abuela, se me vinieron las lágrimas y yo dije ¡wow mi abuela!, yo pensé que nunca la iba a volver a ver, yo me puse a llorar, entonces ahí fue cuando llegué con mi tía. (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023)

De ello, se evidencian sentimientos de emoción y esperanza, a la luz de nuevos vínculos familiares y el refuerzo de otros, para dar lugar a la adaptación en el territorio. Lo cual coincide con planteamientos de González-López (2021):

Una de las fortalezas de los NNA (niños niñas y adolescentes) que migran es que tienen familiares en el lugar donde quieren vivir. La gran mayoría de los países dan asilo y refugio a muchos NNA, pero no en todos los casos. (p. 26)

De lo mencionado, toman importancia las redes de apoyo, comprometidas en la tarea de brindar vínculos a los migrantes que llegan, recursos que afianzan el asentamiento. Así, entra en juego la metáfora de la cuerda para describir la trayectoria del viaje como un proceso de tensión constante entre múltiples fuerzas: las expectativas familiares, las demandas académicas, las presiones de integración social y la necesidad de mantener vínculos con el país de origen. Se ponen en tensión las sensaciones que emergen a la luz del trayecto, donde se reconocen los dos puntos de anclaje de la cuerda, la salida de Venezuela y la llegada a Colombia.

En el recorrido, la cuerda presenta vibraciones de la experiencia migratoria, las ambivalencias emocionales que narran los niños a través de su viaje; felicidad en el reencuentro familiar de seres queridos que habían migrado antes y expresiones de tristeza o preocupación, que subyacen en el anhelo de contar con los seres queridos que se quedaron en el país de origen. El viaje ocurre

en el marco de toda una experiencia vibratoria donde se cimientan las bases de su estadía y asentamiento frente a la incertidumbre que les genera su futuro.

4.2. Movilidades emergentes un punto crítico con tensiones en la estabilidad

Otro elemento asociado a la trayectoria tiene que ver con las movilidades humanas emergentes. Los niños participantes narran experiencias de vínculos educativos interrumpidos con pares que experimentan movilidad pendular, revelando una dimensión poco explorada en la literatura: la migración como experiencia colectiva e interdependiente que genera puntos de apoyo relacionales complejos. Cuando estos niños se iban del país, los niños participantes del estudio mencionaban haber experimentado sensaciones de pérdida, nostalgia y desconfiguración de los procesos alcanzados emocionalmente. Este tipo de circunstancias se pueden evidenciar en sus narraciones: “También extraño a mi amiga, ella se regresó a Venezuela, era mi mejor amiga y luego no me contestó más mis mensajes y no me volvió a hablar, por eso me siento muy triste” (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023).

Se denota la importancia de tener en cuenta el impacto que genera la migración pendular. En este sentido el testimonio revela que “la mejor amiga” no representa solo una pérdida afectiva, también representa la ruptura de una red de apoyo académico y cultural fundamental. Debido a que “una parte de la migración proveniente de Venezuela es flotante o pendular, lo que implica que algunas personas queden fuera del sistema educativo” (Aliaga y Flórez de Andrade, 2020, p. 269). Comprender el asunto desde la metáfora de la cuerda implica que el niño suma sus esfuerzos por mantener firmeza en sus relacionamientos y apoyos sociales, mientras estos acontecimientos ondulan como nudos atados a la cuerda, causando inestabilidad en la consolidación de los vínculos que genera.

