

Aulas inclusivas para garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje del alumnado en situación de desplazamiento forzado interno en Colombia

Inclusive Classrooms to Ensure Access, Retention, and Learning for Students Experiencing Internal Forced Displacement in Colombia

Leny Judith Ramos Vidal¹ 

¹ Leny Judith Ramos Vidal. leny.ramosv2024@uted.us. University of Technology and Education

DOI:
<https://doi.org/10.67461/885dma96>

Correo del autor:

¹leny.ramosv2024@uted.us

Fecha de recepción:
25/12/2025

Fecha de aceptación:
23/02/2026

Fecha de publicación:
01/07/2026

Resumen

El objetivo de este artículo fue sistematizar acciones institucionales y pedagógicas orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje del alumnado en situación de desplazamiento forzado interno en Colombia, a partir de una revisión de alcance con estrategia de búsqueda sistemática y síntesis cualitativa. La búsqueda se realizó en SciELO, Dialnet y Redalyc, complementada con repositorios institucionales, y se aplicaron criterios de inclusión para el periodo 2016–2025. El corpus final estuvo conformado por 20 documentos, integrando evidencia directa sobre desplazamiento forzado interno y evidencia transferible sobre prácticas inclusivas en escenarios de alta vulnerabilidad escolar. Los resultados se organizaron en tres dimensiones analíticas, acceso, permanencia y aprendizaje, e identificaron barreras administrativas, materiales, psicosociales y pedagógicas, así como respuestas institucionales y estrategias de aula relacionadas con accesibilidad, ajustes razonables, acompañamiento psicosocial, convivencia y nivelación sin segregación. Se concluye que garantizar el derecho a la educación en estos escenarios requiere una respuesta integral que articule gestión escolar, trabajo intersectorial y prácticas pedagógicas inclusivas, más allá del acto de matrícula.

Palabras clave: educación inclusiva, desplazamiento forzado interno, acceso, permanencia, aprendizaje.

Citar Como: Aulas inclusivas para garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje del alumnado en situación de desplazamiento forzado interno en Colombia. (s. f.). *Encuentros Educativos*, 1(2). Recuperado 22 de junio de 2026, de <https://journals.uted.us/ojs/index.php/encuentros/article/view/69>



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

The objective of this article was to systematize institutional and pedagogical actions aimed at ensuring access, retention, and learning for students experiencing internal forced displacement in Colombia, based on a scoping review with a systematic search strategy and qualitative synthesis. The search was conducted in SciELO, Dialnet, and Redalyc, complemented by institutional repositories, and inclusion criteria were applied for the 2016–2025 period. The final corpus consisted of 20 documents, integrating direct evidence on internal forced displacement and transferable evidence on inclusive practices in contexts of high school vulnerability. Results were organized into three analytical dimensions, access, retention, and learning, and identified administrative, material, psychosocial, and pedagogical barriers, as well as institutional responses and classroom strategies related to accessibility, reasonable accommodations, psychosocial support, school coexistence, and non-segregated leveling. It is concluded that guaranteeing the right to education in these settings requires a comprehensive response that articulates school management, intersectoral coordination, and inclusive pedagogical practices, beyond enrollment alone.

Keywords: inclusive education, internal forced displacement, access, retention, learning.

Introducción

La educación inclusiva trasciende la simple modificación de estrategias didácticas, se configura como una apuesta ética y pedagógica que reconoce la diversidad como riqueza y remueve obstáculos que limitan el aprendizaje y la participación. En esa línea, se orienta a garantizar la equidad al interior del sistema educativo y a promover mejoras en calidad, eficiencia y pertinencia. La inclusión articula valores, saberes, disposiciones y prácticas compartidas por docentes, estudiantes, familias y la comunidad educativa. Por ello, las decisiones pedagógicas se dirigen al acceso, a la participación significativa y al logro de aprendizajes de todas y todos mediante apoyos oportunos, ajustes razonables y trabajo colaborativo sostenido (Granda, 2024).

Este enfoque parte de que las diferencias personales constituyen un derecho irrenunciable, por lo que cada niña y cada niño es singular y debe poder expresar y compartir sus particularidades. En consecuencia, se busca dismantlar cualquier forma de discriminación en los escenarios de enseñanza y aprendizaje. De ahí la urgencia de que las escuelas realicen ajustes que integren al estudiantado en aulas heterogéneas sin recurrir a la segregación (Carrillo y Moscoso, 2022).

