

SUJETOS DE DERECHO EN MIGRACIONES MIXTAS

Mary Luz Bedoya Gómez

Diana Carolina Camelo Salinas

Iván José Oviedo Muñoz

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía Críticas e Intervención Socioeducativa

Opción De Grado III

Tito Hernando Pérez Pérez

Proyecto Educativo Derechos Humanos Educación Para La Convivencia Y La

Paz.

Diciembre 1 de 2025

Tabla de contenido

Introducción	4
1. Planteamiento del Problema	7
Tabla 1:	9
1.1 Formulación del problema	11
1.2 Pregunta de Investigación	17
1.3 Objetivos	18
Objetivos Específicos:	18
1.4 Justificación	18
2. Marcos Referenciales	20
2.2 Marco Contextual	20
2.2.1. Consideraciones generales sobre la migración	21
2.2.2. El caso venezolano y políticas migratorias en Colombia	23
2.2.3. Migración interna y desplazamiento de comunidades negras e indígenas	25
2.3 Antecedentes	27
2.3 Marco Conceptual	31
2.3.1. Estrategias Pedagógicas	32
2.3.2. Dignidad Humana	36
2.3.3 Sujeto de derecho	38
2.3.4 Tránsito, movilidad y migración humana	44
2.3.5 Educación en Emergencia	46
2.3.6 Vulneración de los derechos humanos	50
2.4. Marco Legal	54
3. Marco Metodológico	57
3.1. Paradigma, Enfoque y Tipo de Investigación	57
3.1.1. Enfoque Cualitativo y Paradigma Hermenéutico-Interpretativo	57
3.1.1.1 Componentes centrales del estudio cualitativo	60
3.1.2. Diseño de Investigación: Estudio de Caso Único e Instrumental	62
3.2 Las técnicas de indagación:	65
3.2.1. Análisis Documental	66
3.2.2. Entrevista Semiestructurada	67
Tabla 2:	68
3.3.3. Observación No Participante	68
3.4.4. Diario de Campo	70
Tabla 3	70
6. Resultados	71
6.1. La Educación en Emergencia como Marco Integral de Protección y Transformación	71
Tabla 4	73
6.2 Estrategias Vivenciales y Articulación del Modelo CTA: Énfasis en la Resiliencia y la Participación	74
6.3 La Construcción del Sujeto de Derecho: Pedagogía en lo Legal, Nutricional y Documental	77
6.4 Percepciones de los Profesionales: Fortalezas y Desafíos Estructurales de la Intervención	81
6.4.1 Conclusiones	85
6.4.2 Recomendaciones para la Intervención Pedagógica y la Gestión con Familias	88

6.5 Recomendaciones para la Sostenibilidad del Modelo y las Líneas de Investigación Futura**90****Referencias****92**

Introducción

Colombia ha sido un territorio de intensa movilidad de personas tanto por el desplazamiento interno como por la inmigración internacional, puesto que su ubicación geográfica es clave para los transeúntes que van de norte a sur, de sur a norte, de sur a sur y hacia todos los hemisferios del continente americano. Lo anterior hace del país un escenario de confluencia de dinámicas migratorias que configuran lo que organismos internacionales denominan “migraciones mixtas”, caracterizada por la diversidad de causas, perfiles, lugares y necesidades de las poblaciones en movimiento.

Dentro de este panorama, los niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes son uno de los grupos más vulnerables, enfrentando múltiples riesgos asociados a sus derechos básicos y que se manifiestan en los desarraigos, la interrupción de sus estudios escolares, la exposición a violencias y abusos que se presentan en los caminos y lugares transitados. Situaciones que desafían a las instituciones que procuran dar respuesta integral y que buscan, no solo garantizar el acceso a servicios básicos, sino que además promueven procesos formativos donde se reconozcan a estos NNA como sujetos de derechos capaces de agenciar y participar en la construcción de sus proyectos de vida.

Una de estas instituciones, es el Centro Transitorio Abrazar (CTA), un espacio de educación en emergencia, diseñado para atender las necesidades de la población migrante, ofreciendo servicios de protección, integración social, atención en psicología, en salud, aspectos legales y educación durante periodos determinados. Sin embargo, más allá de esta atención asistencial, este centro se constituye como espacio formativo

donde se acompaña por medio de estrategias pedagógicas que inciden directamente en los procesos de subjetivación de los participantes.

Este trabajo se enfoca en niñas, niños y adolescentes (NNA) que viven procesos de migración mixta en el país y que, para el momento de la investigación, residen en la ciudad de Bogotá. Las experiencias y realidades de esta población, al estar expuesta a múltiples vulneraciones, motivan la reflexión e investigación sobre las estrategias pedagógicas que responden a su contexto y necesidades en el marco del acompañamiento desarrollado en el CTA.

La investigación se centra en desvelar la aplicación e impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en el Centro Transitorio Abrazar (CTA) de Bogotá. El objeto de estudio es el conjunto de acciones didácticas y metodológicas que buscan promover la construcción de sujeto de derecho en Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en contextos de migraciones mixtas y educación en emergencia.

El estudio se justifica por la necesidad de migrar de un enfoque puramente asistencialista a uno pedagógico-crítico. Busca comprender cómo las estrategias del CTA catalizan la subjetivación de los NNA, transformándolos de víctimas pasivas a sujetos activos de derecho, capaces de reconfigurar sus proyectos de vida a pesar del desarraigo y la vulneración de derechos exacerbada por la xenofobia en Colombia (Solórzano, 2021). Este trabajo contribuye a la Pedagogía Crítica al sistematizar un modelo de atención que trasciende la protección básica.

La investigación se desarrolla desde un paradigma cualitativo con enfoque de investigación-acción crítica y diseño hermenéutico-interpretativo, adecuado para comprender la complejidad de las interacciones pedagógicas en el CTA. Este enfoque

permite explorar las percepciones de NNA y educadores, así como las dinámicas implícitas de las estrategias y su relación con la construcción de sujeto.

La recolección de información se llevó a cabo mediante análisis documental, diario de campo y entrevistas semiestructuradas. El análisis documental revisó normativas y fundamentos conceptuales; el diario de campo registró de manera reflexiva la aplicación real de las estrategias; y las entrevistas permitieron profundizar en las concepciones de derecho, dignidad y educación en la crisis.

Los resultados evidencian que la eficacia de las estrategias pedagógicas del CTA radica en su capacidad de interrumpir la vulneración y abrir posibilidades de esperanza. Se destacan tres tipos: las de expresión narrativa y artística, que ayudan a elaborar el duelo migratorio; las de participación y agencia, que fortalecen la voz de los NNA; y las de reconocimiento intercultural, que enfrentan la xenofobia y promueven la acogida.

El tránsito de la asistencia a la formación pedagógica permite la construcción del sujeto de derecho. Así, las estrategias median entre la ley y la experiencia real, favoreciendo que los NNA se reconozcan como actores activos. El CTA se consolida como un laboratorio de ciudadanía aplicable a otros contextos de migración mixta.

1. Planteamiento del Problema

A lo largo de la historia de la humanidad, se puede rastrear cómo las personas se han visto obligadas a desplazarse de un lugar a otro en busca de mejores condiciones de vida. Dicho fenómeno, llamado migración, permite comprender las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales presentes en la sociedad y que son motivos de búsqueda de nuevos horizontes en países receptores, escenarios para los inmigrantes que buscan una vida digna.

Actualmente, este fenómeno es de carácter mundial y se desarrolla en el marco de la globalización, en el cual se diferencian los países desarrollados y subdesarrollados, generando una serie de políticas restrictivas con el ánimo de cuidar su cultura y estabilidad que se ve amenazada por estos flujos migratorios.

En el caso de Latinoamérica, la flexibilización de políticas migratorias ha permitido acoger a aquellas personas que se han visto obligadas a desplazarse por sistema político de su nación, como es el caso de la población de Venezuela, donde Colombia se ha convertido en el primer país receptor, debido a su relación fronteriza. Ante lo cual, el estado colombiano ha respondido a su obligación de dar atención prioritaria a los inmigrantes.

En el contexto colombiano, además de la migración internacional, también se ha presentado históricamente un fuerte movimiento de migración interna, impulsado principalmente por el conflicto armado y la limitada oferta de oportunidades en ciertas regiones del país. De esta manera muchas personas migran desde zonas rurales hacia centros urbanos buscando su seguridad o mejorar su calidad de vida.

En este escenario, Bogotá se convierte en un territorio clave: al ser distrito capital, muchas personas se concentran allí buscando atención frente a las situaciones de conflicto social que padecen. La Alcaldía Mayor de Bogotá financia y desarrolla varios proyectos sociales en los que se encuentra la Secretaría Distrital de Integración

Social (SDIS), entidad que acompaña a poblaciones migrantes con propuestas de atención integral para distintas poblaciones en condición de vulnerabilidad, en pro de restaurar sus derechos. Entre estos proyectos se destacan: LGBT+, adulto mayor, discapacidad, jardines infantiles, Centros Amar, ámbito familiar y, especialmente, el Centro Abrazar.

El Centro Transitorio Abrazar (CTA) es una institución que promueve una variedad de estrategias que permiten reconocer los derechos de las familias, en especial de las niñas, niños y adolescentes más vulnerados, con el fin de desarrollar una justicia social desde el lugar donde están, para que no sean vulnerados por personas y estructuras de poder que se aprovechan de su situación. Es allí donde la dignidad recobra sentido, dando a las poblaciones migrantes mixtas un lugar en el que puedan encontrar bienestar y respeto por sus derechos humanos.

De acuerdo con la SDIS (2023), en el Centro Abrazar, se promueven hábitos de vida saludable, se brinda apoyo alimentario de calidad, se realiza seguimiento al estado nutricional, acompañamiento psicosocial, actividades pedagógicas, recreativas, lúdicas y deportivas, así como la asesoría jurídica a las familias, cuando sea necesario. esto como parte de ejecución de los servicios que la Secretaría Distrital de Integración Social brinda a NNA migrantes.

El Centro Abrazar, ubicado actualmente en la calle 1C # 5A – 30 del barrio Las Cruces de la localidad de Santa Fe, inició su funcionamiento en el barrio 12 de Octubre en la localidad de Barrios Unidos. A lo largo de su funcionamiento, el Centro y los servicios de la Subdirección para la Infancia de la SDIS han atendido aproximadamente 13.954 personas migrantes provenientes de flujos migratorios mixtos (Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, 2023) Durante la presente administración, se

fortaleció la atención transitoria a la población migrante con el fin de contribuir a la garantía de sus derechos y prevenir su vulneración. Por lo cual, el servicio cuenta con una cobertura de 99 cupos destinados a la atención de madres gestantes, niñas, niños y adolescentes. La atención se brinda de manera transitoria, de acuerdo con la necesidad de cada persona, es decir que puede ser desde un día, hasta seis meses. Es un servicio que se presta de lunes a domingo, según las edades, y que se organiza actualmente en cinco grupos:

Tabla 1:

Grupos y cantidad de cupos para la atención en el Centro Abrazar

Grupo	Edad	Personas atendidas
Grupo I	0 meses a 1 año y 11 meses	14
Grupo II	2 a 3 años	20
Grupo III	3 a 5 años	25
Grupo IV	6 a 8 años	25
Grupo V	9 a 17 años	15
Grupo VI	Atención de gestantes	Atención al día

En la necesidad de brindar una atención integral, un grupo de profesionales realiza búsquedas activas para identificar las familias que llegan a la ciudad de Bogotá

en calidad de migrantes ya sean del exterior o del interior del país, frente a esto se realizan diferentes acciones, como la búsqueda de documentación principal.

Para acceder a la oferta del Centro Abrazar de la Secretaría Distrital de Integración Social, los padres o las madres de las niñas, niños y adolescentes deben presentar el documento de identidad de su país de origen; de igual forma, deben tener su acta de nacimiento, certificado de nacido vivo, registro civil de nacimiento (Apoyo en la gestión a familias extranjeras que han tenido sus hijos en Colombia), carné de vacunas (si no lo tiene, se gestiona por parte del servicio), en el evento de que la familia sea de origen extranjero y esté regularizada en Colombia debe presentar los respectivos documentos: Permiso Especial de Permanencia (PEP), Permiso por Protección Temporal (PPT), visa o pasaporte sellado.

Otros documentos que deben diligenciarse para acceder al programa son el **Acuerdo de corresponsabilidad**, en el cual se establecen los acuerdos entre las y los representantes legales de niñas, niños y adolescentes participantes y las profesionales de la modalidad, ayuda humanitaria: distribución de bienes y servicios básicos a personas en situaciones de crisis en cantidad y calidad adecuada y el **Formato Ficha SIRBE**, un documento legal de uso institucional, de carácter reservado, que contiene información confidencial del participante y su familia, para focalizar, seleccionar y priorizar su atención.

Lo anterior, es una breve descripción sobre cómo el Centro Abrazar promueve identificación y caracterización como primeros pasos de un servicio social en el marco de la ayuda humanitaria y la Educación en Emergencia que reconozca las historias de

vida, particularidades, necesidades individuales psicosociales, pedagógicas, emocionales, nutricionales y jurídicas de NNA migrantes a fin de contribuir a la superación de su situación de crisis humanitaria y las consecuencias a nivel individual y familiar de la migración forzada.

También es importante resaltar que, la Secretaría Distrital de Integración Social desarrolla este lineamiento en interlocución con otras políticas públicas poblacionales que buscan prevenir la amenaza y vulneración de los derechos de la infancia y la adolescencia migrante, así como, el goce efectivo de sus derechos a través de la activación y fortalecimiento de la gestión institucional para el acceso y permanencia con equidad en los servicios y programas del orden nacional, distrital y del sector privado que responden de manera diferencial a sus necesidades.

1.1 Formulación del problema

En años recientes, Colombia afronta un flujo migratorio sin vuelta atrás, que incluye migración extranjera, mayormente de venezolanos que viven un desplazamiento forzado debido a la inestabilidad política, que genera pobreza estructural, y escasas oportunidades en varias regiones de ese país. Asimismo, de acuerdo con la Unidad para las Víctimas (2025), Colombia ha vivido durante décadas un desplazamiento forzado interno provocado por la violencia en múltiples territorios. Las disputas por el control territorial entre grupos armados ilegales han generado desplazamientos masivos al huir de los homicidios, desapariciones forzadas, y reclutamiento de personas, incluidos niños, niñas y adolescentes.

En este contexto, el desplazamiento forzado es

Una crisis humanitaria que, por su prolongación histórica en el hemisferio occidental, [surge] por el resultado del conflicto armado, la violencia y la exclusión socioeconómica. Según el Registro Único de Víctimas, es que 8.630.545 personas han sido desplazadas forzosamente en Colombia y 6,9 millones aún necesitan asistencia o reparación de sus derechos (ACNUR, 2025).

Los efectos de esos desplazamientos son devastadores pues se pierden vínculos vecinales, se favorece el robo de tierras ancestrales y se limita el acceso a servicios esenciales, todo agravado por problemas de salud mental. Especialmente los niños sufren por sus estudios interrumpidos y luchan por encajar en nuevos lugares, enfrentando el rechazo y un sentimiento de no pertenecer. La migración, así como el desplazamiento, también generan mayor abandono familiar puesto que, muchas veces los adultos cuidadores, migran para buscar algo mejor, dejando a los hijos a cargo de parientes, o totalmente abandonados.

Por otra parte, estas dinámicas de migraciones mixtas han provocado un comportamiento social bastante hostil entre los ciudadanos de los contextos urbanos receptores, donde existe una fragilidad económica que genera desafíos sociales, territoriales y educativos. A ello se suma una desconfianza hacia el extranjero, mezclada con una xenofobia promovida desde sectores políticos, pues la derecha colombiana “propagó ideas a partir de los años 30 de que los extranjeros venían a tomar los trabajos de los colombianos y con otros cultos o ideologías” (Reina, Vallejo & Paredes, 2023).

Como consecuencia, se evidencia discriminación en ámbitos laborales, educativos y de salud. Incluso, los discursos de odio en redes sociales y medios han

aumentado, ya que “los mensajes xenófobos en redes sociales han aumentado con fuerza en el último mes” (Solórzano, 2021). Y es común el reporte de los noticieros sobre incidentes que demuestran cómo algunas comunidades han rechazado migrantes en barrios, teniéndolos por la supuesta “competencia” de recursos y atribuyéndoles injustamente el aumento de la criminalidad.

Estas actitudes discriminatorias impactan con mayor fuerza a las niñas, niños y adolescentes migrantes, quienes padecen exclusión escolar reiterativa, estigmatización y escaso acompañamiento institucional, además de dificultades para acceder a programas sociales. Estas dinámicas, propias de las mezclas migratorias que atraviesa el país, generan impedimentos significativos en su integración y aumentan su vulnerabilidad frente a situaciones de violencia, explotación y trata de personas.

A ello se suma que la falta de distinción entre desplazamiento interno y migración externa en las políticas públicas y en las estrategias pedagógicas, pues este tratamiento indiferenciado, limita la posibilidad de abordar adecuadamente sus trayectorias y necesidades particulares, lo que evidencia la urgencia de respuestas diferenciadas con enfoque de derechos y justicia social.

Según Reyes (2025), en relación con la infancia y la adolescencia una de las principales consecuencias de la migración y el desplazamiento es la desescolarización, acompañada muchas veces del inicio temprano en labores de trabajo informal, o incluso de la participación en organizaciones ilegales. Así como consecuencias emocionales que llevan a la depresión, la pérdida del sentimiento de pertenencia y baja autoestima.

Frente a este panorama, el sistema escolar no cuenta con el suficiente apoyo en orientación psicológica y, por ello, no consigue mantener ni ayudar como es debido. Cualquier intervención pedagógica debe responder a esta realidad con estrategias adaptadas; por ejemplo, programas de alfabetización jurídica para migrantes extranjeros, así como procesos de memoria histórica y reconciliación dirigidos a víctimas del desplazamiento interno.

En este contexto, Colombia enfrenta el reto urgente de responder, desde lo pedagógico y lo social, a las consecuencias de las migraciones mixtas. Reconocer la problemática de la xenofobia, los desplazamientos internos, el abandono familiar y sus afectaciones territoriales es un paso clave para ejecutar una Educación en Emergencia que diseñe intervenciones contextualizadas y permita garantizar una educación transformadora orientada a formar sujetos de derechos y promover una sociedad más incluyente y justa.