Las redes de apoyo que fraguan los niños migrantes surgen en el relacionamiento con otros niños que han vivido la misma experiencia. Cuando esta población construye redes de apoyo con otros niños migrantes que viven en itinerancia, se denota la dificultad para materializar nuevas redes afectivas dentro del nuevo escenario de vida. En la siguiente imagen se puede ver la importancia del vínculo que realizan con personas en su nuevo entorno de acogida:

Ilustración 2. Representación cartográfica (2)



Fuente: Cartografías sociales realizadas por los participantes del estudio, 2023

Por consiguiente, en la cartografía presentada se pueden distinguir las experiencias emocionales de las infancias migrantes en su proceso de movilidad. Dado que se puede reconocer la tristeza de la despedida mientras sostiene su equipaje, también se vislumbra lo relacionado a la generación de nuevos lazos afectivos en el nuevo destino y que se representan por la unión de las manos y el acrónimo “BFF” (mejores amigas por siempre). En ello, se captura la naturaleza sensible de la dualidad emocional vivida en el proceso de la migración.

4.3. Las relaciones que emergen en la escuela y su naturaleza oscilante

Se presenta ahora el segundo hallazgo, que emana de las recurrencias que expresan los niños migrantes en sus cartografías sociales y narrativas sobre sus experiencias educativas en Colombia. En este sentido, el contexto escolar se convierte en la plataforma que refuerza las relaciones sociales construidas por los niños migrantes.

Esta población señala al colegio como espacio de relacionamiento en el que construyen experiencias con sus pares y profesores: “Me gusta mucho la nueva escuela porque hice nuevos amigos y me gustan las profesoras, así como son” (Comunicación personal, 26 de octubre de 2023). La escuela se convierte entonces en un medio que facilita la adaptación y los cambios, gracias a la acogida que tienen los profesores y el apoyo social con el que establecen sus vínculos. En sus experiencias educativas exaltan la importancia que tienen dichos relacionamientos: “Nuestra profesora es super chévere con nosotros, nos dicen para lo que necesites aquí estoy, estoy super pendiente” (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023).

Las narrativas coinciden con los pensamientos de autores como Pávez-Soto et al., (2019), quienes mencionan que, muy a menudo, la posibilidad de fomentar la inclusión en el campo educativo con estudiantes extranjeros está supeditada en gran medida a las percepciones y relacionamientos que tienen los profesores sobre los niños migrantes. Para lograrlo, es necesario ir

“integrando los saberes respectivos de los países de origen de la niñez migrante con la que se encuentran al desarrollar su ejercicio docente” (Pávez-Soto et al., 2024, p. 11). Reforzando la idea del apoyo social que surge de las conexiones en la escuela, emergen relatos como: “Lo que me parece bonito es que cuando una persona es nueva, lo ayudan, lo integran a uno para que conozca personas nuevas” (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023).

Ilustración 3. Representación cartográfica (3)



Fuente: Cartografías sociales realizadas por los participantes del estudio, 2023

En la cartografía previa se expresa la importancia del relacionamiento y la acogida en el nuevo territorio, sobre todo en el tercer y cuarto segmento donde se denotan los brazos entrecruzados en las figuras de la imagen, simbolizando el reencuentro, el apoyo social, la amistad como base de vínculos que generan en el nuevo entorno educativo. Coincidiendo con los planteamientos de Gómez (2020), quien señala que “la no tematización de un niño es condición para la aparición de su singularidad, de la proximidad con él y de su deseo de aprender” (p. 4). Estos hallazgos sugieren que los niños migrantes venezolanos se sienten comprendidos y apoyados por los agentes educativos de la escuela, para construir mejores relacionamientos para el logro de sus retos académicos. En definitiva, los apoyos emocionales y sociales fortalecen la escuela y sensibilidad necesaria para estar motivados y comprometidos con su experiencia educativa.

4.4. Desafíos de los relacionamientos en la escuela

Las experiencias escolares, aunque promueven la inclusión e integración pedagógica, resaltan importantes desafíos en el ámbito de la educación intercultural y las relaciones interpersonales. Las principales dificultades que impactan las trayectorias educativas de los estudiantes migrantes son las barreras culturales y lingüísticas. Las variaciones en el uso del lenguaje y los diferentes modos de expresión generan en estos estudiantes sentimientos de inseguridad y ansiedad, ante el temor de ser estigmatizados o criticados por sus particularidades en el habla:

Pues a mí me daban miedo mis compañeros porque yo pensaba que me iban a mirar raro, por ser la nueva y no saber cómo se decían las cosas, por hablar distinto. A mí nadie me entendía, a veces a uno le hacen *bullying* por hablar diferente y por tener diferente modo de hablar. (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023)

Las variaciones en las formas de expresión y comunicación están relacionadas con la asociación de palabras, hasta ahora desconocidas o poco utilizadas, lo que coincide en los planteamientos de Gómez (2020), quien reconoce la importancia de la proximidad del lenguaje en el contexto educativo para generar cercanía en las infancias.

Un segundo desafío intercultural es la discriminación o acoso escolar, donde se suscitan tensiones derivadas por rechazo a la nacionalidad y el uso incorrecto del gentilicio: “Cuando yo llegué a la escuela también me decían cosas así, me decían veneco, me decían gafufo cuatro ojos. Me decían que no debería estar aquí en Colombia” (Comunicación personal, 26 de octubre de 2023). Esta población consolida un fuerte rechazo por el uso de términos despectivos, haciendo frente a muestras de opresión, ya que los aspectos predominantes en la sociedad menoscaban la perspectiva de lo diferente, mientras se generan estereotipos o lo identifican como un otro (Young, 2014).

El tercer asunto surge de los miedos e inseguridades para vincularse o sentirse incluido al contexto escolar, como se expresa en la narración: “Yo me sentía muy mal. O sea, yo soy una persona normal, no entiendo por qué. ¿Yo qué tengo diferente? Sí pues yo soy de otro país, pero yo no soy diferente, soy un humano como cualquier otro” (Comunicación personal, 26 de octubre de 2023). Las dificultades disminuyen conforme avanza el tiempo en la trayectoria educativa, logrando una adaptación más efectiva, tal y como lo señalan en sus relatos: “Después de un tiempo fue que me dejó de importar los comentarios así y todo eso” (Comunicación personal, 26 de octubre de 2023). El niño migrante demanda ser incluido, sentirse respetado y validado desde su identidad y origen. El vínculo entre la escuela y el estudiante tiene un papel relevante en el desarrollo personal y social en la vida escolar en donde toman sentido la pertenencia y la conexión e identificación que experimentan los agentes educativos (Rodríguez et al., 2020).

Nuevamente en la metáfora, como una cuerda en tensión que puede vibrar u oscilar conforme a la manera en que se desarrollan los encuentros con otros, puesto que las experiencias de pertenencia están sujetas a dos circunstancias. En primer lugar, a la aceptación inclusión y relaciones amistosas; la segunda, en contraste con retos y desafíos marcados por la dificultad comunicativa, el rechazo y el *bullying*.

Así las cosas, se ve reflejada la necesidad de pertenencia e interculturalidad en el ámbito educativo en donde los niños migrantes experimentan constantes fluctuaciones, principalmente asociadas a la naturaleza de las interacciones sociales y del lenguaje que se desarrollan en el entorno escolar. Las dinámicas interculturales emergen como resultado del proceso migratorio itinerante, evolucionando con el desarrollo de conexiones sociales, sistemas de apoyo y relaciones tanto familiares como amistosas, elementos que facilitan su adaptación. Pasar de la asimilación a la inclusión es una demanda y esfuerzo constante en la que los niños migrantes median su experiencia de vida, sintiéndose algunas veces más cercanos o lejanos al territorio de acogida.

4.5. Fluctuaciones en los procesos de aprendizaje

En cuanto al aprendizaje, los niños migrantes enfrentan retos académicos significativos en su proceso de adaptación. Concretamente, cuando requieren aplicar conocimientos o recordar conceptos aprendidos en su escuela de origen y asociar lo que saben a sus nuevos aprendizajes. En ocasiones, sus maestros dan por entendido que los estudiantes saben sobre algunos temas y los niños no tienen recuerdos de haber aprendido del tema previamente: “A veces era difícil porque nos decían: —¡a ustedes ya le dieron esto! (contenido) —¡ustedes deben saber! Y yo me quedaba pensando: —¿cómo voy a saber, si eso no me lo explicaron!, entonces yo no entendía” (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023).