Esto quiere decir que las migraciones mixtas son una población que demanda una Educación en Emergencia en la cual las estrategias pedagógicas deben ser asertivas, eficientes y creativas que permita tener una perspectiva de sujetos de derechos, esto implica promover el reconocimiento, la dignidad y la agencia de estas personas en todos los espacios educativos y comunitarios.

Como respuesta a esta necesidad el Centro Transitorio Abrazar si bien no es una institución educativa de acuerdo con el Ministerio de Educación, sí es un proyecto de educación en emergencia en el cual se dan procesos de aprendizaje con diversas estrategias pedagógicas que obedecen a un contexto y una historia de vida particular, donde se reconoce la interculturalidad, la cual debe ser asumida como estrategia para

favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica. Se trata de “promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (Walsh. C. 2013. p 151).

Las estrategias pedagógicas del CTA tienen como característica que son, “participativos e incluyentes que implementan distintas metodologías y estrategias educativas, coherentes con los contextos y con la diversidad cultural y social, pertinentes y orientadas al desarrollo humano integral y a la formación del ciudadano local y global” (Ministerio de Educación Nacional, 2021, p. 12). En coherencia, algunas estrategias pedagógicas que se implementan en el Centro Abrazar parten del reconocimiento de los beneficiarios como sujetos de derechos, con énfasis en la inclusión, la participación y la justicia social.

Una de estas apuestas pedagógicas es *La educación en derechos humanos y ciudadanía*, la cual permite el reconocer a la población como persona titular de derechos sin afectar su estatus migratorio, para eso se realizan talleres sobre derechos humanos, promoción y divulgación de los derechos del migrante y mecanismos de protección, análisis de casos que permitan identificar vulneraciones y formas de defensa, creación de cartillas ilustradas en lenguaje sencillo y multilingüe que permitan una divulgación asertiva y al alcance de todos cuando aplique.

Otra de las estrategias es *La pedagogía intercultural* en la que se resalta la importancia de la diversidad cultural como herramienta de investigación para el enriquecimiento del aprendizaje mutuo, destacando espacios de diálogo intercultural que den paso a la expresión de cada sujeto a través de historias, lenguaje, saberes y costumbres, desde esta perspectiva también se deriva las actividades artísticas como

el teatro, la música rescatando las identidades y fomentando el respeto por sus pares y su entorno, es decir, que para este tipo de educación se desarrolla un proyecto pedagógico a través de una ruta metodológica que por medio de cada fase resalta la importancia de formar y empoderar a las niñas, niños y familias en sujeto de derecho integrando conocimientos tradicionales y experiencias migrantes.

Desde Abrazar, también se promueve el *enfoque pedagógico basado en experiencias* que accedan al reconocimiento de la historia personal de los migrantes como fuente genuina del conocimiento, a través de relatos orales y escritos sobre las trayectorias migratorias, que ayuden a edificar memoria colectiva, diarios reflexivos, autobiografías o mapas de vida que fortalezcan la autoestima; otra estrategia son proyectos de investigación participativa en los que migrantes exploran y comunican su realidad.

En relación con las familias una de las apuestas es *promover el empoderamiento y liderazgo comunitario* fortaleciendo la capacidad de agencia y participación de los migrantes en sus contextos a través de seminarios de liderazgo o formación de vocerías comunitarias, espacios de discusión y toma de decisiones con participación activa de la población migrante que conlleve a la creación y formación de proyectos de acción social liderados por ellos con apoyo institucional, para poder ejecutar todas estas estrategias nos apoyamos en la pedagogía crítica y transformadora que promueve la conciencia crítica frente a las causas estructurales de la migración y la exclusión, esto incluye lectura crítica de la realidad a través del diálogo y la problematización que codifica situaciones reales de injusticia o discriminación.

Por último una de las estrategias fundamentales es el de *contar con alianzas institucionales y comunitarias* que ayudan a garantizar una red de apoyo integral y coherente con la finalidad de proteger los derechos de las migraciones mixtas, a través de la vinculación con ONG, defensorías del pueblo y entidades gubernamentales para el acompañamiento integral, espacios interinstitucionales de formación y acción conjunta, que promuevan rutas de atención y orientación jurídica, educativa, laboral, entre otros.

Las diversas estrategias pedagógicas implementadas por el Centro Transitorio Abrazar adquieren especial relevancia, pues no solo responden a los lineamientos institucionales que promueven metodologías participativas e incluyentes, sino que además se articulan directamente con la necesidad de formar sujetos de derechos en contextos de migraciones mixtas. De este modo, comprender cómo dichas estrategias operan en la cotidianidad del Centro y cuáles son sus aportes concretos a la construcción de ciudadanía y dignidad humana resulta fundamental para responder a la pregunta de investigación que orienta este estudio.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que promueven la construcción de sujeto de derecho en las niñas, niños y adolescentes de las migraciones mixtas en el Centro Transitorio Abrazar en el año 2025?

1.3 Objetivos

Objetivo General: Analizar la implementación de las estrategias pedagógicas que promueven la construcción de sujeto de derecho en niñas, niños y adolescente en el Centro Abrazar, en el año 2025.

Objetivos Específicos:

Establecer los aportes de la Educación en Emergencia que garantizan los derechos de los participantes del Centro Abrazar en el año 2025.

Reconocer las estrategias pedagógicas implementadas por los profesionales que favorecen la enseñanza y el aprendizaje, orientados a la formación de un sujeto de derecho.

Conocer la percepción de los profesionales frente a los resultados de las estrategias pedagógicas aplicadas en las niñas, niños y adolescentes que llegan al Centro Abrazar.

1.4 Justificación

El fenómeno de las migraciones mixtas en el contexto sociopolítico colombiano va más allá de lo económico y ha venido generando transformaciones que impactan la educación, la cohesión social y la dignidad humana de las poblaciones en movimiento. Aunque muchos colombianos perciben que estas dinámicas no afectan de forma directa la economía nacional, sí es evidente que producen efectos profundos en las estructuras educativas y comunitarias, especialmente en lo relacionado con la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (NNA). Por ello, se vuelve necesario comprender con mayor claridad cómo este comportamiento social

influye en la calidad de vida, la inclusión y la integración de los NNA migrantes y desplazados.

En este sentido, el presente ejercicio de investigación se justifica en la importancia de esclarecer y analizar críticamente las estrategias pedagógicas implementadas en el CTA, pretenden mitigar los efectos del desarraigo y fortalecer la construcción de sujetos de derechos en contextos marcados por la exclusión, la desigualdad y la movilidad constante. Puesto que el CTA orienta su labor desde el reconocimiento, la comprensión y el análisis de las dinámicas sociales y culturales en las que se inscriben los NNA.

Este enfoque permite incidir en su representación social y acompañar la construcción de una vida digna, aspectos influenciados por las normas, discursos y expectativas de los grupos sociales receptores. Estas acciones buscan generar un tránsito efectivo y armónico que facilite el retorno o ingreso de los NNA a la educación formal y, a la vez, ofrecer un apoyo cercano frente a los desafíos propios de la migración.

Reconociendo este propósito, el alcance de esta investigación es analítico y se centra en comprender cómo las estrategias pedagógicas implementadas por los profesionales del CTA contribuyen a la construcción de los NNA como sujetos de derechos, particularmente en situaciones de tránsito o migración reversible.

Al inscribirse la Pedagogía Crítica este estudio busca aportar conocimiento situado que fortalezca las prácticas socioeducativas dirigidas a las poblaciones migrantes. En esta línea, procura orientar procesos más asertivos, diferenciados y comprometidos con la justicia social, reconociendo la urgencia de respuestas

pedagógicas que estén a la altura de las realidades complejas que viven los NNA en condición de migrantes.

2. Marcos Referenciales

2.2 Marco Contextual

El fenómeno de la migración y el desplazamiento constituyen uno de los desafíos humanitarios y de política pública más significativos del siglo XXI. En el contexto latinoamericano, y particularmente en Colombia, esta problemática adquiere una doble dimensión crítica: la histórica realidad del desplazamiento forzado interno derivado del conflicto armado, y la reciente y masiva inmigración proveniente de Venezuela.

Para abordar esta coyuntura, resulta esencial analizar las políticas internas colombianas que han buscado gestionar tanto a las víctimas del conflicto como a la población migrante. Estas políticas no solo configuran el marco legal de atención, sino que también reflejan la capacidad y los retos del Estado para garantizar derechos, promover la integración socioeconómica y asegurar la estabilidad territorial.

El impacto de la población venezolana al interior del país ha reconfigurado el panorama demográfico, social y económico de Colombia. Desde la presión sobre los servicios públicos y la infraestructura de salud y educación, hasta el surgimiento de nuevas dinámicas en el mercado laboral y las tensiones sociales, esta oleada migratoria exige una respuesta integral y sostenida. El siguiente análisis se enmarca en la acción y los antecedentes de los principales organismos internacionales especializados. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) han desempeñado un papel crucial para el trabajo de Migración Colombia, el ministerio de Igualdad y Equidad más el ministerio de salud y protección social; en pro de asistencia

técnica, coordinando la respuesta humanitaria y promoviendo estándares internacionales tanto para desplazados internos como para los migrantes y refugiados venezolanos.

Comprender y ejecutar los mandatos y su intervención es clave para atender la magnitud de la crisis y las estrategias de mitigación implementadas.

2.2.1. Consideraciones generales sobre la migración

El ser humano ha tenido la capacidad de desplazarse y adaptarse a otros lugares con mejores condiciones de vida; a ello se suma que este fenómeno permite comprender la geopolítica de los Estados-nación, sus estructuras políticas, su economía y cómo está trasciende en lo social y cultural de la población. Tales dinámicas evidencian relaciones de poder dentro del sistema-mundo, que, en palabras de Wallerstein, marcan la diferencia entre países centro y periféricos.

Es así como, para este estudio, se retoma al autor Said Hung (2012), quien señala que la migración, entendida como proceso social, debe analizarse dentro de contextos específicos para captar sus particularidades, pero también en escenarios más amplios para comprender su verdadero significado y su lugar dentro del desarrollo humano (p. 26).

En general, la población de países subdesarrollados migra hacia países desarrollados, los cuales han creado políticas restrictivas para estos flujos, mientras que otros han formulado políticas públicas que buscan dar respuesta a estas dinámicas cuando las personas migrantes llegan a sus fronteras. En este sentido, Márquez Covarrubias (2012) señala que un país puede considerarse subdesarrollado cuando

presenta condiciones como altos niveles de sobrepoblación, desempleo estructural, limitaciones tecnológicas, crecientes desigualdades territoriales y sociales, así como el debilitamiento del Estado social y la pérdida de soberanía nacional.

El autor detalla cómo la sobrepoblación genera desequilibrios entre producción y empleo, el desempleo estructural limita el acceso a los medios de producción, el atraso tecnológico provoca dependencia, y la “fuga de cerebros” incrementa la desigualdad entre países. Esta situación culmina en la pérdida de soberanía nacional, donde: “El Estado-nación se ve sometido a los designios políticos, diplomáticos, militares y económicos de las grandes potencias capitalistas... (Márquez Covarrubias, 2012, p. 66). Asimismo, el deterioro del Estado social genera exclusión, precarización institucional y vulneración de derechos.

Los procesos migratorios impactan la dinámica mundial tanto en zonas de llegada como de origen. Países desarrollados ofrecen mejores salarios y condiciones, mientras que los países emisores se ven beneficiados por remesas “Los ahorros de los migrantes son factores estabilizadores de las economías de origen” (Guevara, 2012, p. 20). Sin embargo, como también expone Márquez (2012), existen transferencias que benefician más a los países de destino que a los de origen, como la externalización del desempleo estructural o la pérdida de capital humano.

Para comprender mejor el fenómeno de la migración, es importante identificar aspectos como su definición, causas, actores y políticas públicas. Por esta razón, resulta fundamental clarificar el concepto de migraciones mixtas dentro del marco conceptual internacional.

De acuerdo con la OIM (2024), las migraciones mixtas se entienden como un fenómeno multicausal, resultado de la interacción entre factores económicos, políticos, ambientales y sociales. Las cifras globales evidencian la magnitud del fenómeno puesto que para 2022 había 117 millones de personas desplazadas y 281 millones de migrantes internacionales.

ACNUR (2010) señala que los flujos mixtos incluyen: Refugiados, Víctimas de trata, Menores no acompañados, Migrantes vulnerables, Personas desplazadas por violencia o pobreza, Migración extracontinental y así mismo, establece principios de protección fundamental, tales como: *Non-refoulement* (no devolución), Acceso al asilo, No sanción por ingreso irregular, No discriminación.

2.2.2. El caso venezolano y políticas migratorias en Colombia

Venezuela es considerada por ACNUR como una de las crisis migratorias más grandes de América Latina, con más de cuatro millones de personas migrantes desde 2019. Puesto que, además de dinámicas latinoamericanas generales, se adicionan factores como regímenes políticos, violencia estatal, paramilitarismo y crimen organizado, que “obligan a emigrar, ya sea como exiliados o refugiados” (Márquez, 2012, p. 67). La migración venezolana reciente —desde 2015— se agudiza con la crisis política y económica, llevando a millones a salir hacia países de Suramérica y Centroamérica, especialmente Colombia, dada su frontera compartida y cercanía histórica. Pues “El migrante es un sujeto despojado y necesitado... En los lugares de origen, los migrantes son excluidos del sistema como productores, consumidores y ciudadanos” (Marquez, 2012, p. 76).

Tapia (2020) indica que la problemática venezolana ha desbordado fronteras, generando grandes retos para el Estado colombiano (p. 142). El flujo migratorio masivo desde Venezuela ha exigido respuestas de emergencia del Estado colombiano. En esta misma línea, Barbieri (2020) señala que Colombia, históricamente había sido un país expulsor de migrantes, se enfrentó a una situación inédita que obligó a su institucionalidad a adaptarse con rapidez.

Entre estas respuestas se destacan medidas como el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos (RAMVC) establecido por el Decreto 542 de 2018, los mecanismos de Permiso Especial de Permanencia (PEP) y otras formas de regularización contempladas en el Decreto 1288 de 2018, así como la formulación del CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) 3950 de 2018 para fortalecer la articulación institucional y la atención humanitaria. Además, Migración Colombia evidenció un aumento del 41% en los flujos migratorios en 2025 respecto a 2024, lo que refleja una intensificación significativa de la movilidad humana.

Colombia también recibe población migrante de otras nacionalidades en tránsito hacia el norte del continente. La región de Urabá–Darién es un punto crítico. El informe Monitoreo de dinámicas migratorias (2025) reporta: 23.741 detenciones en tránsito irregular (disminución del 61% respecto a 2024). Nacionalidades predominantes: Venezuela (87,9%), Ecuador (1,8%), India (1,2%), Nepal (1,1%). Además, debido a políticas migratorias de EE. UU., se registra flujo inverso desde México con venezolanos retornando por Centroamérica, estimándose 1.000 personas en retorno en la frontera Costa Rica–Panamá.

Barbieri (2020) señala que los países del Pacífico Sur han promovido la construcción de una agenda migratoria con organizaciones como la OIM y ACNUR, buscando enfoques: Ordenados, Seguros, Regulares y Basados en derechos humanos. Ubeda (2002), Moncada y Gajardo (2015) (citados en Barbieri, 2020) enfatizan políticas con equidad, complementariedad e interculturalidad.

2.2.3. Migración interna y desplazamiento de comunidades negras e indígenas

El desplazamiento interno en Colombia también involucra comunidades negras e indígenas. Según Rubiano (2024), citando a Echeverri (2016), Ramírez (2018) y Zuluaga (2015), las causas principales son: violencia armada, homogeneización cultural, expansión de monocultivos, abandono estatal, búsqueda de mejores oportunidades educativas y laborales.

Rubiano (2024) sostiene que los procesos de migración interna y el desplazamiento de comunidades afro e indígenas en Colombia están impulsadas por una violenta transformación del territorio y la vida social causadas por violencia sociopolítica como son las transformaciones espaciales y dinámicas socioculturales. Entre los elementos identificados como resultado se encuentra un ciclo constante de migración forzada y la obligación inmediata de redefinir sus trayectorias vitales en espacios nuevos que recién llegados se pueden presentar condiciones adversas.

Según Echeverri (2016), Ramírez (2018) y Zuluaga (2015) las dinámicas de migración interna y desplazamiento afectan a comunidades afros e indígenas en Colombia en donde derivan procesos históricos de despojo y reconfiguración territorial, profundizadas por la violencia armada, la expansión de modelos agroindustriales y extractivos, y la erosión de prácticas culturales propias. Para estos autores, la ausencia de una presencia estatal sólida y protección de derechos colectivos generando condiciones de vulnerabilidad y movilidad

forzada que comprometen la continuidad sociocultural de estos pueblos.

En este contexto, es importante reconocer que los procesos de desplazamiento forzoso y movilidad humana adoptan características especiales cuando se observan desde la visión cultural, pues las comunidades afros e indígenas enfrentan realidades diferenciadas que complejizan aún más su estabilidad en los territorios. Además de los elementos constitutivos asociados al conflicto armado y a la presión de economías extractivas, estas poblaciones se ven afectadas por la evolución de su entorno vital, la pérdida de prácticas culturales y el debilitamiento de sus sistemas tradicionales de organización. Tales dinámicas no solo generan fracturas profundas en sus formas de vida, sino que también fomentan la continuidad de procesos de reubicación, movilidad forzada y, en muchos casos, tránsito transfronterizo. De este modo, el estudio de la migración forzada interna en Colombia requiere incorporar una mirada intercultural que visibilice las afectaciones diferenciadas y la necesidad de garantizar la protección integral de estos pueblos y comunidades.

En cuanto a pueblos indígenas, Colombia reconoce 115 Pueblos Indígenas, incluyendo 60 en movilidad transfronteriza. Según el DANE, en 2024 estas poblaciones representan el 4,7% del total de habitantes del país. La movilidad transfronteriza indígena se explica por prácticas nómadas, conflicto armado, cambio climático y crisis socioeconómicas en los países vecinos. Hurtado (2025) señala que estas comunidades se consideran plurinacionales, como Wayuu, Awá, Sikuani, Cubeo, Piapoco, Curripaco, Yagua, Tikuna, Yukpa, entre otros.