Los niños en sus narraciones señalan que en ocasiones prefieren esperar al término de la clase para preguntar a sus compañeros sobre los temas enseñados: “Le preguntaba todo a mi amiga, yo a ella le preguntaba todo porque no entendía” (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023). Es probable que los métodos de enseñanza y los planes de estudio con los que construían sus experiencias de aprendizaje en el país de origen representen diferencias frente a los de la escuela que les acoge, tal y como se señala en los relatos: “A mí lo que más me costó aprender mucho fue matemáticas y español, no entendía porque había cosas que yo no me acuerdo. Como por ejemplo los textos informativos, yo no sabía nada de eso” (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023).

Al respecto, autores como Gallego et al. (2023) resaltan “la necesidad de una educación que no solo se adhiera al currículo explícito, sino que también sea sensible a las complejidades del contexto migratorio” (p. 227). Para cumplir con sus objetivos de aprendizaje, se denota una dependencia de acceso tecnológico, puesto que la búsqueda de información la hacen por internet y mediante redes sociales con el apoyo de sus compañeros. El uso de estas herramientas no solo les contextualiza el aprendizaje, sino que además se convierte en el medio más práctico para conectar con la experiencia educativa: “Para hacer las tareas buscamos por el teléfono o a veces nos preguntamos y nos ayudamos entre todos con las tareas, entre las amigas porque con casi todos no nos hablamos” (Comunicación personal, 19 de octubre de 2023).

En consecuencia, para que el niño migrante pueda aprender a la luz de las dificultades frente a temas específicos y la consecución de las actividades de trabajo autónomo es necesaria “una reflexión responsable y consciente en tanto el docente es garante de calidad en los diferentes procesos que se gestan anterior del aula, así como de las interacciones y los procesos de socialización que emergen allí” (Gallego, 2023, p. 225).

Se reafirma la expresión metafórica de la cuerda con la que se le ha dado lugar a la trayectoria educativa de los niños migrantes venezolanos. Al pensar en las oscilaciones que emergen de los procesos de aprendizaje, se mueven como ondas en los que el niño enfrenta cada desafío y obstáculo para la consolidación de sus saberes. La cuerda simboliza las experiencias académicas; las oscilaciones enmarcan sus experiencias previas y las necesidades de adaptación al nuevo contexto de aprendizaje; toma valor en este punto las maneras de enseñar y los ritmos que deben consolidar los niños para sobrellevarla.

Estos nudos en la cuerda favorecen la consolidación de nuevos tejidos que posibilitan los soportes a la cuerda y otras conexiones para materializar los saberes y vivir la tensión que surge de la complejidad en las tareas y necesidades contextuales del aprendizaje, lo que hace que las tensiones propias de la experiencia presenten distensiones, haciendo de los relacionamientos educativos un asunto más tranquilo.

Tiene valor que los agentes educativos de la escuela reconozcan y valoren los saberes previos con los que vienen los niños migrantes al nuevo territorio, e incluso posibilitar que se adhieran a la experiencia curricular. Cuando las metodologías y didácticas se adaptan favorablemente a las necesidades y contexto de movilidad de los niños migrantes, se alcanzan nuevas y mejores maneras de sensibilizarse y generar un acercamiento pedagógico a la experiencia del niño migrante venezolano.