Asimismo, las comunidades denuncian expulsiones masivas, carentes de sustento legal, con compromisos de “no retorno” (Hurtado, 2025)

En este escenario, resulta fundamental identificar que la migración indígena, tanto interna como transnacional, no sólo responde a procesos de cambios sociales, sino también a expresiones actuales que vulneran sus derechos fundamentales y su permanencia en las tierras ancestrales. Las denuncias de desplazamiento forzado sin garantías jurídicas y la exigencia de obligaciones de “no retorno” evidencian la fragilidad de los mecanismos de protección y la urgente necesidad de fortalecer los senderos de atención intercultural. Así, el entendimiento global de estos procesos requiere no solo visibilizar la diversidad y plurinacionalidad de los pueblos indígenas, sino también avanzar hacia políticas que aseguren su autonomía, dignidad y continuidad sociocultural en el marco de un Estado que reconozca y proteja su movilidad y sus territorios.

2.3 Antecedentes

Los métodos de enseñanza con un enfoque en las necesidades de la población migrante son vitales en la educación actual, puesto que pretenden garantizar el ingreso y la permanencia de esta población, en escenarios de formación con una participación equitativa, validez y respeto integral. La vivencia migratoria conlleva a procesos de pérdida de pertenencia, reconfiguración personal y cultural y exigencias de asimilación en donde la escolaridad, más allá de lo académico debe incluir el acompañamiento socioemocional, el fomento de la adaptabilidad y el estímulo de la capacidad de superación.

Desde la visión intercultural, Catherine Walsh (2009) propone impulsar la descolonización cultural y social, en donde la diversidad cultural no se limita a una simple convivencia, sino que estimule la construcción diálogos de saberes, revitalización de la historia y la transformación de la práctica docente bajo un horizonte epistémico decolonial, en este contexto, la integración de las lenguas ancestrales, las narrativas propias y las expresiones creativas propias de las comunidades migrantes

contribuyentes con la finalidad de consolidar la identidad y promover la valoración de la diversidad en ámbito escolar.

Así mismo, la Educación en Emergencia, basada en las directrices de la INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies), constituye una guía imprescindible en los contextos de migración forzada y refugio. Este enfoque enfatiza lo fundamental que es la planificación estratégica en los escenarios protectores de adquisición de conocimientos, establecer redes de soporte emocional y psicológico que afirman la continuidad educativa en medio de las situaciones de crisis. Así se transforma en un espacio de protección y empoderamiento, fomentando un balance emocional y social duradero.

En concordancia con lo anterior, la propuesta de pedagogía de la liberación de Paulo Freire (1997) conserva la relevancia de concebir la educación como una práctica liberadora, donde las personas migrantes puedan ser reconocidas como actores principales de su propio aprendizaje. A partir del diálogo, el cuestionamiento de su situación y el análisis crítico, se potencia la capacidad de acción y se revive el sentimiento de pertenencia en diferentes escenarios sociales.

Del mismo modo, la educación inclusiva, planteada por Booth y Ainscow (2002) a través del Index for Inclusión, se consolida como un pilar para diseñar enfoques que supriman las limitaciones de acceso, participación y aprendizaje. Las adecuaciones del currículo, las dinámicas del aprendizaje y la vinculación con las familias migrantes constituyen factores esenciales para asegurar procesos educativos más justos y orientados a la equidad social.

Finalmente, la pedagogía del cuidado, sustentada en los aportes de Noddings (2005) y Martha Nussbaum (2011), subraya el valor de las relaciones humanas, la empatía y el reconocimiento de las emociones como pilares básicos de la actividad pedagógica. Esta orientación motiva a los docentes a generar entornos emocionales y

protectores que formen la confianza y se disminuyan las secuelas del desarraigo y ellos se puedan sentir aceptados y respetados.

De la misma manera, diversas investigaciones abordan cómo garantizar el derecho a la educación de la población migrante y resaltan la necesidad de que los sistemas educativos de los países receptores adapten sus currículos bajo principios de inclusión, respeto e igualdad. En el caso colombiano, el flujo masivo de niños, niñas y jóvenes venezolanos ha transformado las dinámicas escolares y ha puesto en evidencia las falencias del sistema educativo, particularmente en su capacidad de adaptación y respuesta, no solo por parte de los docentes, sino también de sus pares estudiantiles.

En la tesis de Moreno (2025) “El encuentro en el aula: migración, educación y transformaciones en la escuela” se argumenta cómo la escuela pública vive unas transformaciones debido a los sujetos migrantes, los cuales han visto interrumpidos sus proyectos de vida, debido al choque de culturas, y una educación tradicional. Por ende, plantea como la educación debe modificarse de acuerdo con la emergencia de la migración, donde tenga lugar la diferencia, pues la enseñanza y aprendizaje están marcados por la movilidad humana. Frente a esto tanto colegios como otras instituciones han desarrollado procesos de acogida para resignificar y dignificar la cultura venezolana, en este caso y fomentar espacios de respeto a la diferencia.

En el caso de Chile, Rodríguez et al. (2020) analizan cómo el proceso migratorio se encuentra fuertemente atravesado por las diferencias culturales, las cuales suelen percibirse como una amenaza por parte de la población receptora. En esta misma línea, retomando a García (2004) citado por Porra y Arroyo (2020), se evidencia que ciertos grupos culturalmente dominantes o vinculados al ejercicio del poder tienden a

asumir que su propia visión de lo humano es la legítima, calificando lo diferente como expresión de atraso o falta de cultura.

Desde esta perspectiva, los autores sostienen que los países receptores suelen consolidarse como culturas hegemónicas que buscan minimizar o desplazar las expresiones culturales extranjeras, considerándose un obstáculo para su propio orden social. Esto conduce a que se espere que los grupos minoritarios adopten la cultura dominante, reproduciendo prácticas de rechazo hacia la diversidad y limitando el reconocimiento pleno de los derechos humanos, incluido el derecho a la educación, pese a que es precisamente desde este ámbito donde sería posible promover transformaciones y procesos de sensibilización frente a la diferencia.

Para el caso de España, en las escuelas o institutos se presenta un número considerado de inmigrantes, que la mayoría de las veces proceden de países subdesarrollados, esto es considerado dentro la agenda política como uno de los problemas latentes. Se presenta entonces un aumento significativo de alumnos con marcadas diferencias entre los que tienen conocimiento y los que vienen con uno inferior, y que en los procesos curriculares no arrojan los resultados esperados, evidenciando, que ante la emergencia del proceso migratorio se presenta problemas para la atención a la diversidad.

Es así, como en España y de acuerdo con sus políticas se plantea que existen unos factores particulares de esta población, la cual se deben de identificar en torno al contexto social y familiar, para determinar las condiciones del inmigrante. En la misma línea, reconocer el entorno social y escolar al que se incorpora el alumno, puede ayudar a cambiar prácticas pedagógicas de atención a la diversidad y generar políticas

específicas de acogida y escolarización, organización social de los centros educativos y el ambiente de la escuela entre otros.

En síntesis, las estrategias pedagógicas con la población migrante demandan un abordaje integral que vincule la interculturalidad crítica, la inclusión, la pedagogía del cuidado y la Educación en Emergencia, bajo la perspectiva de una educación humanizadora. El desafío para las instituciones educativas consiste en armonizar estas perspectivas con la finalidad de diseñar propuestas adaptables, transformadoras y culturalmente relevantes, capaces de abordar tanto las necesidades y dificultades como también las esferas sociales, emocionales y éticas de quienes viven este proceso migratorio.

2.3 Marco Conceptual

Para responder al interrogante acerca de qué estrategias pedagógicas implementó el Centro Transitorio Abrazar en 2025 y cómo estas aportan a la formación de las niñas, niños y adolescentes en situación de migraciones mixtas como sujetos de derechos, en el marco de la Educación en Emergencia, se hace necesario definir, a partir de diversas fuentes oficiales y autores, conceptos claves como estrategias pedagógicas, sujetos de derecho, vulneración de derechos, educación en emergencia, migración mixta y promoción de derechos. El análisis y la comprensión de estas nociones constituyen las categorías centrales de la investigación y su fundamento conceptual.

2.3.1. Estrategias Pedagógicas

Inicialmente para comprender sobre las estrategias pedagógicas es importante aclarar que cada una de ellas depende de ciertas corrientes pedagógicas que contribuyen a la enseñanza y a la adquisición de aprendizajes significativos.

Una corriente es un conjunto de ideas con un estilo propio de educación que nace en un hecho histórico y con un propósito para que las personas puedan aprender algo en específico, las corrientes son maneras de interpretar, ejecutar y transformar una realidad. Puede darse de carácter filosófica, científica, artística, religiosa y de cualquier tipo institucional que pretenda darle una orientación al comportamiento social. Pero cuando se habla de corrientes pedagógicas, ya se debe vincular en dicha orientación el rol del maestro, del estudiante y un currículo temático organizado que busca de manera intencionada transformar esas relaciones de poder que están establecidas en la sociedad.

Han existido una gran variedad de corrientes pedagógicas durante la historia de la pedagogía, la Conductista con Iván Pávlov, la Constructivista con Jean Piaget y L. Vygotsky, la Humanista con Carl Rogers y A. Maslow, la Humanista-Cristiana con Juan Bautista de La Salle, y la Crítica Social con Paulo Freire, entre otras. No podemos ignorar que estas visiones de la educación también expresan una comprensión particular de las relaciones de poder, ya que cada una plantea cómo deben configurarse las interacciones entre los sujetos y qué transformaciones son necesarias para garantizar aprendizajes significativos y condiciones de justicia educativa.

En esta misma línea, las corrientes pedagógicas pueden entenderse como parte de un campo que responde a las necesidades de poblaciones cuyos derechos básicos

a la educación no están plenamente garantizados. En este sentido, Cabaluz (2015) explica que un campo es un espacio social dinámico donde diversos actores e instituciones “disputan o luchan por la hegemonía” (p. 25). Cuando estas corrientes se inscriben en dicho campo, se enfrentan a relaciones donde coexisten poderes dominantes —legales o ilegales— y actores subordinados. En medio de estos conflictos de intereses, son precisamente las estrategias pedagógicas, las guías de intervención y las formas de trabajo individual o comunitario las que permiten abrir posibilidades de libertad, fomentar el desempeño social y generar procesos que impulsen el desarrollo y el progreso de quienes acceden a la educación.

De estas corrientes pedagógicas surgen las estrategias pedagógicas, entendidas como el conjunto de acciones que realiza el docente para facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, Gamboa et al. (2013) afirman que dichas estrategias deben ajustarse al contexto, a las necesidades e intereses del estudiantado, a la misión y visión institucional y, además, responder a las demandas de una sociedad globalizada y tecnológicamente avanzada (p.103). Esta visión resalta la importancia de que la práctica pedagógica sea flexible y situada.

Complementando lo anterior, Bravo (2008) sostiene que las estrategias pedagógicas “componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje, donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (p. 52). Esta definición amplía la mirada, ubicando las estrategias no sólo como acciones del docente, sino como estructuras que ordenan y dan sentido al proceso educativo.

En la misma dirección, Zambrano et al. (2018), enfatizan que “las estrategias pedagógicas son una serie de procedimientos que realiza el docente con la finalidad de facilitar la formación y el aprendizaje, mediante la implementación de métodos didácticos que ayudan a mejorar el conocimiento de manera que estimule el pensamiento creativo y dinámico del estudiante”. Esta postura subraya el carácter activo y transformador del aprendizaje cuando se emplean estrategias adecuadas. De manera complementaria, Picardo et al. (2004) afirman que una estrategia pedagógica

Es un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante (p. 161).

Desde esta perspectiva, la estrategia pedagógica es un proceso intencionado, estructurado y orientado hacia el desarrollo integral que organiza la acción docente e impulsa transformaciones en la forma en que los estudiantes construyen y viven el aprendizaje.

En esta misma línea, resulta fundamental reconocer que la práctica pedagógica no solo se expresa en las estrategias que cada docente implementa, sino también en la manera en que estas se articulan con las realidades sociales y educativas que desafían a las instituciones. La práctica pedagógica implica confrontar el saber teórico con las situaciones concretas que emergen en los contextos escolares, especialmente cuando se trabaja con poblaciones vulnerables o en escenarios de educación en emergencia. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea que

“la práctica pedagógica en la formación inicial del educador como un escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sin número de situaciones que se originan en el ambiente educativo.

Reflexión y confrontación que promueve, entre otros aspectos, (i) la formación intelectual, ética y estética de los sujetos, (ii) la interlocución entre sujetos y saberes (iii) el reconocimiento de contextos, (iv) la generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares, (v) la formación disciplinar, pedagógica y práctica, (vi) la reflexión sobre la acción, y (vii) el desarrollo de las competencias del profesional de la educación” MEN (2016).

Finalmente, Barrios y Diez (2018), resaltan que dentro de las estrategias de enseñanza se encuentran estrategias pedagógicas, estrategias didácticas y estrategias metodológicas, entendiendo que las estrategias pedagógicas es un concepto más amplio, ya que se centra en la solución de un problema del proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso las estrategias obedecen a un contexto educativo en particular.

Para esta investigación, el contexto específico es la población migrante atendida por el Centro Abrazar. Desde las diversas definiciones de estrategias pedagógicas revisadas, todas coinciden en que estas parten de un propósito fundamental: cambiar y transformar un estado inicial diagnosticado, determinando el camino para alcanzar los objetivos propuestos. En esa medida, adquiere relevancia el papel del docente como un sujeto capaz de observar, cuestionar y potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades, mediante estrategias pedagógicas que respondan a la particularidad de la población, los contextos y las situaciones que se presenten.

Esta perspectiva implica asumir las estrategias desde una mirada crítica, que no se limita a reproducir prácticas existentes, sino que busca transformar la realidad de las personas atendidas, integrarlas, dignificarlas y garantizar su derecho a la educación.

2.3.2. Dignidad Humana

Para comprender sobre los derechos humanos se hace necesario hablar sobre dignidad humana, concepto fundamental que se refiere al valor intrínseco que tiene cada persona, por el hecho de existir. La filósofa Martha Nussbaum (2006) establece que:

“La dignidad humana es el fundamento ético para un sistema de justicia social, donde todos los seres humanos deben reconocer y respetar el derecho de los demás a vivir vidas acordes con la dignidad humana, es decir, en la manifestación práctica de las Diez Capacidades Centrales, cuyo umbral mínimo debe ser garantizado por una sociedad justa. El enfoque de las Capacidades exige superar la visión del contrato social tradicional (como el de Rawls) para extender las consideraciones de justicia - basada en la dignidad inherente- a sujetos históricamente excluidos, tales como personas con discapacidades, ciudadanos de otras naciones e incluso de los animales.

Las Diez Capacidades Centrales son (Manifiesto de la dignidad):

1. Vida
2. Salud física
3. Integridad corporal
4. Sentidos, imaginación y pensamiento
5. Emociones
6. Razón práctica
7. Afiliación (relaciones sociales y bases sociales del autorrespeto)

8. Otras especies (relación con la naturaleza)
9. Juego
10. Control sobre el propio entorno (político y material)”

La privación de cualquiera de estas capacidades básicas es, una violación de la dignidad humana.

La concepción occidental de la dignidad humana posee profundas raíces en la filosofía y la teología. Figuras claves como San Agustín de Hipona y Santo Tomás de Aquino consolidaron el concepto teológico del “*imago Dei*” (imagen de Dios), difundiendo la noción de que la dignidad intrínseca de la persona deriva directamente de su creación a imagen y semejanza divina. (Agustín, *De Trin.* XIV; Tomás de Aquino, *S. Th.* I, q. 93). Posteriormente, durante el Renacimiento, pensadores como Pico della Mirandola radicalizaron esta perspectiva. En su obra seminal, *Oración sobre la dignidad del hombre*, Pico resaltó el libre albedrío como el elemento esencial y distintivo del ser humano. Esta capacidad de elección no solo nos diferencia del resto de la creación, sino que confiere al individuo la prerrogancia de moldear su propio destino, permitiéndole elevarse a lo más alto o degradarse, según el uso que haga de su libertad. (*Oratio de hominis dignitate* - 1486).

Este concepto no se puede separar del mismo del ser humano, independientemente de sus acciones o circunstancias. Esto implica que todos los seres humanos, poseen un valor intrínseco que debe ser respetado. Por lo tanto, implica la prohibición de cualquier forma de tratamiento degradante, como la tortura, y es un principio que subyace en la protección de los derechos humanos, se convierte entonces en un concepto normativo fundamental que sirve como base para la deducción de los derechos humanos.

La relación entre la dignidad y los derechos humanos es íntima y esencial, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 consagra esta idea al afirmar que

“todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. La defensa de los derechos humanos se nutre de la indignación ante la violación de la dignidad humana, y este vínculo conceptual ha estado presente desde los inicios del desarrollo del derecho.

Lo anterior permite comprender que los derechos humanos se deben asumir desde la dignidad y como característica esencial hace parte de cada ser desde lo innato. Pero esto lleva al no reconocimiento de ellos por parte del ser humano, generando vulneración, pero al mismo tiempo la promoción de los derechos humanos.

2.3.3 Sujeto de derecho

El ser humano como sujeto de derecho y los medios que lo garantizan: La idea de sujetos de derecho tiene sus raíces en la filosofía y el derecho. Se refiere a la noción de que los individuos, como seres humanos, tienen derechos inherentes que deben ser reconocidos y protegidos por la ley. Castañeda, R.R. y Izquierdo Muciño, (2020), plantean que a lo largo de la historia, pensadores como John Locke, Jean-Jacques Rousseau y otros filósofos de la Ilustración, argumentaron que los derechos humanos son universales y deben ser garantizados por el Estado.

Lo anterior permite referenciar el Contrato Social de Jean J. Rousseau (1762) en él se reconoce que los individuos al nacer adquieren desde el orden jurídico unos derechos y que estos a su vez se convierten en una obligación, lo cual es pactado entre individuos y Estado, este último representaría el orden jurídico, cuyo fin de esta relación consiste en tener una vida común, esté sujeto al estar en el Estado adquiere una connotación de ser sujeto de derecho, ligado al principio de la dignidad humana. Desde esta perspectiva, autores como Pappachine (1997) explican que la dignidad humana constituye un eje central para comprender los derechos humanos, pues se sustentan en el valor intrínseco que posee cada persona sin importar características como raza, nacionalidad, sexo o estatus.