5. Conclusiones

Las experiencias educativas de los niños migrantes venezolanos en Bogotá están caracterizadas por una ambivalencia constitutiva que delimita todos los aspectos y dimensiones de su trayectoria migratoria escolar. En este sentido, los hallazgos del estudio demuestran que la situación de la migración en las infancias venezolanas no es un asunto lineal donde hay un proceso de adaptación. Por el contrario, se conforma como la suma de experiencias complejas marcadas por tensiones permanentes frente a sus identidades, entornos y relacionamientos.

El estudio ofrece una conceptualización diferencial de la experiencia migratoria infantil, mediante la representación metafórica de “la cuerda en tensión y oscilación”, superando las aproximaciones tradicionales y la forma en que se concibe la migración. El tránsito devela que los niños y niñas que viven la experiencia migratoria viven una tensión en la trayectoria desde su origen hasta la acogida en el nuevo territorio. Dicha tensión es parte constitutiva de su identidad y experiencia educativa, y está marcada por vibraciones (ambivalencias emocionales), nudos (vinculaciones y redes de apoyo) y oscilaciones (fluctuaciones en el sentido de pertenencia y consolidación de los aprendizajes) que redefinen su trayectoria.

La investigación expone la itinerancia migratoria emergente, un fenómeno crítico que impacta las trayectorias educativas de los niños migrantes. Dado que enfrentan su propia migración y viven la experiencia de migración pendular en sus pares migrantes, allí se generan rupturas constantes en las redes de apoyo. Por ende, se concluye la necesidad de contar con políticas educativas que promuevan mayor estabilidad poblacional y permitan repensar la manera en que se constituyen las experiencias educativas en la población que vive en constante movilidad.

Dentro de las apuestas a repensar emergen: la personalización curricular que reconozca trayectorias educativas diversas, la formación docente en competencias interculturales, el desarrollo de políticas de continuidad educativa que trasciendan fronteras nacionales, y programas de apoyo psicosocial que aborden las dimensiones emocionales de la migración infantil.

Invertir en la educación inclusiva de niños migrantes no solo beneficia a esta población, sino que enriquece el sistema educativo, promoviendo competencias interculturales esenciales en un mundo globalizado. Las infancias migrantes demandan reconocimiento de sus saberes previos, adaptación metodológica y, fundamentalmente, validación de su identidad cultural sin exigirles renunciar a sus vínculos de origen. En conclusión, la verdadera inclusión ocurre cuando la escuela actúa como espacio de mediación intercultural, no de asimilación, para superar las barreras lingüísticas y culturales y el establecimiento del rechazo y el acoso escolar.

Los resultados cuestionan paradigmas predominantes en el campo migratorio que interpretan la ambivalencia como problema a resolver, demostrando en cambio que estas constituyen una estrategia adaptativa fundamental. Los niños migrantes desarrollan competencias interculturales, resiliencia emocional y capacidades de navegación entre códigos culturales diversos que los posicionan como agentes activos de transformación social.

En cuanto a los aportes metodológicos al campo, el uso de cartografías sociales y narrativas biográficas con niños migrantes demuestra la relevancia de metodologías participativas para acceder a experiencias complejas. La investigación aporta evidencia sobre la capacidad de los niños para reflexionar críticamente sobre sus propias experiencias cuando se les proporcionan herramientas expresivas adecuadas. Si bien este estudio se centra en experiencias de niños venezolanos en Bogotá, los patrones identificados sugieren aplicabilidad a otros contextos migratorios. Futuras investigaciones deberían explorar variaciones por género, edad y clase social; perspectivas de familias y docentes; y seguimiento longitudinal de trayectorias educativas.

Por último, se demuestra que la migración infantil es fundamentalmente una experiencia educativa transformadora que desafía tanto a los sistemas educativos como a las concepciones tradicionales sobre infancia, identidad y pertenencia. Los niños migrantes no son víctimas pasivas ni beneficiarios de políticas, sino agentes de cambio que, a través de sus narrativas y experiencias, están redefiniendo los significados de la educación inclusiva en contextos de movilidad humana. La metáfora de la cuerda en tensión emerge así no solo como recurso analítico, sino como invitación a repensar la educación desde la complejidad, reconociendo que las tensiones no siempre requieren resolución, sino comprensión y acompañamiento sensible hacia las infancias que construyen puentes entre mundos.