En este contexto es importante resaltar las diferentes relaciones que existe entre lo humano, lo habitado y las relaciones que subyacen al interior de ellas. Para ello se hace necesario que el ser humano goce de unos deberes y derechos, que la misma sociedad adjudicó y que le permite desarrollarse. Es así como, de acuerdo con Guzmán (1997), el concepto de “sujeto de derecho” se utiliza en la ciencia jurídica contemporánea para referirse a aquellos entes a los que pueden atribuirse derechos, obligaciones y, en general, relaciones jurídicas.

Si bien en Colombia la escuela busca promover una formación integral orientada a la construcción de sujetos de derecho, reconociendo a cada persona dentro de un ámbito político y social, al revisar el origen del término sujeto en castellano encontramos que alude a la idea de “arrojar o lanzar debajo de”, es decir, aquello que está sometido. Incluso la RAE (s.f) define al sujeto como la “persona física, colectividad o entidad a la que se le reconoce legalmente capacidad jurídica”. Esta tensión entre el significado etimológico y la definición jurídica de la RAE, permite reflexionar sobre el sentido que adquiere la noción de sujeto en los procesos educativos.

Dentro del campo de la educación y los derechos humanos, es necesario comprender, como plantea Dewey citado en Jaimes (2016), que la educación se define como “el proceso de facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos,

habilidades, valores, creencias y hábitos. Los métodos educativos incluyen la narración, la discusión, la enseñanza, la formación y la investigación dirigida” (p.17).

La educación tiene un papel fundamental dentro de las sociedades, contribuyendo a la formación de sujetos que se convierten en ciudadanos y que a su vez con la educación generan cambio para sus propias vidas y para construir sociedad.

Por otro lado, al revisar la historia, el concepto *de ser humano* estaba ligado a las condiciones que el Estado le concedía a él y que dependía de un contexto particular, es decir, a unas condiciones sociales, familiares, una jerarquización que llevaba a una discriminación; generando un estatus. Es así, como la construcción del sujeto de derecho ha estado atravesada de una lucha por consolidar la libertad y derecho.

En Colombia, desde el proceso de construcción como estado-nación independiente, se dieron diversos cambios políticos y sociales, reflejándose en las diversas constituciones, y cada una de ellas aportando a la construcción de la democracia, ejemplo de ello fue el derecho al voto, reconocimiento de las libertades y el reconocimiento de la persona como sujeto de derecho. Es preciso entonces definir el concepto *de derecho*, desde lo tradicional como persona con una “obligación jurídica o de un derecho subjetivo, y cuenta con el poder jurídico de reclamar mediante la acción judicial el incumplimiento de la obligación jurídica” (Kelsen, 2009, p. 178).

Valencia y Ortiz (1997), citados por Osorio (2023), sostienen que un sujeto de derechos es toda persona, ya sea natural o jurídica, que posee capacidad de voluntad, ya sea porque esta se encuentra plenamente desarrollada, como en los adultos, porque está en proceso de formación, como en el caso de los menores de edad, o porque se espera que pueda ser adquirida, como ocurre con quienes presentan algún tipo de incapacidad.

Para estos autores, la condición fundamental para ser considerado sujeto de

derecho es la posibilidad de ejercer la voluntad. En el ámbito jurídico, la personalidad sólo se reconoce a quienes pueden manifestar dicha capacidad: por un lado, a las personas físicas, cuya naturaleza humana les permite tomar decisiones y actuar voluntariamente; y por otro, a las personas jurídicas, que adquieren una voluntad propia a través de la organización de fines colectivos y de órganos que actúan en su nombre.

Desde la normatividad colombiana, la definición de sujeto de derecho se encuentra delineada en el Código Civil, el cual establece en el Libro Primero, capítulo I, artículos 73 y 74, que las personas se clasifican en naturales y jurídicas, definiendo como personas naturales a todos los individuos de la especie humana. Por su parte, el artículo 633 conceptualiza a las personas jurídicas como “persona ficta, capaz de ejercer derechos y contraer obligaciones civiles, de ser representada judicial y extrajudicialmente”.

Asimismo, en el artículo 1502 del código civil, señala que “la capacidad legal de una persona consiste en poderse obligar por sí misma, y sin el ministerio o la autorización de otra”.

Por otra parte, Gorgoni (2024), retomando el pensamiento del filósofo francés Paul Ricœur, expone que la comprensión del sujeto de derecho trasciende la esfera estrictamente jurídica. Según Ricœur, este sujeto se define como un “sujeto responsable en tanto que es capaz de imputación reflexiva, adquiriendo así un espesor ético y antropológico ajeno a las categorías jurídicas de la subjetividad y la imputabilidad” (p. 4). En esta línea, el sujeto de derecho no se limita a ser receptor de

derechos y deberes, sino que se configura éticamente a partir de su capacidad de reflexión y responsabilidad.

De acuerdo con Gorgoni (2024), Ricœur enfatiza que la existencia y función del sujeto de derecho se construyen en un entramado legal y político que le otorga estatus de ciudadano. Este estatus se define en la relación con el otro, desde la igualdad y la reciprocidad, y se expresa en una autonomía responsable que se aleja de una visión estática del sujeto únicamente como titular de obligaciones jurídicas. En esta perspectiva, el sujeto es capaz de reflexionar, responder y situarse activamente frente a las situaciones que lo interpelan.

Asimismo, el autor señala que la identidad del sujeto de derecho se reconstruye continuamente desde diferentes órdenes: el semántico (¿quién es el que habla?); el pragmático (¿quién realizó esta acción?); el narrativo (¿de quién es esta historia?) y el prescriptivo (¿quién es responsable de este daño o mal causado?). Esta multiplicidad evidencia que el sujeto de derecho no es una entidad estática, sino un ser dinámico cuya identidad se configura en la interacción con otros y con las instituciones. En este proceso, sus capacidades deben “actualizarse a través de la mediación continua de formas interpersonales de alteridad y de formas institucionales de asociación para convertirse en poderes reales a los que corresponden derechos reales” (Gorgoni, 2024, p. 4).

Siguiendo esta línea argumentativa, comprender al sujeto de derecho implica reconocer un sujeto autónomo, reflexivo y relacional. Desde Ricœur, esto supone reconocer su capacidad de imputar y de atribuirse la autoría de sus actos, entendida como “las formas autónomas de la capacidad de contribuir a la construcción de

identidad—acreditación de sí, la capacidad de ser considerado responsable de los propios actos como su verdadero autor” (Gorgoni, 2024, p. 4).

Finalmente, dentro de las características que definen al sujeto de derecho se encuentra la autonomía, entendida como la capacidad de atribuir la responsabilidad de una acción a alguien, más allá de la estructura moral o jurídica tradicional de la imputación. Esta comprensión no niega la obligación, sino que la profundiza, pues si bien “el primer énfasis recae en el acto de atribuir una acción a alguien”, adquiere relevancia en un segundo momento al evidenciar “el linaje de la idea de responsabilidad desde la de imputación, en la medida en que ‘responder’ significa principalmente reconocer mis acciones y reconocer que deben ser atribuidas a mí” (Gorgoni, 2024, p. 12).

El sujeto de derecho entonces es el que adquiere su condición desde la autonomía y la responsabilidad, la capacidad de la reflexión y el reconocimiento del otro en un contexto particular, el cual va más allá de lo legal y lo político, o desde un poder real, que tiene la capacidad de imputar la institución y entrar en diálogo con ella.

En virtud de eso y teniendo claro qué es el sujeto de derecho, esta investigación tiene como eje central las estrategias pedagógicas implementadas por los profesionales del Centro Abrazar en la población de niñas, niños y adolescentes, se retoma la Convención de los Derechos del Niño (1989) donde se manifiesta en el artículo 3 que, “en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. Por ende, es importante que todas las personas deben tener una especial consideración con ellos con respecto a sus necesidades.

En este sentido, y retomando algunos de los derechos fundamentales

establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989), y que el Centro Transitorio Abrazar promueve en su labor cotidiana, se destacan: el derecho al nombre y a una nacionalidad desde el nacimiento; el derecho a la preservación y, cuando sea necesario, al restablecimiento de la identidad; el derecho a la educación gratuita y obligatoria en su nivel primario; la protección contra toda forma de abuso, explotación o trata; y el derecho a recibir protección especial en contextos de migración o solicitud de refugio.

2.3.4 Tránsito, movilidad y migración humana

Otro de los conceptos centrales en este proyecto es el de migración, pues permite comprender las dinámicas sociales, políticas y económicas que atraviesan este fenómeno. Según la definición de la Real Academia Española, *tránsito* se refiere al acto de ir de un lugar a otro, mientras que lo *migratorio* alude a quien se desplaza desde su sitio de origen hacia un destino. Al unir ambos términos, Álvarez (2021) explica que el tránsito migratorio constituye una etapa clave dentro del ciclo de la migración humana: un movimiento temporal entre territorios de salida y llegada, dentro o entre países, marcado por trayectos y tiempos de espera, cortos o prolongados, que pueden desarrollarse por rutas aéreas, marítimas o terrestres y en espacios destinados a estancias temporales. Además, señala que este concepto puede adquirir otras interpretaciones según el contexto.

Factores como la desigualdad, los abusos de poder en varios países latinoamericanos y en otras regiones como África y Asia, y el creciente empobrecimiento que, obliga a personas de todas las edades y condiciones a migrar tanto de sur a norte como de sur a sur.

En el continente americano los últimos años, Estados Unidos y Chile suelen configurarse como destinos finales por su estabilidad económica. Este proceso

migratorio genera fuertes contrastes: por un lado, aparecen abusos, violencias, muertes y prácticas de corrupción; pero, por otro, también emergen formas de solidaridad, intercambios culturales, redes de cuidado entre quienes recorren estas rutas y la posibilidad de construir espacios dónde sentirse seguros y dignos.

Entre esos segundos espacios, destacan aquellos que, desde lo educativo, aportan al bienestar de la población en movilidad. Por ello, hablar de estrategias pedagógicas implica reconocerlas como un concepto que orienta las maneras de acompañar y apoyar a las personas migrantes.

Desde esta perspectiva, se vuelve fundamental reconocer que toda persona es un sujeto de derecho, lo que significa que su dignidad es inherente y no depende de su nacionalidad, situación migratoria, género, etnia u otra condición. Esta mirada establece que cada ser humano mantiene derechos esenciales que deben ser garantizados, protegidos y promovidos tanto por los Estados como por la sociedad. Así, la persona migrante no es únicamente alguien en tránsito, sino un individuo con voz, historia y legitimidad para exigir el cumplimiento de sus derechos.

No obstante, este principio suele desdibujarse en la práctica, especialmente en contextos de movilidad humana. Las personas migrantes enfrentan barreras que dificultan el ejercicio efectivo de sus derechos: políticas públicas insuficientes o excluyentes, episodios de xenofobia, criminalización de la migración y la indiferencia institucional. Todo ello contribuye a transformar al sujeto de derecho en alguien vulnerable y expuesto a diversas injusticias. Esta tensión entre el reconocimiento legal y la garantía real de los derechos constituye uno de los mayores desafíos en el abordaje de la migración.

Hablar de vulneración de derechos no significa únicamente señalar la ausencia de servicios básicos, sino también evidenciar las estructuras que impiden el ejercicio pleno

de esos derechos. Esta vulneración se refleja en demoras arbitrarias, exclusión de servicios esenciales, explotación laboral y restricciones al libre tránsito, entre otras situaciones. En este contexto, resulta urgente reinstalar el enfoque de sujeto de derecho como el eje de cualquier intervención social, jurídica o educativa, reafirmando la humanidad compartida y la dignidad como un principio irrenunciable.

2.3.5 Educación en Emergencia

Lo anterior responde a cómo la educación debe obedecer a contextos particulares y cuyo propósito debe estar encaminado a asegurar el derecho a la educación.

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) la educación ocupa el primer puesto como prioridad de análisis, aplicación y resignificación para cada gobierno. Actualmente, Colombia es escenario de condiciones de desigualdad, inequidad, corrupción y demás limitantes sociales y culturales; además de ser un país que acoge gran parte de la población migrante directa o indirectamente (por ser un punto de conexión entre Suramérica y Centro América).

La educación en situación de emergencia se ve vulnerada fácilmente; como lo plantea Turbay (2000) citado por Pérez (2014),

El derecho a la educación es, sin duda, uno de los derechos más importantes que se le debe garantizar a cualquier individuo, y es quizá el más importante de los derechos. (pág.6), es así, que, por medio de este, el individuo tiene la capacidad de transformar su vida, intervenir en la sociedad y ser consciente que es sujeto de derecho, adquiriendo y desarrollando unas habilidades que le permitan estar en comunidad.

Partiendo de lo anterior, la educación en el contexto de emergencia tiene un papel fundamental, a la hora de asumir procesos en los cuales el sujeto se encuentra en condición de vulnerabilidad,

Jaques Delors (1996) citado por Pérez (2104), afirma que en este contexto

...la función social de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como remedio milagroso (...) sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las operaciones, las guerras, etc. (p. 6).

En estas situaciones de emergencia no sólo se limita al ejercicio del derecho a la educación, sino que además marcan desigualdades sociales y culturales, reflejo de los gobiernos nacionales, que no cuenta con políticas públicas claras sobre cómo atender esta población, lo cual provoca la deserción escolar, bajo rendimiento académico y exclusión social, perpetuándose desigualdades e invisibilidad de los derechos fundamentales que impactan a la sociedad en la falta de oportunidades para adquirir una mejor calidad de vida.

Es así como plantea Pérez (2014) las personas en el contexto de emergencia son sujetos de derecho, los cuales por medio de este tipo de educación se les garantiza el ejercicio y goce de derechos, no son sujeto pasivos, al contrario, son sujetos activos en condición de exigir sus derechos y cumplir unos deberes, el Estado cumple una función importante de garantizar este derecho humano, en el sistema educativo se debe,

“adaptar el sistema al estudiante, en lugar de esperar que el estudiante se adapte al sistema. Recordemos que cada alumno tiene sus propios constructores sociales y culturales, por lo que tiene derecho a una educación de buena calidad ya adecuada a sus necesidades. De modo que es necesario incorporar a todas las personas afectadas, a fin de que la educación sea más acogedora y alentadora” (p.10)

La educación en emergencia desde este autor debe responder a incorporar el contexto particular de los sujetos al currículo de estudio, donde ellos no tengan la obligación de adaptarse a la escuela, sino que esta sea flexible frente a los proyectos de vida de cada uno,

reconociendo que son sujetos sociales, culturales, emocionales y que por medio de sus experiencias cotidianas son oportunidades de aprendizaje y de tejer relaciones empáticas. Por ende, este derecho debe ser protegido y defendido, considerarse prioridad en la situación de emergencia, con miras a dar el tránsito a la educación formal desde unas estrategias pedagógicas que tengan en cuenta al sujeto y al colectivo.

La Real Academia Española (s.f.) describe una emergencia como un acontecimiento inesperado que genera una situación de riesgo o desastre y que exige una actuación inmediata. De manera complementaria, Arricivita, citado por Villalibre (2013), señala que las emergencias son hechos imprevistos que irrumpen en la vida cotidiana de las personas y de sus redes de apoyo, provocan efectos negativos no deseados y suelen requerir respuestas urgentes. En esta misma línea, Prince (2022) explica que este concepto hace referencia a sucesos extraordinarios capaces de generar afectaciones significativas en distintos ámbitos.

Desde estas perspectivas, la educación en emergencia se configura como la respuesta educativa necesaria ante escenarios que alteran la normalidad y demandan acciones oportunas y pertinentes. Ahora bien, la Educación en Emergencia, de acuerdo con Aldeas Infantiles SOS Colombia (2025), comprende los procesos educativos dirigidos a personas que han estado expuestas a diversas situaciones de riesgo como lo son el conflicto armado, inundaciones, sismos o migración, y cuyo propósito es mitigar el impacto que este tipo de circunstancias puede generar. Por ello, cuando una emergencia afecta directamente el derecho a la educación, es fundamental que el sistema educativo tenga la capacidad de prepararse y responder adecuadamente.

La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia, señala que la Educación en Emergencia busca garantizar oportunidades de aprendizaje de calidad durante una crisis, con respuestas ajustadas a las edades y que

abarcan desde la primera infancia hasta la educación de adultos, pasando por modalidades formales y no formales (Aldeas Infantiles SOS Colombia, 2025).

En esta misma línea, UNICEF plantea que su labor se centra en cuatro grandes campos para asegurar el derecho a la educación: la preparación y respuesta ante emergencias, la migración y la reducción de desastres ambientales. Desde su perspectiva, la educación es una necesidad esencial que puede salvar vidas, pues ofrece protección integral en medio de escenarios críticos. Asimismo, UNICEF (s.f.) resalta que los centros educativos suelen ser el primer lugar que brinda un ambiente seguro para los niños, ya que no solo se desarrollan actividades académicas, sino también recreativas, deportivas y sociales, las cuales se ven interrumpidas cuando las instituciones son usadas como albergues o cuando sus infraestructuras resultan afectadas.

Por otro lado, Prince (2021), citando a Muñoz (2008) explica que, garantizar el derecho a la educación en contextos irregulares implica mitigar el deterioro psicosocial provocado por las emergencias y promover sensación de normalidad, equilibrio, estructura y confianza en medio de la crisis, además de aportar herramientas para la reinversión social y el desarrollo económico futuro. Incluso señalan que la educación puede salvar vidas, al contribuir en la prevención de la violencia física, mental y sexual (Prince, 2022).

La educación en emergencia también busca facilitar la transición de experiencias educativas informales hacia el sistema regular. En este proceso, se presentan retos importantes, pues la escuela se transforma para recibir a nuevos estudiantes que requieren acompañamientos diferenciados. Por ello, los docentes deben estar en capacidad de ofrecer un seguimiento constante que responda a sus necesidades específicas (Largo et al., 2022).

De igual forma, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) resalta que la labor docente debe tener la capacidad de transformar vidas, desempeñando un papel fundamental en el desarrollo de habilidades para la vida y en la potenciación de la resiliencia, elementos indispensables para superar de manera adecuada una emergencia. Desde la integración social, el Centro Abrazar aporta a la educación en emergencia ofreciendo un servicio dirigido a familias procedentes de flujos migratorios mixtos, brindando asistencia transitoria para niñas, niños y adolescentes con el fin de facilitar su transición a jardines infantiles y colegios. Para ello, dispone de espacios adecuados y pedagógicos que promueven una infancia feliz y de calidad.

2.3.6 Vulneración de los derechos humanos

Al hablar de la violación de los derechos humanos, se hace referencia a la transgresión de los derechos fundamentales que se reconocen a todas las personas, donde el principio del ser humano es la dignidad, como es establecido desde el derecho internacional, dentro del marco de referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Estos derechos son inherentes a todas las personas, sin importar su condición personal y la vulneración de estos derechos se manifiesta de diversas maneras, ya que puede afectar cualquiera de los derechos reconocidos en la Declaración. Algunos ejemplos incluyen la detención arbitraria, la tortura, la esclavitud, así como la falta de acceso a la educación, a la atención médica o a recursos naturales como el agua, y también el derecho a migrar.

Para hablar de la vulneración en el caso de la migración, es importante recordar que mientras se dan estos tránsitos en búsqueda de sustento, seguridad o simplemente por curiosidad, siempre persiguiendo su máximo desarrollo. No obstante, la consolidación de las fronteras y del Estado-nación ha transformado esta movilidad natural en un acto complejo, sujeto a diversas restricciones impuestas por

regulaciones internas de cada Estado. Aquello que en un principio fue un derecho no controvertido, hoy se percibe más como una concesión del Estado de destino, limitando así la libre circulación humana.

Desde esta perspectiva, Araya (2021) plantea que el migrante debe ser reconocido, ante todo, como una persona y, por lo tanto, como sujeto de derechos humanos, antes que como alguien obligado frente al Estado. Advierte que al clasificar a ciertos grupos bajo la categoría de “migrantes”, el derecho tiende a invisibilizar su condición humana. Por ello, propone que el enfoque central debe ser el de los derechos humanos.

Para este abogado, no se trata de discutir derechos exclusivos para quienes migran, pues esto significa volver a enfoques superados; más bien, dado que su dignidad no depende del territorio al que pertenecen, los migrantes poseen los mismos derechos que cualquier persona. Con todo, lo que debe debatirse es si el acto de migrar constituye, en sí mismo, un derecho humano.

Desde la concepción del *ius migrandi*, es una perspectiva que busca rescatar la esencia de la movilidad humana como un derecho fundamental inherente al individuo. Este derecho abarca tanto la emigración como la inmigración, configurándose dentro del marco teórico de los derechos humanos como un derecho implícito, derivado de la dignidad humana y la libertad de circulación.

Actualmente, a pesar de reconocerse el derecho a salir de un estado, la falta de un derecho correlativo a ingresar a otro estado hace que el derecho a migrar se torne ilusorio. Esta situación genera paradojas, como la imposibilidad de reubicación para aquellos que, ejerciendo su derecho a emigrar, no son admitidos en ningún otro país.

Es crucial visibilizar a los migrantes como personas sujetas de derechos humanos, cuya condición no debe desaparecer bajo la categoría de "migrantes".

Un enfoque basado en los derechos humanos es fundamental para combatir la discriminación y asegurar que la movilidad humana sea reconocida y protegida como un pilar de la dignidad individual. Lo que se puede deducir es que, según Nieves (2014, como se cita en Araya, 2021), el derecho internacional aún no ha logrado integrar plenamente la migración como un derecho humano. Aunque existen interpretaciones que intentan vincularla con otros derechos reconocidos, Nieves sostiene que no puede considerarse un derecho humano formalmente constituido, pues las acciones que lo conforman, por ejemplo, ingresar, permanecer o salir de un territorio, no se encuentran desarrolladas de manera completa en los instrumentos internacionales actuales (Araya, 2021).

Ante este contexto, los países tienen la autoridad para controlar y regular la entrada de extranjeros a su territorio, expulsar a quienes incumplan ciertas normas y adoptar medidas para proteger su seguridad. Sin embargo, estas facultades deben ejercerse respetando los derechos humanos y las normas del derecho internacional humanitario.

Esto genera dos posiciones claramente diferenciadas: por un lado, la preocupación por la vulneración de derechos cuando las medidas estatales se aplican de manera restrictiva o desproporcionada; y, por otro, la postura de los Estados-nación que interpretan el libre tránsito de migrantes como una amenaza a su control y soberanía territorial. Esta visión contrasta con diversas organizaciones e instrumentos internacionales, pues en muchos países receptores los movimientos

migratorios se perciben como un problema y no como un fenómeno humano constante y legítimo.

Así, frente a los argumentos a favor de la migración y la libre circulación a través de las fronteras, siempre se defiende la soberanía nacional (Ortega, 2014, p. 52), generando posiciones bastante rígidas al respecto. No se observa frecuentemente una confrontación entre dicha soberanía y el derecho a migrar, o al menos, los derechos de los migrantes. Esta vulneración de los derechos humanos debe de reconocer “la soberanía de cada estado a regular la migración en su territorio, su legislación nacional debe ser conforme a las normas internacionales sobre derechos humanos” (Araya, 2021, pág.6), ya que los estados deben ser parte de la protección de estos.

Frente a diversas situaciones se hace necesario que las instituciones gubernamentales generen estrategias que permitan la promoción de los derechos, para este caso la Secretaría de Bogotá, a través de la Dirección de Derechos Humanos, promueve la promoción y defensa de estos, por medio de una variedad de programas y acciones, cuya misión principal es diseñar, liderar, coordinar, evaluar y supervisar políticas, planes y estrategias orientadas a la protección y garantía de los derechos de poblaciones vulnerables, así como también las que han sufrido violaciones a su derecho a la vida y a la integridad personal.

El Centro Transitorio Abrazar, busca entonces poner al servicio de los ciudadanos toda su capacidad institucional y humana, además de ser un referente distrital en atención de derechos humanos, para prevenir vulneraciones, promover una cultura de respeto y salvaguardar la dignidad de las personas de la población migrante en Bogotá. Esto lo hace implementando acciones ajustadas a las particularidades de cada localidad y a las condiciones específicas de edad, etnia, género, orientación sexual, situación de discapacidad y origen (urbano o rural). Con unas características de espacios inclusivos, diversos y respetuosos de la dignidad humana, así como de

las libertades civiles, religiosas y políticas de los habitantes del Distrito Capital.

A esto se suma cómo el Centro Abrazar de la secretaría distrital tiene como eje principal ofrecer un servicio de acompañamiento psicosocial enfocado en prevenir la vulneración de derechos de niñas y niños migrantes, mediante actividades lúdicas, pedagógicas, artísticas y deportivas que fomentan el reconocimiento de la diversidad, así como de la identidad étnica y cultural, además de un apoyo educativo para reforzar habilidades de aprendizaje y favorecer el desarrollo integral.

Asimismo, se impulsa la adopción de hábitos de vida saludables, se entrega apoyo alimentario oportuno y de calidad, y se realiza un seguimiento del estado nutricional de las niñas y los niños. Se promueve la corresponsabilidad de las familias en la garantía y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en situación o riesgo de vulneración, además de facilitar la referenciación y activación de rutas de atención para sus familias.

El servicio también incluye asesoría jurídica dirigida a las familias participantes, así como la activación de rutas para el restablecimiento de derechos, brindando acompañamiento, orientación y seguimiento continuo durante todo el proceso. Lo anterior permite identificar las diversas estrategias que la secretaría de Bogotá diseña y ejecuta para la promoción de los derechos.

2.4. Marco Legal

El reconocimiento de los migrantes como sujetos de derecho, y no como objetos de asistencia o de control migratorio, constituye el eje central que orienta este marco legal y, por ende, esta propuesta pedagógica. Este principio implica que, sin importar su estatus migratorio, sus derechos humanos y los derechos específicos de la niñez deben garantizarse sin ningún tipo de discriminación, conforme a la Constitución Política de Colombia de 1991. En la práctica, esto exige que todas las decisiones y

acciones que les concierne se tomen bajo el principio del interés superior del niño.

Los derechos de las personas, incluidos los NNA migrantes, están consignados en múltiples instrumentos normativos de alcance internacional y nacional. Entre ellos se destacan:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): establece las bases de los derechos fundamentales que deben protegerse en cualquier contexto.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966): profundizan y amplían los derechos consagrados en la Declaración Universal (Microsoft Copilot, 2024).
- Constituciones nacionales: que incorporan en su estructura los principios de derechos humanos y los mecanismos para su protección y garantía.

En el caso colombiano, artículos como el 1, 13, 14, 16 y 42 reafirman que Colombia es un Estado Social de Derecho, lo que lo compromete a garantizar condiciones de justicia, igualdad y protección, incluso en medio de contextos marcados por conflictos, desplazamientos y desigualdades.

El marco jurídico que asegura la protección de los NNA migrantes es amplio y articulado:

- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951): establece los pilares para la protección internacional de quienes huyen de la persecución.
- Convención sobre los Derechos del Niño (CDN): determina los estándares mínimos que los Estados deben garantizar en materia de protección y bienestar infantil.
- Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares.
- Ley 2136 de 2021 (Colombia): regula la política migratoria integral del país y

define lineamientos para garantizar los derechos de la población migrante.

- Código de Infancia y Adolescencia – Ley 1098 de 2006: establece como principio rector el reconocimiento de los NNA como titulares plenos de derechos, sin distinción alguna, garantizando acciones de prevención y mecanismos de restablecimiento inmediato de derechos cuando hayan sido vulnerados.

Bogotá, como ciudad receptora de la mayor parte de los flujos migratorios mixtos, se convierte en un punto clave donde diversas instituciones, tanto públicas como privadas, atienden a personas provenientes del extranjero y del interior del país que buscan protección, orientación y acompañamiento.

En relación con este proyecto orientado a la atención de NNA en migraciones mixtas, se destaca la Resolución 7744 de 2020 de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), articulada con la Ley y con el Decreto Distrital 520 de 2011, que adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá.

Dicha resolución habilita la creación de proyectos de emergencia para atender a la población migrante en condiciones de vulnerabilidad o mendicidad. En este marco, el Centro Abrazar desarrolla un servicio de atención transitoria para NNA provenientes de flujos migratorios mixtos, desde los 0 meses hasta los 17 años, 11 meses y 29 días, con un acompañamiento prioritario durante un máximo de seis meses o hasta que se garanticen condiciones dignas y seguras (Secretaría de Integración Social, 2020).

De este modo, la acción del Centro Abrazar no sólo responde a una obligación jurídica, sino que materializa el compromiso ético y humanitario de proteger a los NNA migrantes como sujetos de derechos y asegurar trayectorias de vida dignas, seguras y esperanzadoras.

3. Marco Metodológico

3.1. Paradigma, Enfoque y Tipo de Investigación

3.1.1. Enfoque Cualitativo y Paradigma Hermenéutico-Interpretativo

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, entendido como aquel que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1986). Tal como señalan los autores, este tipo de investigación:

- Es inductiva: Los investigadores comprenden y desarrollan conceptos a partir de los datos, siguen un diseño flexible, y comienzan con interrogantes formulados de manera general.
- Asume una perspectiva holística: Las personas, grupos y contextos no se reducen a variables, sino que se analizan como un todo, contemplando la relación entre el sujeto, su historia y su situación actual.
- Es sensible a la interacción investigador–participante: El investigador procura minimizar su interferencia; en la observación se mantiene un rol natural y en las entrevistas se privilegia una conversación abierta más que un cuestionario rígido.

Además de estas características operativas, la investigación cualitativa se fundamenta en un proceso epistemológico que reconoce múltiples formas de conocimiento. Como lo recuerda Contreras (2011), la crisis epistemológica de mediados del siglo XX cuestionó la idea de que sólo las ciencias naturales producen conocimiento

válido, dando paso a enfoques interpretativos capaces de comprender fenómenos sociales y humanos.

Contrera (2011) explica cómo las raíces del paradigma cualitativo hermenéutico en las ciencias sociales y humanas se establecen con claridad a finales del siglo XIX, donde inicialmente, autores como Wilhelm Dilthey y Max Weber sentaron las bases al postular que la comprensión (*Verstehen*) y la interpretación son métodos esenciales para estudiar el mundo social, diferenciándolo de las ciencias naturales (Dilthey, *Introducción a las Ciencias del espíritu*, 1883; Weber, *Economía y sociedad*, 1922). Dilthey se centró en la interpretación de la vida y la experiencia, mientras que Weber desarrolló la sociología comprensiva enfocada en la acción social dotada de sentido por los actores. (p.181)

Esta tradición fundacional ha sido profundamente enriquecida por la fenomenología de Edmund Husserl y Martin Heidegger (*Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, 1913 y *Ser y tiempo*, 1927), posteriormente aplicada a la vida cotidiana por Alfred Schutz (*El forastero: Un ensayo de psicología social* (1944) o *La construcción significativa del mundo social* (1932). Adicionalmente, pensadores contemporáneos como Edgar Morin (*Introducción al pensamiento complejo*, 1990) y Paulo Freire (*Pedagogía del Oprimido*, 1970) han extendido la visión hermenéutica hacia la complejidad de la realidad y la acción política.

Conjuntamente, estos autores convergen en que los seres humanos no son meros objetos de estudio, sino agentes activos que interpretan su vida y su entorno, construyendo el sentido de la realidad social y actúan en función de estas interpretaciones subjetivas.

Desde esta mirada, el estudio cualitativo es un proceso mixto que combina razonamientos inductivos y deductivos. Siguiendo a Quecedo y Castaño (2002): inicia

con una visión general del fenómeno, desciende a elementos específicos según los propósitos de la investigación, y retorna nuevamente a la comprensión global, enmarcando los hallazgos dentro de los contextos de significado.

Asimismo, la investigación cualitativa aborda la experiencia de vida, los significados subjetivos, la producción social del orden y la comunicación, y las estructuras profundas de acción y sentido relacionadas con la hermenéutica (Marshall y Rossman, 1999; Flick, 2004).

En este estudio se adopta una perspectiva hermenéutica-interpretativa que permite comprender los significados que los profesionales del Centro Transitorio Abrazar (CTA) atribuyen a sus prácticas pedagógicas. En diálogo con la Pedagogía Crítica, siguiendo a Freire y Walsh, la interpretación no se limita a describir sentidos, sino que también evalúa su potencial emancipador o reproductor de desigualdades.

Dentro de esta perspectiva interpretativa, también se incorpora el concepto de representación social de Moscovici (1961) citado por Mora (2002), quien entiende el pensamiento social como una forma de construcción de la realidad que combina elementos culturales, simbólicos y experienciales. Esta noción es especialmente significativa para comprender cómo los profesionales, niñas, niños y adolescentes del CTA construyen sentidos sobre los derechos humanos, la migración y la intervención pedagógica.

Esta investigación identifica las interpretaciones que emergen en la práctica pedagógica, analiza cómo estas representaciones orientan acciones y decisiones y reconoce al investigador como instrumento fundamental para la recolección y la interpretación de los datos.

En esta misma línea, Constat (1992), citado por Restrepo (2002) plantea que el proceso de categorización debe orientarse por tres criterios fundamentales: el origen

de las categorías, es decir, si emergen de los participantes, de la literatura especializada o de los investigadores; la verificación, que puede hacerse de manera interna o con apoyo de expertos externos; y la nominación, que implica asignar descriptores conceptuales claros que permitan comprender con exactitud qué representa cada categoría.

Este enfoque resulta plenamente coherente con la naturaleza interpretativa del estudio y con el propósito central de comprender las estrategias pedagógicas como prácticas socialmente situadas, vinculadas a las experiencias, interacciones y significados construidos en el contexto específico del Centro Transitorio Abrazar.

3.1.1.1 Componentes centrales del estudio cualitativo

Es importante resaltar que, como señala Maxwell (2019), los métodos cualitativos constan de cuatro componentes principales:

1. Las relaciones de investigación que estableces con quienes estudias.
2. La selección de situaciones o individuos a observar o entrevistar y de otras fuentes de información que se emplearán.
3. La recolección de datos, es decir, la forma como se reúne la información.
4. El análisis de datos, que corresponde al proceso mediante el cual se interpreta dicha información.

A estos componentes se suma, el ejercicio de construcción de un artículo que permita el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho que forman parte de las migraciones mixtas en Bogotá. Esto implica visibilizar la participación de diferentes entidades nacionales e internacionales y mostrar cómo dichas instituciones amplían las activaciones de rutas de restablecimiento, orientando

acciones que garanticen los derechos fundamentales de la población infantil a través de un servicio social.

La metodología elegida incorpora un fuerte componente humanista sustentado en la escucha, el conocimiento del contexto vital de las personas y la comprensión de sus éxitos, fracasos, esfuerzos y luchas morales. En el presente estudio, esta perspectiva resulta especialmente significativa, pues se trabaja con niñas, niños y adolescentes migrantes, procedentes tanto de otros países como de distintas regiones de Colombia, cuyas trayectorias están profundamente marcadas por experiencias de desplazamiento, ruptura, resiliencia y reconstrucción personal.

3.1.2. Diseño de Investigación: Estudio de Caso Único e Instrumental

Esta investigación adopta un diseño de estudio de caso único o instrumental, siguiendo la propuesta de Stake (1999). En esta perspectiva, el caso no se estudia por su singularidad, sino porque permite comprender un fenómeno más amplio. Es decir, el caso funciona como un instrumento que ilumina dinámicas, tensiones y significados relevantes para el campo de estudio.

El caso seleccionado es el Centro Transitorio Abrazar (CTA) en Bogotá, un espacio de atención a población en situación de migración mixta, donde convergen procesos educativos no formales, intervención social, enfoque diferencial y garantía de derechos.

El análisis se concentra en dos componentes fundamentales que son las estrategias pedagógicas implementadas en el Semillero de Derechos, y la ruta metodológica PANGEA, orientada al acompañamiento, articulación comunitaria y fortalecimiento de capacidades.

La selección del CTA se justifica por su carácter estratégico como escenario donde se diseñan e implementan acciones pedagógicas en contextos de movilidad humana, lo cual lo convierte en un lugar privilegiado para comprender la construcción del sujeto de derecho desde prácticas educativas emergentes.