Agradecimientos

Agradecimientos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y a la Universidad de los Andes Colombia quienes en el marco de un convenio interinstitucional posibilitaron la investigación “Fue Feliz y triste a la vez”. Trayectorias educativas de niños migrantes venezolanos en un colegio de Bogotá como proyecto de grado para la obtención del título de magíster en la Universidad de los Andes Colombia, bajo la dirección de María José Bermeo. También, agradecimientos a la institución educativa que me abrió sus puertas para realizar dicho estudio.

Referencias

- Aliaga-Sáez, F. y Andrade, A. (2020). *Dimensiones de la migración en Colombia*. Ediciones USTA.
- Aliaga-Sáez, F., Olmos-Alcaraz, A., Rosa-Solano, L., Rodríguez, C. y Montoya-Carrizosa, L. (2023). Integración Social en Colombia desde las Voces de Estudiantes Migrantes Venezolanos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1), 39-58. <https://doi.org/10.17583/remie.10398>
- Aparicio Gervás, J. y León Guerrero, M. (2022). Educación intercultural como estrategia de innovación docente en educación infantil. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3902>
- Bernárdez Gómez, A. (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo*. Editorial Dykinson, S.L.

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cangia, F. (2023). Immobile subjectivities. *Migration and Society*, 6(1), 121-135. <https://doi.org/10.3167/arms.2023.060110>
- Corona Berkin, S. y Martín-Barbero, J. (2017). *Ver con los otros: Comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, C. del, Díaz, M., López, P. y Toro, M. (2020). *Análisis situacional de la primera infancia refugiada y migrante venezolana en Colombia*. Bases Sólidas.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Editorial Gedisa.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2023). Encuesta Pulso de la Migración: Ronda 5 (marzo-abril de 2023). *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/epm/EPM-resultados-ronda5-julio2023.pdf>
- Elías, A., Granada, I., Näslund-Hadley, E., Ortiz, P., Romero, M. J. y Dávalos, A. (2022). *Migración y educación: desafíos y oportunidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0004468>
- Departamento Nacional de Planeación. (2025). *Observatorio Nacional de Migraciones*. <https://www.dnp.gov.co/LaEntidad/subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/direccion-gobierno-ddhh-paz/observatorio-nacional-migraciones/Paginas/mediciones-estudios.aspx>
- Gallego, A. M., Arroyave, L. M., Peláez, O. A. y Correa, D. A. (2023). Entre la tierra prometida y el desarraigo: Migración y Educación en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 216-229. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41249>
- Gómez, D. (2020). La acogida de la vulnerabilidad de la infancia: La responsabilidad ética-pedagógica en la escuela. *Educação e Pesquisa*, 46, e220195. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220195>
- González-López, M. (2021). Un mapeo mundial sobre la migración infantil y adolescente. *Polissemia*, 16(29), 10-32. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polissemia.16.29.2020.10-32>
- Guzmán Guerra, W., Uzcátegui Pacheco, R. A. y Bravo Jáuregui, L. (2020). Travesía migratoria de los niños venezolanos en Suramérica. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, 6. <https://doi.org/10.25965/trahs.2314>
- Herrera, G. (2020). *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. CLACSO.