Este estudio de caso es instrumental, debido a que no se busca describir exhaustivamente al CTA, ni evaluar su funcionamiento institucional, sino utilizarlo como una ventana analítica para comprender cómo se construyen, implementan y resignifican estrategias pedagógicas en contextos de migración mixta. En este sentido, el caso permite identificar elementos aplicables o comparables a otros escenarios de educación en emergencia, atención humanitaria y trabajo con población migrante.

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo hermenéutico, cuyo

propósito central es comprender en profundidad la realidad social y reconstruir los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias, prácticas e interpretaciones en el contexto de la educación en emergencia dirigida a poblaciones migrantes mixtas. Este enfoque sostiene que la comprensión de los fenómenos sociales requiere un acercamiento interpretativo, flexible y contextualizado, que permita captar la complejidad de los procesos vividos por los actores involucrados.

En coherencia con este paradigma, para la selección de los participantes se establecieron criterios de inclusión: ser profesionales vinculados al Centro de Atención (CTA) en calidad de educadores, psicólogos, trabajadores sociales o profesionales jurídicos; haber participado de manera activa en la implementación del Semillero de Derechos o en la ruta metodológica PANGEA; y contar con experiencia directa en procesos de educación en emergencia con población migrante. Estos criterios garantizan que los participantes posean conocimiento situado y vivencias relevantes para el análisis.

Las técnicas de recolección de información se definieron de forma emergente, característica propia del enfoque hermenéutico, cuyo proceso analítico requiere ajustes constantes a partir de las categorías y hallazgos preliminares. Para lograr una aproximación amplia y profunda al fenómeno, se emplearon entrevistas semiestructuradas con los actores directamente involucrados, diarios de campo, observación directa de la cotidianidad del servicio, historias de vida orientadas a capturar trayectorias y experiencias personales, y documentos institucionales utilizados para contextualizar y contrastar la información obtenida.

El trabajo de campo inició con un proceso sistemático de observación y registro, utilizando recursos escritos que permitieron documentar de manera detallada la dinámica cotidiana del entorno. Esta etapa demandó del investigador una actitud abierta, reflexiva y sensible a los matices presentes en las experiencias de los profesionales y de la población migrante

atendida. Posteriormente, se desarrolló una primera lectura descriptiva del material recolectado, cuyo propósito fue identificar regularidades, patrones y elementos recurrentes. A continuación, se realizó una segunda lectura sistemática, que permitió reorganizar las categorías iniciales, depurar o redefinir otras y generar nuevas categorías o subcategorías que respondieron al carácter emergente del análisis cualitativo.

El proceso analítico se llevó a cabo de manera iterativa, mediante ciclos de interpretación, comparación y validación. En una primera fase se organizaron y secuenciaron las categorías emergentes, lo que permitió avanzar hacia un análisis interpretativo más complejo y detallado. Este procedimiento, tal como señala Restrepo (2002), implica describir, interpretar y contrastar la información en un movimiento constante entre los datos y las categorías conceptuales, permitiendo la gestación progresiva de una teoría situada sobre el fenómeno estudiado. En una segunda fase se implementó un análisis interactivo con los informantes, cuyo objetivo consistió en validar las interpretaciones preliminares, contrastar percepciones, fortalecer la credibilidad de los hallazgos y corregir posibles imprecisiones o vacíos. Derivado de este diálogo se llevó a cabo una revisión y ajuste de la teorización inicial, consolidando así una construcción conceptual coherente, flexible y fundamentada en la voz de los participantes y en la evidencia empírica recogida.

El proceso culminó con la elaboración del informe final, documento que integra los referentes teóricos, las decisiones metodológicas, la descripción del trabajo de campo y los resultados interpretativos. Este informe presenta la comprensión lograda acerca de las estrategias pedagógicas y de atención en contextos de educación en emergencia, destacando los aportes del estudio a la formación del sujeto de derechos en escenarios caracterizados por la movilidad humana, la vulnerabilidad social y la necesidad de garantizar entornos protectores.

3.2 Las técnicas de indagación:

La investigación cualitativa se apoya en el uso articulado y flexible de diversas técnicas de indagación, entendidas como herramientas que permiten ampliar la comprensión del fenómeno y profundizar en su complejidad. En coherencia con lo planteado por Maxwell (2019), estas técnicas se utilizan de forma complementaria para “incrementar la fiabilidad o validez” (p. 11), reforzando la relevancia de los constructos frente a situaciones reales. Asimismo, los estudios cualitativos “no tienen un carácter cerrado” y emplean estrategias que posibilitan matizar categorías, ampliar alcances o incluso generar nuevas líneas de análisis durante el trabajo de campo (Maxwell, 2019 p. 16).

Con base en esta perspectiva, se implementaron tres técnicas principales: análisis documental, entrevista semiestructurada y observación no participante con diario de campo, cada una acompañada de instrumentos específicos. La combinación de estas técnicas permite comprender el fenómeno desde tres dimensiones metodológicas: la formal (documentos), la experiencial (entrevistas) y la práctica (observación), logrando un análisis integral de las estrategias pedagógicas del Centro Transitorio Abrazar (CTA).

3.2.1. Análisis Documental

El análisis documental consiste en la revisión sistemática, interpretativa y crítica de los documentos producidos por la institución. Como señala Revilla Figueroa (2020), este método ofrece “un acercamiento indirecto a la realidad”, a través de fuentes escritas o visuales generadas para distintos propósitos (p. 8). También permite identificar documentos institucionales, didácticos y políticos (Sime, 2016, citado por Revilla Figueroa, 2020), cada uno revelador de perspectivas pedagógicas, organizativas y normativas.

En este estudio se analizaron los siguientes documentos llamados: Proyecto Pedagógico, Semillero de Derechos, Guía Metodológica PANGEA, Planeaciones pedagógicas y Lineamientos institucionales. Estos documentos contienen los directrices, prácticas y orientaciones que guían el trabajo educativo del CTA en un contexto de migración mixta, por lo que son una fuente fundamental para comprender cómo se concibe y operacionaliza la educación en emergencia en un entorno institucional.

El análisis se realizó mediante una Matriz de Análisis Documental, organizada de acuerdo con las etapas propuestas por Martínez (2003, citado por Revilla Figueroa, 2020): la primera de ellas es búsqueda y selección de documentos, según su pertinencia para los objetivos; la segunda es una lectura analítica e interpretativa, asignando categorías y subcategorías; por último, elaboración de un documento síntesis, con resultados organizados y comparativos.

La matriz permitió identificar: las estrategias pedagógicas explicitadas, sus fundamentos teóricos, su relación con la garantía de derechos y su coherencia con el

enfoque de educación en emergencia. A través de esta técnica se responde a los objetivos relacionados con el rol institucional y metodológico en la construcción del sujeto de derecho.

3.2.2. Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada constituye una técnica flexible de indagación que permite combinar preguntas abiertas y cerradas, incorporando el diálogo espontáneo como parte del proceso interpretativo. Esta técnica favorece la profundización conceptual y la adaptación del guión según las emergencias del campo, lo cual es indispensable en investigaciones donde los fenómenos pueden transformarse durante el trabajo.

El propósito de la entrevista en esta investigación es comprender la percepción de los profesionales sobre: la garantía de derechos, la pertinencia del enfoque de educación en emergencia y la eficacia de las estrategias pedagógicas implementadas. Dado que los participantes son profesionales directamente vinculados a los procesos formativos del CTA, esta técnica permite recuperar su conocimiento experiencial y situado.

El guión para la entrevista se diseñó con base en los objetivos específicos del estudio, orientado a: establecer los aportes de la Educación en Emergencia a la garantía de derechos; reconocer las estrategias pedagógicas empleadas por los profesionales y comprender su percepción frente a los resultados observados en los NNA migrantes.

Tabla 2:*Guión de entrevista semiestructurada*

1. ¿Qué derechos humanos cree usted que se vulneran en las niñas, niños y adolescentes migrantes que pasan por el Centro Abrazar?
2. ¿Qué importancia considera que tiene la promoción de los derechos humanos en las niñas, niños y adolescentes que pasan por el Servicio?
3. ¿Qué estrategias pedagógicas son más efectivas a la hora de promover los derechos humanos en las niñas, niños y adolescentes que están transitoriamente en el Centro Abrazar?
4. ¿Qué aspectos han sido positivos y negativos, al momento de obtener de aplicar las estrategias pedagógicas?
5. ¿Cuáles cree que son los principales obstáculos para promover los derechos humanos en los participantes del servicio?
6. ¿Qué técnicas de enseñanza cree usted deberían ser más repetitivas para garantizar a los participantes su condición de sujetos de derechos?
7. ¿Qué valores, actitudes y cualidades podría resaltar de los participantes migrantes que llegan al Centro Abrazar?
8. ¿Cuáles son los recursos que más se necesitan para poder acompañar esta población de migraciones mixtas?
9. ¿Qué estrategias pedagógicas se han aplicado para la asistencia y acompañamiento a estas poblaciones de migraciones mixtas?
10. ¿Cómo la educación en emergencia asegura un tránsito efectivo y armónico hacia una educación regular?
11. ¿Desde su labor como docentes qué estrategias pedagógicas potencializan la educación en emergencia en el servicio?

3.3.3. Observación No Participante

La observación no participante permitió registrar de manera directa las interacciones, comportamientos y dinámicas que emergen en los espacios pedagógicos

del CTA. En coherencia con la perspectiva de la investigación cualitativa, esta técnica complementa las demás herramientas de recolección de información al ofrecer un marco contextual y procesual que posibilita comprender la práctica educativa en el momento mismo de su ejecución. Gracias a ello fue posible captar aspectos que no siempre se expresan en el discurso de los profesionales, pero que se manifiestan con claridad en la cotidianidad de las actividades pedagógicas.

La observación se llevó a cabo en dos escenarios centrales del servicio: las sesiones del Semillero de Derechos y las actividades de la ruta metodológica PANGEA, ambos espacios en los que se ponen en marcha las estrategias pedagógicas destinadas a promover los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes migrantes. Estas instancias representan momentos clave para apreciar tanto la aplicación de las metodologías como la interacción formativa entre profesionales y participantes.

Se trató de una observación abierta, dado que los profesionales fueron informados previamente sobre su realización. Para garantizar un registro detallado y riguroso, se emplearon fotografías y apuntes sistemáticos, lo que facilitó la reconstrucción precisa de los acontecimientos y procesos observados.

El foco de la observación estuvo orientado a identificar elementos esenciales de la dinámica educativa como la interacción pedagógica, la construcción del sujeto de derecho, la presencia y expresión de la interculturalidad, y las diversas formas en que se reconocen y valoran las subjetividades migrantes en el contexto del CTA. Este énfasis permitió situar las prácticas pedagógicas dentro de una comprensión amplia y

relacional del fenómeno, destacando cómo se configuran las experiencias educativas en escenarios marcados por la movilidad humana.

3.4.4. Diario de Campo

El diario de campo constituye el instrumento de registro central en el proceso observacional. Como afirma Latorre (1996, citado por Espinoza y Ríos, 2017), es “un instrumento de formación y de investigación” que permite recoger observaciones, análisis e interpretaciones (p. 5). Es un registro que permite la posterior evaluación.

El diario permitió documentar: la descripción detallada de situaciones cotidianas, el análisis interpretativo de las estrategias pedagógicas observadas, y la relación de cada observación con las categorías analíticas del estudio. La estructura de este instrumento se organizó en cuatro partes:

Tabla 3

Estructura del diario de campo de los investigadores

Datos básicos: fecha, actividad, objetivo, lugar, técnica aplicada, participantes, recursos.
Descripción narrativa: actividades, interacciones, situaciones significativas.
Consideraciones analíticas: relación con categorías y objetivos.
Categorías asociadas: subcategorías emergentes y reflexiones del investigador.

El diario de campo aporta evidencia sobre la práctica pedagógica real y permite interpretar cómo las estrategias se traducen en acciones concretas que buscan la protección y promoción de derechos.

Resultados

6.1. La Educación en Emergencia como Marco Integral de Protección y Transformación

De acuerdo a la indagación proporcionada desde las entrevistas, el diario de campo y el análisis documental se logra tener los siguientes resultados de los profesionales del CTA que posibilitaron la reflexión crítica sobre el papel de la educación en emergencia y su importancia en la garantía de derechos de los NNA migrantes, promoviendo no solo el acceso a servicios básicos, sino también la generación de experiencias significativas que contribuyan a su integración y a la construcción de una ciudadanía más justa e incluyente. En consecuencia, el proceso investigativo aporta estrategias pedagógicas con profundo sentido humano que reconocen la diversidad, la dignidad y la historia de vida de cada niño, niña y adolescente en situación de movilidad.

En este contexto, al analizar los aportes de la Educación en Emergencia que garantizan los derechos de los participantes del Centro Abrazar en el año 2025. Según las indagaciones realizadas, las entrevistas y la revisión documental; se logra identificar la Educación en Emergencia y su trascendente respuesta a la educación inmediata ante las crisis, estableciendo como un marco integral diseñado para sostener, proteger y transformar el proceso educativo de las personas afectadas por situaciones que colocan en evidencia la vulnerabilidad y el riesgo como es la migración forzada. Se encontró que la educación en Emergencia contribuye en los NNA a un espacio seguro y protector, este ambiente estimula activamente el bienestar mental y emocional de los participantes. También mitiga el impacto negativo que generan las situaciones de riesgo que caracterizan a esta población como es el conflicto armado, la migración y los desastres naturales.

Este tipo de educación cumple el rol de ser puente pedagógico y emocional que prepara a los NNA para ingresar o reingresar a una educación regular de manera efectiva y armónica, promoviendo hábitos de estudio para fortalecer habilidades básicas, gestionando cupos escolares y tramitando documentos legales. La metodología de esta educación es flexible y psicosocial, pretende adaptarse a las necesidades inmediatas y al contexto de los NNA. La apertura lúdica del currículo busca reconocer y favorecer oportunidades de aprendizajes a lo largo de toda la vida.

Para lograr un impacto positivo, se requiere de un enfoque coordinado y uso de estándares internacionales, la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) proporciona una serie de normas mínimas y buenas prácticas que deben ser utilizadas por todas las partes interesadas (ONU, ONG, gobiernos) para garantizar el acceso a una educación segura y de calidad. Más allá del cumplimiento de la normativa, la educación en emergencia se concibe como una herramienta de transformación social y un vehículo de empoderamiento, buscando asegurar la participación de la comunidad en la gestión de la organización escolar. Este enfoque educativo asegura que los participantes no interrumpan su proceso educativo mientras se resuelven situaciones legales, sociales y familiares.

Otro aspecto es el bienestar físico, lo cual va más allá de lo socioemocional, dentro de la metodología de la educación en emergencia el componente de salud es primordial, se encuentran normalmente a la población en refugios, asentamientos, invasiones, campamentos improvisados que colocan en riesgo la salud, la alimentación y el bienestar corporal. Por eso se garantiza una valoración en salud y nutrición de cada participante, de esta manera se conocen los estados de salud, hábitos de higiene,

de sueño y de alimentación saludable conforme a la edad. A esto se le suma el autocuidado que previene enfermedades inmunoprevenibles.

La educación en emergencia no puede convertirse en asistencialismo, debe ser más constante a la hora de atender a los participantes, para los profesionales que lideran y están haciendo realidad las estrategias pedagógicas que contribuyen a la garantía de los derechos fundamentales, debe ser un ejercicio intencional, asertivo y continuo, ya que esto desarrolla la autoconfianza en quienes son beneficiados, tejiendo una pedagogía que mantiene la continuidad de los aprendizajes.

En las entrevistas los profesionales señalan varios enfoques de enseñanza que activan los derechos y la resiliencia en el contexto de crisis:

Tabla 4

Enfoques que los profesionales participantes identifican para la activación de derechos y resiliencia

Partir de la experiencia de vida de los participantes.

El aprendizaje debe basarse en proyectos (ABP), para integrar artes, ciencias y narrativas.

El aspecto cultural que valida y dignifica las identidades, las raíces ancestrales y las costumbres de los lugares de donde provienen los NNA.

La comunicación debe ser clara y efectiva mediante herramientas visuales como infografías y pictogramas, especialmente para la prevención de enfermedades y difusión de rutas de atención.

e. Las narrativas y metáforas (cuento, teatro, dinámicas, juegos), los lenguajes artísticos (pintura, música, danza, murales, teatro de sombras), la exploración sensorial y lúdica para rescatar en los NNA sus situaciones cotidianas.

Para la efectividad de estos enfoques, el trabajo en red es necesario y que así se articule lo pedagógico, el acompañamiento psicosocial, el aspecto jurídico, la salud y lo comunitario; todo esto fortalece las redes interinstitucionales (ONG, alcaldía de Bogotá, comunidades locales, entre otros).

6.2 Estrategias Vivenciales y Articulación del Modelo CTA: Énfasis en la Resiliencia y la Participación

En el análisis realizado se logra comprender cómo la integración de la educación en emergencia en la ruta metodológica Pangea permite construir un espacio pedagógico capaz de transformar la experiencia migratoria en una oportunidad de aprendizaje, crecimiento y fortalecimiento personal y colectivo.

Así, el Centro Abrazar reafirma su compromiso con una educación inclusiva que no solo responde a las necesidades inmediatas de los NNA, sino que también les brinda herramientas para construir un futuro de posibilidades.

La participación de las niñas, niños y adolescentes (NNA) en contextos de migraciones mixtas es fundamentalmente activa, trascendiendo la posición de simples receptores de ayuda para convertirse en generadores de significado, propiciando desde sus narrativas, obras de arte y acciones que visibilizan sus voces, preocupaciones, alegrías, tristezas, formas de ser en el contexto en el que se encuentran. Este empoderamiento se logra a través de estrategias pedagógicas, que buscan ser efectivas dentro del marco de educación en emergencia.

Esta metodología vivencial les permite internalizar sus derechos a través de la experiencia y la exploración sensorial, fortaleciendo su autoestima, resiliencia y capacidad de adaptarse no solo al mundo que los rodea, sino a las nuevas respuestas que deben dar desde sus formas de ser e interactuar en la sociedad, sin perder sus identidades o costumbres. Al ejercer su derecho a la participación y ser escuchados, sus trayectorias de desplazamiento o migración no se convierten en elementos de exclusión, sino en el punto de partida para reconstruir sus sueños. De esta forma, al consolidar su estatus como sujetos de derecho, quedan capacitados para exigir, proteger y cuidar de sí mismos y de los demás, garantizando una vida digna y un futuro activo en la ciudadanía.

En el documento “Abrazarte al derecho” que orienta estrategias pedagógicas en favor de la educación en emergencia, se constató que no se trata de una estrategia educativa temporal, sino que es un sistema integral de protección que opera a través de la articulación de componentes esenciales como:

- La educación en emergencia como puente pedagógico, emocional y legal. Garantizar los aprendizajes, recuperar la confianza de su capacidad de aprender y fortalecer las habilidades socioemocionales para reintegrarse al sistema escolar regular, pero al mismo tiempo al contexto donde vive o convive con otros conciudadanos.
- Las estrategias pedagógicas adaptadas al duelo. Los profesionales abordan las experiencias de vida y los posibles duelos de la migración mixta, no con el pretexto de ponerlas en conocimiento, sino que estas permiten un reconocimiento de los aprendizajes y las no repeticiones ante situaciones adversas o por superar.

- Reconocimiento de los contextos de crisis humanitaria. La población migrante que mayormente se atiende es de origen venezolano, esta se encuentra en situación de emergencia social y humanitaria por riesgos de salud precaria, falta de redes de apoyo, violencia y mendicidad infantil, barreras de acceso a servicios básicos.
- Proteger de manera integral desde la intervención educativa. El enfoque de semillero de derechos se articula con la Ley 1098 de 2006, colocando la protección integral como eje central del proceso educativo, siendo clave en contextos de emergencia, donde la educación debe ser: Protectora, mitigadora de riesgos y debe garantizar los derechos.
- Trabajo con las familias. La inclusión de talleres para padres y cuidadores que permita reconocer la familia como la clave para proteger al menor y validar la educación de emergencia como lo que fortalece las redes de apoyo según las necesidades de los participantes.
- La visibilidad de los derechos específicos según el ciclo vital. Por medio de un cronograma se abordan los derechos humanos, los derechos de la niñez, los derechos de las mujeres, los derechos laborales. Esta formación en derechos permite prevenir la explotación o abuso, y al mismo tiempo reconoce los mecanismos de protección y la fomentación de visión de futuro especialmente de los menores.
- Desarrollo de capacidades para la resiliencia. El programa busca formar defensores de derechos humanos promoviendo pensamiento crítico, reflexión, participación y reconocimiento de lo que implica ser un sujeto de derecho.

La educación en emergencia es el mecanismo operativo del Centro Transitorio Abrazar que procura asegurar la protección integral de los NNA migrantes, abordando

no sólo su necesidad de conocimiento académico, sino también de la salud física, el bienestar emocional y la situación legal mediante una respuesta coordinada y sensible a cualquier trauma que se presente durante el estilo de vida que llegan a tener como participantes transitorios. Este tipo de educación es una propuesta sólida para un contexto de emergencia social y humanitaria, que combina estrategias de protección integral, enfoque diferencial, empoderamiento y participación de las familias que se encuentran en contextos de movilidad humana, ya que finalmente son ellas las garantes de derechos que fomentan la integración social en un entorno respetuoso de la diversidad.

Esta propuesta es una estrategia pertinente, contextualizada y humanizadora que responde a la exigencia de la educación en emergencia porque prioriza una protección integral, dando continuidad educativa y reconstruyendo tejido social. El enfoque que tiene hacia la defensa de los derechos humanos fortalece la autonomía y la construcción de proyectos de vida dignos en medio de la adversidad, la xenofobia, la discriminación, la violencia y la indiferencia a la que están expuestos.

6.3 La Construcción del Sujeto de Derecho: Pedagogía en lo Legal, Nutricional y Documental

Se pudo evidenciar que el CTA implementa diversas estrategias pedagógicas, que favorecen la enseñanza y aprendizaje de los NNA en la formación de sujetos de derecho, para ello difunde y socializa la información sobre los requisitos y documentos necesarios para ser beneficiado del proyecto. Esta acción pedagógica permite a las familias acceder a los servicios de manera informada, fortaleciendo el ejercicio de los

derechos de los participantes, desde el respeto, los profesionales acompañan a las familias y participantes, verificando el parentesco y los documentos necesarios, para quienes participan de este, desde una sensibilización sobre la importancia de regularizarse, como son el formato de solicitud, el acuerdo de corresponsabilidad y las autorizaciones de datos personales. Más que un simple trámite, esta instancia se convierte en un espacio de diálogo que permite resolver dudas y fortalecer el vínculo de confianza. Esta acción facilita que los participantes comprendan su rol dentro del proceso, promoviendo una valiosa experiencia de aprendizaje y un profundo entendimiento de sus derechos.

En las indagaciones que se realizan a las familias, se determina que el contexto de ellas obedece a aspectos económicos, habitacionales, sociales y de movilidad, ese diálogo intencionado ayuda a entender las condiciones de vida de los participantes y su trayectoria, lo que permite a los profesionales ajustar sus estrategias pedagógicas y de acompañamiento para la construcción de sujetos de derecho.

Para la recolección de información al Área de Gestión Documental se posibilita el ingreso a la plataforma SIRBE, este registro contribuye a una atención oportuna, articulada y basada en información veraz. El diligenciamiento del formato de composición familiar, que incluye edad, escolaridad, estado civil, educación, salud, desplazamiento forzado y la caracterización familiar promueve procesos de orientación que permiten gestionar apoyos, el juicio crítico en las decisiones responsables y el desarrollo de autodeterminación, esto conlleva a diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas y relevantes que promueven procesos de aprendizaje

adaptados a las particularidades del núcleo familiar, la convivencia, la resolución de conflictos y la corresponsabilidad en su contexto de derechos.

Al observar las estrategias pedagógicas implementadas por los profesionales para optimizar la formación de un sujeto de derecho implica revisar cómo se promueve una nutrición adecuada a través de acciones educativas. En este contexto, se considera que las cualidades nutricionales de las frutas y verduras, ya que estas se vuelven un recurso esencial para garantizar el derecho a la salud, a una buena alimentación, para proteger contra diversas enfermedades y reducir la mortalidad, y promover un desarrollo integral a la niñez.

Por esta razón, el CTA se identifica con organismos internacionales como la OMS y la FAO que orientan para que se fomenten prácticas de autocuidado, hábitos saludables y la comprensión del derecho a una alimentación equilibrada.

Además, se enseñan competencias sobre el almacenamiento adecuado y la manipulación higiénica de estos alimentos —como el uso de refrigeradores limpios, la separación de alimentos crudos, la prevención de la contaminación cruzada y el lavado correcto— para proteger la salud y prevenir Enfermedades Transmitidas por Alimentos (ETA).

Esta estrategia pedagógica se materializa a través del juego “La Escalera de Sabores y Colores”, una actividad sensorial significativa que se guía por el lema “Sabores y colores saludables”. La actividad valora la experiencia de descubrimiento que genera una relación positiva con los alimentos naturales, facilitando el disfrute, la incorporación de cultura y el aprendizaje. Además, forja un nexo vital entre el acto de

alimentarse y la construcción de identidad, autonomía y participación, aspectos cruciales en el proceso educativo y en la formación de un sujeto de derecho.

El programa propone un enfoque de inclusión social al invitar a diversos grupos a adoptar hábitos saludables en sus prácticas diarias, respetando y relacionando estas nuevas costumbres con las tradiciones gastronómicas locales. Estas acciones cumplen una función esencial en la salud pública al disminuir el riesgo de enfermedades crónicas como la diabetes, la hipertensión o la obesidad. Es fundamental identificar los factores que pueden limitar el consumo de frutas y verduras, tales como: La restricción de acceso en zonas vulnerables, la falta de conocimientos para su preparación, la preferencia cultural por alimentos ultraprocesados.

A partir de estas limitaciones, el CTA propone acciones educativas concretas para transformar estas realidades: campañas escolares y comunitarias, el acompañamiento a productores locales, la organización de ferias de alimentos frescos y la promoción de hábitos saludables. De este modo, la educación alimentaria se consolida como una herramienta de empoderamiento que fomenta la ciudadanía activa, la autonomía y el pleno ejercicio del derecho a una vida digna.

Desde la intervención con las familias migrantes, las estrategias pedagógicas implementadas por el equipo de profesionales del componente jurídico tienen un papel fundamental en la formación de sujetos de derecho. Estas acciones tienen una función informativa, además propician procesos de interpretación, empoderamiento y ejercicio activo de los derechos, tal como lo establecen los principios de protección integral, enfoque diferencial e interés superior del niño.

Por medio de espacios de orientación, talleres y acompañamiento, los

profesionales pretenden que las NNA y sus familias sean conscientes de los derechos que tienen y pueden gozar como es el de la educación, la salud, la protección y la regularización migratoria como parte del ejercicio de su dignidad humana y de su proyecto de vida; las estrategias pedagógicas están pensadas para el fortalecimiento de capacidades, la disminución de las barreras de acceso y la garantía del ejercicio pleno de los derechos, en especial en los contextos de vulnerabilidad.

6.4 Percepciones de los Profesionales: Fortalezas y Desafíos Estructurales de la Intervención

Las estrategias pedagógicas que llevan a cabo los/as profesionales permiten que las niñas, los niños y adolescentes migrantes y sus familias puedan entender, ejercitar y transformar su propia realidad a partir del legítimo reconocimiento de sus derechos. Las acciones jurídicas dejan de ser simplemente un acompañamiento legal y se constituyen, junto con el resto de las acciones, en prácticas pedagógicas que permiten construir sujetos/as de derecho, críticos, protagónicos y garantizados por la ley.

Frente a las respuestas dadas por los entrevistados del Centro Transitorio Abrazar, (abogada, trabajadora social y educadores), se presentan unas percepciones sobre las estrategias implementadas por ellos en el proceso pedagógico que viven con la población migrante mixta.

Estos profesionales identifican que los principales derechos que se transgreden tienen que ver con aspectos fundamentales de la vida humana, como menciona la trabajadora social Fanny Moreno “el principal derecho que se vulnera es de la

educación, teniendo en cuenta que las familias vienen en un proceso de itinerancia por varias ciudades y países del continente, niños que están atrasados en su proceso académico y de aprendizaje, esto afecta su parte emocional a nivel de autoestima y perpetúa la pobreza y sus condiciones de vulnerabilidad” (entrevista semiestructurada Agos/15), otro derecho es a la vida digna (alimentación y trato digno), requiriendo de la documentación necesaria para acceder a todos los servicios que le permiten reivindicarse como sujetos de derecho.

Tras este panorama los profesionales a la pregunta ¿Qué importancia considera que tiene la promoción de los derechos humanos en las niñas, niños y adolescentes que pasan por el Servicio? Desde el contexto pedagógico del CTA, la educación en emergencia considerada por estos como un puente pedagógico, que permite un tránsito efectivo y armónico hacia la educación regular, donde esta población adquiera como dice el educador Jonathan González, “recuperar la confianza en su capacidad de aprender, y fortalecer las habilidades socioemocionales necesarias para integrarse a contextos escolares regulares sin quedar rezagados”

En este espacio pedagógico la promoción de los derechos humanos es importante en la medida que reconoce a esta población como sujeto de derecho, fortaleciendo el conocimiento, apropiación de sus derechos y empoderamiento en la autonomía, solidaridad, respeto y reconocimiento a la diversidad cultural, logrando así un desarrollo integral y unos sujetos que haga parte de la construcción ciudadana y el cumplimiento de las normas.

Los entrevistados puntualizan que para el proceso pedagógico desde el marco de la educación en emergencia, el contexto particular del CTA, presentan unas

fortalezas de carácter humano asociado a la receptividad, empatía, disposición de los participantes, que no solo son NNA sino también las familias, en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, las cuales permiten crear espacios de confianza, un ambiente protector que contribuye al restablecimiento de derechos en un contexto de acogida y respeto, donde los participante manifiestan con libertad sus emociones, se pueden reconocer como sujetos de derecho, en un mundo inclusivo.

Para llegar a esta posibilidad de expresión, los profesionales resaltan que esta construcción y formación se da gracias a las diversidad de estrategias lúdicas, artísticas, pedagógicas, desde el juego de roles, círculo de la palabra, reflexión colectiva, talleres, narración de cuentos, generando así un pensamiento crítico reflexivo, desde el rol que cada uno tiene, las experiencia y las vivencias, estos les permite reconocerse como sujetos de derecho activo dentro de la sociedad, es el reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad lo que los convierte en agentes de cambio, con capacidad de crítica, exigencia y restablecimiento de derechos.

Los profesionales afirman que estas estrategias permiten a los participantes (NNA) puedan ser escuchados y acompañados, convirtiéndose el centro en el lugar seguro, en medio del tránsito, como se mencionó anteriormente la formación del sujeto de derecho es un “trabajo en red, que articule lo pedagógico con el acompañamiento psicosocial y comunitario” (Jonathan González- educador), es así que con esto se brinda una “orientación para que se adapten a su nueva condición, orientación en acceso a servicios sociales, brindar apoyo emocional y acompañamiento en tránsitos armoniosos” (Fanny Moreno trabajadora social).

Sin embargo para la aplicación de estas estrategias y el obtener unos resultados esperados, se presenta unas debilidades entre las que se resalta: las diferencias culturales, lingüísticas, y en algunos casos resistencia, debido a barreras emocionales o traumas adquiridos en condición de migrante, la poca permanencia en el centro, las diferencia de edades y escolaridad, impiden consolidar procesos académicos, a ello se suma la escasez de profesionales capacitados en trabajo social, psicología, pedagogía y el área jurídica, con énfasis en atención a población migrante y enfoque en derechos humanos, lo que permitiría abordar situaciones complejas culturales o lingüísticas. Finalmente, resaltan que se debe fortalecer la infraestructura y los insumos logísticos, como espacios adecuados, materiales pedagógicos, tecnología y transporte para garantizar el acceso a servicios esenciales como salud, educación y alimentación; como argumenta la trabajadora social Fanny Moreno en la entrevista:

“la falta de promoción y difusión desde todos los ámbitos, locales, distritales y nacionales. La falta de educación, la discriminación en cuanto a la población migrante, la debilidad institucional en cuanto al tema de la regularización en su estatus migratorio y la falta de conciencia y apatía para difundir la importancia de los derechos humanos.”

Un comentario que evidencia los principales obstáculos para atender a la población y poder formar en sujetos de derecho, donde el mismo derecho a las condiciones de vida digna se ve vulnerado.

Lo anterior influye en que las estrategias pedagógicas aplicadas por los profesionales no logren el impacto deseado, pues si bien los profesionales perciben que la aplicación de las estrategias genera espacios de reflexión, criticidad,

reconocimiento del sujeto en condición de vulneración, posibilidad de ser escuchados, atendidos y reconocidos como sujetos de derecho, son las condiciones externas las que generan los obstáculos para que se puedan visibilizar y reconocer, siendo indispensable los recursos humanos y materiales, y así se logre dar una atención dignamente en el servicio.

6.4.1 Conclusiones

Por medio de los resultados hallados, se logra analizar cómo se están implementando las estrategias pedagógicas que ayudan a construir el reconocimiento de derechos en niñas, niños y adolescentes en el Centro Abrazar, en el año 2025.

Las estrategias pedagógicas implementadas en el Centro Abrazar evidencian un enfoque integral y humanizado, Cada interacción con las niñas, niños y adolescentes se convierte en una oportunidad para fortalecer su autonomía, participación y reconocimiento como sujetos de derecho. Estas acciones se entrelazan con el aspecto educativo, social y jurídico, permitiendo crear procesos formativos que se adaptan a sus realidades, necesidades y trayectorias, desde la diversidad cultural e inclusiva.

El análisis desarrollado demuestra que la práctica pedagógica del Centro Abrazar trasciende los modelos tradicionales, Incorpora propuestas didácticas, socioemocionales y de apoyo familiar que fomentan el desarrollo integral de los participantes. Esto no solo ayuda a que comprendan mejor sus derechos, sino que también los anima a tomar decisiones informadas y a desarrollar habilidades para la vida, especialmente en contextos de vulnerabilidad, en palabras de Ricoeur la capacidad del sujeto de imputar las decisiones y generar cambios desde su condición social y cultural dentro de la sociedad.

La Educación en Emergencia aporta herramientas pedagógicas adaptativas y flexibles, priorizando el uso de herramientas pedagógicas e implementando en la práctica la atención inmediata y pertinente de las necesidades de niñas, niños y adolescentes en situaciones de movilidad y vulnerabilidad, ya que permite mantener la continuidad del recorrido educativo, la contención de los estados de ánimo y el acceso a contextos que protegen la vigencia de sus derechos básicos.

Los principios de la Educación en Emergencia fortalecen la creación de espacios seguros, inclusivos y culturalmente sensibles El análisis realizado demuestra que la práctica pedagógica del Centro Abrazar permite acompañar el tránsito efectivo y armónico de la educación informal a la educación regular, y así asegurar el derecho a la educación.

Las estrategias pedagógicas aplicadas por los profesionales se caracterizan por ser intencionadas, dialógicas y centradas en el sujeto que permiten implementar procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados, con respeto y contruidos en la idea de potenciar capacidades y tomar decisiones propias. Estas prácticas educativas propician la reflexión crítica, el ejercicio de la autonomía y la apropiación gradual de los derechos.

Las acciones formativas desarrolladas permiten articular contenidos, experiencias y valores, configurando espacios educativos que propicien el reconocimiento de la dignidad humana, la corresponsabilidad y la participación. La utilización de las metodologías activas y liberadoras del acompañamiento favorece la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas y transformadoras como sugiere Paulo Freire desde su reflexión al respecto de la pedagogía crítica.

Los profesionales perciben que las estrategias pedagógicas aplicadas generan impactos positivos y progresivos, especialmente en la comprensión de los derechos, fortalecimiento de la confianza y desarrollo de las competencias socioemocionales de los participantes. Esta

percepción da cuenta de la pertinencia de las acciones llevadas a cabo y de la efectiva respuesta al bienestar del menor.

Los equipos valoran la importancia de continuar fortaleciendo la articulación entre los enfoques pedagógico, jurídico y psicosocial, puesto que la suma de ambas ideas potencia los resultados realizados y permite un acompañamiento más integral con las familias. Asimismo, ellas/ellos indican que las prácticas educativas han potenciado la participación y el protagonismo de las niñas, niños y adolescentes en sus respectivos procesos.