- Herrera, J. D. y Flores, I. A. (2022). *Pedagogía y territorio: El uso de la cartografía social en educación*. Ediciones Uniandes.
- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata, S.L.
- Instituto Interamericano del niño, niña y adolescente [INN]. (2019). *Migraciones y primera infancia en América Latina y el Caribe: encrucijadas entre un nuevo escenario regional, la legislación y la intervención estatal*.
- Karsli-Calamak, E. y Valencia Mazzanti, C. (2025). Teachers of refugee children opening up dialogic spaces across interruptions and change. *Early Childhood Research Quarterly*, 72, 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.01.005>
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. Diario Oficial No. 46.446. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., Aristizábal González, L. D. y Barriga Durán, L. C. (2018). Infancias migrantes en Colombia: Retos del derecho a la educación. *Hojas y Hablas*, 16, 10-26. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a1>
- Martínez-Chaparro, A. M., Escobar-Londoño, J. V., Gómez-Gómez, M. P., Cortes, N. L., Rojas, J. y Gómez-Osorio, B. M. (2018). *Voces y susurros en la infancia* (Documento de docencia n.º 24). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/gclc.04>
- Mata Benito, P. y Aguado Odina, M. T. (2017). Educación intercultural. *UNED*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos* (nota técnica).
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa*. Narcea Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pávez-Soto, I., Ortiz López, J. y Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: Trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Pávez-Soto, I., Poblete Godoy, D., Alfaro Contreras, C., Dufraix, I. y Brevis Arratia, K. (2024). Migración e interculturalidad en el currículum. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(2), 8-27. <https://doi.org/10.53645/revprop.v9i2.130>
- Piper, B., Dryden-Peterson, S., Chopra, V., Reddick, C. y Oyanga, A. (2020). Are Refugee Children Learning? Early Grade Literacy in a Refugee Camp in Kenya. *Journal on Education in Emergencies*, 5(2), 71. <https://doi.org/10.33682/f1wr-yk6y>

- Renna, H. (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa*. Grupo Regional de Educación América Latina y el Caribe. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=3027:el-derecho-a-la-educacion-en-tiempos-de-crisis-alternativas-para-la-continuidad-educativa&catid=8&filename=Renna%20H.%202020.%20El%20derecho%20a%20la%20educacin%20en%20tiempos%20de%20crisis.pdf>
- Restrepo-Pineda, J., Castro-Rodelo, Y., Rodríguez-Garzón, S., Aliaga-Sáez, F., Serna-Guzmán, C. y Ceballos-Ramírez, S. (2024). Inclusión Educativa de los Niños, las Niñas y Adolescentes Venezolanos en Colombia. *Qualitative Research in Education*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.17583/qre.13245>
- Rodríguez Garcés, C. R., Padilla Fuentes, G. y Espinosa Valenzuela, D. (2020). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: Perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81). <https://doi.org/10.17227/rce.num81-1025>
- Rodrigues, M. dos R. y González-Montegudo, J. (2024). Trayectorias educativas de mujeres latinoamericanas residentes en España: Una perspectiva interseccional y biográfica. *Education Policy Analysis Archives*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8155>
- Sabariego, M., Dorio Alcaráz, I. y Massot Lafon, M. (2019). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra e I. Dorio Alcaraz (dirs.), *Metodología de la investigación educativa* (6.ª ed.). Editorial La Muralla.
- Sandoval-Forero, E. A., Román-Reyes, R. P. y González-Becerril, J. G. (2015). Cuidado en el marco de la migración infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, 28-44.
- Schwandt, T. (1994). *Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. Handbook of Qualitative Research* Thousand Oaks. Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus Editorial, Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A. y Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), 781-796. <https://doi.org/10.1037/amp0000265>
- Tatarko, A. y Berry, J. W. (2024). Acculturation strategies and psychological adaptation of two generations of the same ethnic minority group in different sociopolitical contexts. *International Journal of Intercultural Relations*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.101970>
- Ulloa-Cortés, M. (2021). Trayectorias educacionales de niños/as migrantes como migrantes con estatus de refugiados/as y el abandono escolar prematuro en Barcelona, Catalunya. *Ponto Urbe*, 29. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.11264>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46), 39-50.

Young, I. M. (2014). Five faces of oppression. En Michael Ferguson y Andrew Valls (eds.), *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence: Transdisciplinary and Global Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429023019-8>