A partir de lo anterior es importante reconocer que la implementación de las estrategias pedagógicas aplicadas por los profesionales en el Centro Abrazar en el 2025, logró avanzar en la consolidación de procesos formativos que promuevan el desarrollo de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. Las acciones educativas sustentadas en acompañamientos de respeto por saberes, flexibles en las metodologías, así como en la aplicación de enfoques diferenciales permitieron el fortalecimiento de la participación, de la autonomía y de la comprensión de la noción de derecho, a partir de experiencias de aprendizaje significativo y ambientes seguros. Desde el campo de la Educación en Emergencia se comprobó, por otra parte, que la aplicación de dicha estrategia aportó herramientas fundamentales para garantizar los procesos educativos en situaciones de vulnerabilidad, de movilidad humana y de crisis social. Este modo de conducir el proceso educativo favoreció la creación de entornos seguros, emocionalmente acompañados, que brindaron la posibilidad para que los participantes mantengan una formación estable, pertinente e integral.

Las estrategias pedagógicas implementadas por los profesionales mostraron ser efectivas al preservar prácticas que consideran a cada uno de los participantes como sujeto de derecho en un proceso de aprendizaje. Las prácticas lúdicas, dialógicas, experienciales favorecieron la socialización emocional, el desarrollo de habilidades socioafectivas y la expresión de la toma

de decisiones, consolidando así escenarios educativos inclusivos y culturalmente sensibles.

Por su parte, la percepción de los profesionales observó cambios drásticos en los procesos de adaptación, integración y ejercicio de derechos en las niñas, niños y adolescentes, ya que los educadores dan cuenta de que las estrategias puestas en práctica contribuyen al fortalecimiento de las competencias comunicativas, socioemocionales y ciudadanas, las cuales son coherentes con los lineamientos institucionales y con los objetivos de protección. Juntas, las evidencias dan cuenta de que el Centro Abrazar realizó su trabajo pedagógico integral que articula el acompañamiento psicosocial, la participación familiar y las metodologías contextualizadas. Todo lo anterior mejoró la experiencia formativa transformadora que se genera no sólo a las necesidades más inmediatas de los participantes, sino que también fortaleció su desarrollo integral y la afirmación de una identidad fundamentada en el reconocimiento de su dignidad y de sus derechos.

6.4.2 Recomendaciones para la Intervención Pedagógica y la Gestión con Familias

Después de lograr las conclusiones anteriores es importante considerar algunas recomendaciones a los diferentes profesionales que conforman el Centro Transitorio Abrazar y quienes están detrás de este gran proyecto aportando recursos económicos, material y el talento humano cualificado.

A partir de estas reflexiones, se hace necesario traducir dichos hallazgos en acciones pedagógicas concretas que orienten el trabajo cotidiano del equipo profesional. Esta acción pedagógica ayuda a las familias a entender los procedimientos, acceder a los servicios de manera informada y fortalecer el ejercicio de los derechos de los participantes, promoviendo así un proceso de enseñanza y aprendizaje que respete la formación de un sujeto de derecho.

En este proceso, los profesionales acompañan a las familias y participantes, siempre desde

un lugar de respeto y cercanía permitiendo una sensibilización sobre la importancia de vincularse a nuestro servicio, ya que allí encuentran beneficios y seguridad para sus hijos y sus familias, en donde deben firmar documentos básicos solicitados, más allá de un simple trámite, se transforma en un espacio para dialogar, resolver dudas y fortalecer el vínculo de confianza. Esta acción nos permite que cada persona comprenda su papel, se sienta segura y participe con mayor seguridad, fortaleciendo una experiencia de aprendizaje valioso y entendimiento profundo de cada persona como sujeto de derechos.

Para la implementación efectiva de las estrategias pedagógicas y jurídicas con las familias migrantes es importante fortalecer la enseñanza con los hogares que llegan al CTA, en aspectos como el diligenciamiento de la ficha SIRBE, brindar información asertiva sin crear falsas expectativas, utilizando un lenguaje simple, evitando términos legales que provoquen en las familias desconfianza, miedo o alejamiento al propósito del servicio, esto ayuda a entender trámites, caminos y deberes. Alfabetizando de manera clara, usando dibujos, folletos, guías y fichas publicitarias. Estos ayudan a mostrar cómo son las normas y cómo obtener ayudas. Además, a lo anterior se puede fortalecer con reuniones informativas cada semana de manera personal o en línea.

Se debe continuar promoviendo un trato justo y cultural donde las formas de enseñar puedan considerar la lengua, cultura y estudio de las familias que vienen de otros lugares de Bogotá. Donde se reconozca el contexto con sus diferencias sin que pierdan sus raíces. Una enseñanza que considere la edad, el sexo, las dificultades de salud, los trayectos que han realizado mientras viajan y las penurias que pudieron padecer. Que los lugares de encuentro cultural se presten para valorar lo que las familias ya saben y han vivido, uniendo fuerzas que permitan con las instituciones dialogar y crear redes de apoyo con el ICBF, Defensoría, Secretaría de Social, Migración Colombia.

En vista que la apuesta de Abrazar ha sido una propuesta educativa en emergencia que es significativa se hace necesario abrir nuevas sedes que logre mayor cobertura en la población migrante o que requiera del servicio, registrando las estrategias pedagógicas implementadas para luego difundirlas por diferentes medios, donde la comunidad pueda sentirse incluida y regularizada dando tránsito a una vida digna.

Dentro del CTA en el marco de la educación en emergencia es necesario mayores talleres prácticos, que involucren no solo a los NNA sino también a sus familias, lo cual permite acceder al conocimiento de sus derechos y deberes, y desde allí permitir una segunda vinculación a los participantes que por motivos de fuerza mayor tuvieron que desertar del servicio.

6.5 Recomendaciones para la Sostenibilidad del Modelo y las Líneas de Investigación Futura

La investigación actual presenta escasas referencias que abordan y generan proyectos específicos sobre la educación en contextos de emergencia derivados de la migración. Este es un tema emergente y urgente, especialmente a raíz de la reciente oleada migratoria de población venezolana. Si bien se está iniciando el proceso de investigación y se está nombrando esta problemática, aún existe una necesidad crítica de profundizar en el estudio de:

- El fenómeno de la migración en las escuelas.
- Las estrategias pedagógicas efectivas que permitan la vinculación fluida de esta población en el sistema de educación regular.
- Los mecanismos para prevenir y combatir la segregación social de los estudiantes migrantes.

Considerar la adaptabilidad de una educación en emergencia y al mismo tiempo

inclusiva, por medio de estrategias que consideren aspectos no solo de migración sino de discapacidades o barreras físicas que impidan la movilidad, la escucha, entre otras; como también barreras psicológicas como TDAH, Síndrome de Down, asperger, autismo, entre otras. Además, existe la escasez de profesionales capacitados en trabajo social, psicología, pedagogía y el área jurídica, con énfasis en atención a población migrante y enfoque en derechos humanos, lo que dificulta abordar situaciones complejas desde lo cultural, lingüístico y en otras adaptabilidades que necesitan niñas, niños y adolescentes.

Finalmente, se hace necesario el fortalecimiento de la infraestructura y los insumos logísticos, como espacios adecuados, materiales pedagógicos, tecnología y transporte para garantizar el acceso a servicios esenciales como salud, educación y alimentación.

El CTA solo permite una sola vinculación porque no puede haber duplicidad en el servicio, esto es importante considerar debido que los participantes por motivos de fuerza mayor desertan del servicio que se ofrece, ya sea porque volvieron a su lugar de origen y volvieron nuevamente a la ciudad de Bogotá, porque no tienen un trabajo estable, no se han adaptado a una casa u hogar. Por medio de un diagnóstico que permita identificar las razones del retorno al CTA y poder ofrecer una segunda vinculación al servicio.

Se requiere, por lo tanto, una mayor producción de conocimiento que facilite la creación de políticas y prácticas pedagógicas inclusivas y que garanticen el derecho a la educación sin distinción.

Referencias

ACNUR. (2025). *La IV Encuesta sobre desplazamiento en Colombia revela la necesidad de avanzar hacia soluciones duraderas para la población desplazada*. ACNUR.

<https://www.acnur.org/noticias/comunicados-de-prensa/la-iv-encuesta-sobre-desplazamiento-en-colombia-revela-la-necesidad>

ACNUR. (2025). *Personas refugiadas y migrantes en América Latina y el Caribe benefician las economías locales, según nuevos estudios*. ACNUR.

<https://www.acnur.org/noticias/comunicados-de-prensa/personas-refugiadas-y-migrantes-en-america-latina-y-el-caribe>

Achotegui, J. (2022). *Los siete duelos de la migración y la interculturalidad* (1.^a ed.). Ned Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/usta/227866>

Aldeas Infantiles SOS Colombia. (2025). *Apoya la niñez colombiana – Dona hoy*.

<https://www.aldeasinfantiles.org.co/donacion>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (s. f.). *Dirección de Derechos Humanos*.

<https://www.gobiernobogota.gov.co/transparencia/informacion-entidad/estructura-organica/direccion-derechos-humanos>

Araya Madariaga, V. (2021). El derecho a migrar o *ius migrandi* como derecho fundamental implícito. *Revista Justicia & Derecho*, 4(1), 1–20.

<https://doi.org/10.32457/rjyd.v4i1.501>

Álvarez Velasco, S., Berg, U. D., Ceja, I., & otros. (2021). *Migración*. CLACSO.

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16933/1/Migracion.pdf>

Barrios Gárciga, O., & Diez Fumero, T. (2018). *Estrategias: Una sistematización de definiciones en el campo educacional*. Varona, (66), Supl. 1.

Barbieri, N. G., et al. (2020). Respuestas de los países del Pacífico Suramericano ante la migración venezolana. *Diálogo Andino*, (63), 219–233.

<https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300219>

Barón, M., & Cañón, L. (2018). *Investigar: una experiencia para cuestionarnos*. Pedagogía y Saberes, (49), 115–125.

<http://dx.doi.org/10.17227/pys.num49-8174>

Bernal, D. F. T. (2022). *IV Seminario Internacional Permanente – Migración, Educación y Territorio. Memorias*.

Canal DW. (2024, 15 de marzo). *Por qué los latinoamericanos están migrando como nunca antes* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=xvqUie_ro3o

Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz (UNESCO). *Cultura para la Paz*. <https://www.centrounesco.org/cultura-depaz.php>

Cid, R. A., & Higuera, M. S. R. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

Colombia. (1873, mayo 26). *Código Civil* (Ley 84 de 1873). Diario Oficial N° 2.867.

Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_civil.html

Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Asamblea Nacional Constituyente.

Recuperado de

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Contreras, L. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación.

Investigación y Posgrado, 26(2), 179–201.*

<http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v26n2/art06.pdf>

Corona Lisboa, J. L. (2018). *Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos*. *Vivat Academia*, 144, 69–76.

<http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>

Decreto Distrital 520 de 2011. Política pública de infancia y adolescencia.

Defensoría del Pueblo. (s. f.). *Los departamentos de Colombia con mayor número de*

desplazados. <https://www.defensoria.gov.co/-/los-departamentos-de-colombia-con-mayor-n%C3%BAmero-de-deplazados>

Elizalde Castañeda, R.R. y Izquierdo Muciño, M.E. (2020). "El derecho humano a la igualdad en Hobbes, Locke y Rousseau. Una mirada desde las nuevas masculinidades". *Prospectiva Jurídica*, México, UAEM, año 11, número 21, enero-junio 2020.

EIDLE. (2018). *La teoría del aprendizaje y el desarrollo de Lev Vygotski*. Blog de Beatriz

Martín. <https://blog.uclm.es/beatrizmartin/2018/02/23/la-teoria-del-aprendizaje-y-el-desarrollo-de-lev-vygotski/>

Entramado de Pedagogías Críticas Latinoamericanas. (2015). Editorial Quimantú.

<https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/CLACSO/16489/Entramado.pdf>

- Figuerola, D. M. R. (2020). *El método de investigación documental*. En *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 7–22).
- Fuentes, C. (2015). Investigación en educación: de la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales. *Praxis y Saber*, 6(11), 235–244.
<https://doi.org/10.19053/22160159.3581>
- Gamboa Mora, M. C., García Sandoval, Y., & Beltrán Acosta, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de inteligencias múltiples. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101–128. <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- García Cabezas, N. (2023). Vulneración de los derechos humanos. Ayuda en Acción.
<https://ayudaenaccion.org/blog/derechos-humanos/vulneracion-derechos-humanos/>
- Gorgoni, G. (2024). Paul Ricoeur filósofo del derecho. *Nuevo Itinerario*, 20(1).
<https://doi.org/10.30972/nvt.2017586>
- Guevara Ramos, E. (2012). *Pobreza, migración, remesas y desarrollo económico*.
<https://elibro.net/es/ereader/usta/51613>
- Guzmán, A. (1995). La influencia de la filosofía en el derecho. *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, 13, 139–167.
- Hurtado Estrada, S. (2025). *Pueblos indígenas en movilidad transfronteriza*. Dejusticia.
<https://www.dejusticia.org/pueblos-indigenas-en-movilidad-transfronteriza-un-fenomeno-desconocido-que-amerita-toda-la-atencion/>
- Jaimés, A. (2016). El derecho a la educación en Colombia. *Revista Principia Iuris*, 13(26), 243–260.*

Largo-Taborda, W. A., López-Ramírez, M. X., Guzmán Buendía, E. M., & Posada Hincapié, C.

A. (2022). *Colombia y una educación en emergencia. Actualidades Pedagógicas*, 78, e1569.

Lerma, H. D. (2009). *Metodología para la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*.

Ecoe Ediciones.

Ley 1732 de 2014. Establece la Cátedra de la Paz.

Ley 2136 de 2021. Política Integral Migratoria de Colombia (PIM).

Márquez Covarrubias, H. (2012). *El mundo al revés: la migración como fuente de desarrollo*.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/38592>

Martha C. Nussbaum (2006), Fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión pertinente (*Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*). 20-30.

Massé Narváez, C. E. (2005). Reflexiones críticas en torno a la investigación educativa. *Red*

Cinta de Moebio.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/11377>

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

MEN. (2021). *Manual para la gestión de la innovación*.

<https://sig.mineduccion.gov.co/lib/download.php>

MEN. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Migración irregular y flujos migratorios mixtos. (2009). OIM.

<https://www.iom.int/.../MC-INF-297-Flujos->

[MigratoriosMixtos_ES.pdf](#)

Migración. (2021). Iréri Ceja & Soledad Álvarez Velasco. CLACSO.

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16933/1/Migracion.pdf>

Moreno Castaño, N. (2025). *El encuentro en el aula: migración, educación y transformaciones en la escuela*.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Resolución 217 A (III)). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Nieto Bravo, J. A., & Pérez Vargas, J. J. (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa*. Ediciones USTA.

Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308–319.

OIM. (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*.

<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>

Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño* (A.G. Res.

1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. No. 16, p. 19, ONU Doc. A/4354).

<https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>

Pappacchini, A. (1997). *Los derechos humanos: un desafío a la violencia*. Altamir.

Pérez P., T. H. (2014). *Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz*. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(2).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7862970>

- Ortega Pérez, N. (2014). *El liderazgo inmigrante como variable determinante de las estructuras de oportunidad e incorporación política de los inmigrantes en España*. En R. Bañón i
- Martínez & R. Tamboleo García (Coords.), *La modernización de la política y la innovación participativa* (pp. 195–208). Editorial GOGEP Complutense.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4843426>
- Prince Torres, A. C. (2022). El aprendizaje inmersivo como alternativa en emergencias. *PODIUM*, 42, 19–38. <https://doi.org/10.31095/podium.2022.42.2>
- Proyecto de Infancia 7744. (2020). Secretaría Distrital de Integración Social.
- Quecedo Lecanda, R., & Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5–40.
- Real Academia Española. (s.f.). Emergencia. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://www.rae.es/diccionario-estudiante/emergencia#:~:text=2.-.f.,que%20requieren%20una%20acci%C3%B3n%20inmediata.>
- Real Academia Española. (s.f.). Sujeto. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/sujeto>
- Reina D., Vallejo M., & Paredes. (2023). “En Colombia se considera que los extranjeros útiles...”. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-64323120>
- Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación en educación*. ICFES.
- Reyes, M. (2025, julio 31). *Rehacerse en otra tierra* [Episodio de pódcast]. En *El Topo*. Spotify.
<https://open.spotify.com/episode/5KGlcWC2zBGIDsWP5rH0rQ>

Rodríguez, S. B., Porra, L. B., & Arroyo, R. U. (2020). Migración, interculturalidad y educación.

Perspectivas, 36, 109–142.

- Rubiano Carvajal, J. C. (2024). Del Pacífico a la Amazonía. *Jangwa Pana*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9392969>
- Rousseau, J.-J. (1762). *El contrato social o principios de derecho político*.
- Said Hung, E. (2012). *Migración, desarrollo humano e internacionalización*. Universidad del Norte. <https://elibro.net/es/ereader/usta/69870>
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2021). *Abrazarte al derecho*.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2023). *Centro Abrazar: más de 13.000 niñas, niños y adolescentes migrantes atendidos*.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2024). *Pangea: Cien abrazos a la migración*.
- Solórzano, S. (2021). El Barómetro de Xenofobia registró un aumento del 731%. *La República*.
<https://www.larepublica.co/economia/barometro-de-xenofobia-registro-aumento-de-731-e-n-discursos-de-odio-en-colombia-3220818>
- Tapia Bravo, J. E. (2020). Movilidad humana o migración venezolana. *Revista Sabia*, 6(1), 140–147. <https://doi.org/10.47366/sabia.v6n1a9>
- UNICEF. (s. f.). *La educación en emergencias en América Latina y el Caribe*.
<https://www.unicef.org/lac/la-educacion-en-emergencias-en-america-latina-y-el-caribe>
- Unidad para las Víctimas. (2025). *Las cifras del Informe Global sobre Desplazamiento 2024*.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/las-cifras-que-presenta-informe-global-sobre-desplazamiento-2024>
- Weber:** *Economía y sociedad* (Publicación póstuma, 1922; esencialmente el Cap. 1: "Conceptos Sociológicos Fundamentales") *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883).
- Zambrano, J., Loor, C., & Pozo, M. (2018). *Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo*.