De lo anterior se desprende que el énfasis en la escuela inclusiva no implica una renuncia al rigor académico, sino que refuerza la exigencia al ampliar las oportunidades de aprender y participar. Se trata de construir entornos seguros en lo físico, lo social, lo académico y lo emocional, que acojan a cada estudiante y refuercen el sentido de pertenencia. Lo cual demanda prácticas

de aula cooperativas, protocolos claros de convivencia, mecanismos de participación estudiantil y familiar, y sistemas de seguimiento basados en evidencias (Oyarzún, 2024).

Asimismo, la construcción de aulas inclusivas requiere un liderazgo pedagógico que orientara la planificación curricular desde criterios de equidad y flexibilidad, de tal manera que las metas de aprendizaje fueran alcanzables para todo el estudiantado, independientemente de sus trayectorias previas (Cervantes, 2022). En este sentido, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje permitió anticipar barreras y proponer múltiples formas de acceso a los contenidos. De igual forma, la codocencia y el trabajo colaborativo entre docentes favorecieron respuestas pedagógicas más ajustadas a la diversidad presente en el aula.

Además, la literatura destacó la importancia de sistemas de evaluación formativa que acompañaran los procesos de aprendizaje sin reforzar lógicas de exclusión o fracaso escolar. Estas prácticas se fortalecieron cuando las instituciones promovieron comunidades profesionales de aprendizaje orientadas al análisis de evidencias y a la toma de decisiones compartidas. A ello se sumaron estrategias de tutoría y acompañamiento académico que facilitaron la permanencia del alumnado en riesgo de abandono escolar.

De igual manera, se evidenció que las decisiones organizacionales influyeron de forma directa en la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles. La asignación de recursos, la gestión de la matrícula y la definición de protocolos institucionales incidieron en la capacidad de respuesta frente a la diversidad. En este marco, la articulación con redes intersectoriales permitió fortalecer las trayectorias educativas y garantizar procesos de transición más estables para el estudiantado en situación de desplazamiento.

En este sentido, cuando se habla de estudiantes desplazados se alude a niñas, niños y adolescentes que han debido abandonar de forma abrupta sus territorios de origen por acciones violentas asociadas al conflicto armado, amenazas, masacres o disputas entre actores armados, lo que implica romper la vida cotidiana, separarse de sus redes familiares y comunitarias y llegar a entornos urbanos o rurales donde predominan la pobreza, la precariedad laboral de sus cuidadores y la inestabilidad residencial (Meléndez, 2025).

Aun cuando el derecho a la educación está reconocido para toda la niñez, solo una fracción de la población desplazada consigue acceder y mantenerse en la escuela, con tasas de asistencia especialmente bajas en secundaria y educación superior (Castiblanco, 2020). Por consiguiente, la extraedad, la repitencia y los prolongados periodos sin escolarización se convierten en rasgos frecuentes de sus trayectorias, lo que incrementa el riesgo de abandono temprano y limita sus oportunidades de continuar estudios posteriores.

Además de estas dificultades académicas, estos estudiantes llegan a instituciones receptoras donde deben adaptarse a nuevas reglas, acentos y relaciones (Yepes y Giraldo, 2024). Por tanto, enfrentan episodios de estigmatización por su origen, por su forma de hablar o por las huellas visibles e invisibles de la guerra y negocian permanentemente entre el deseo de continuar estudiando y el temor a ser nuevamente rechazados.

En esa misma dirección, el alumnado víctima de desplazamiento presenta mayores niveles de inasistencia, dificultades socioemocionales y sentimiento de desarraigo que sus pares no desplazados (Morales y Asprilla, 2024). Lo que obliga al profesorado a poner en marcha apoyos pedagógicos y afectivos adicionales; así, los estudiantes desplazados pueden comprenderse como un grupo estudiantil marcado por la violencia y la pobreza, pero también por una fuerte capacidad de resistencia y por el anhelo de reconstruir su proyecto de vida a través de la escuela, que se configura para ellos como un espacio posible de reparación, de cuidado y de dignificación.

En este manuscrito, inclusión educativa se entiende como el enfoque institucional y pedagógico orientado a remover barreras a la participación y al logro, mediante decisiones organizacionales y prácticas de aula que garantizan igualdad de oportunidades sin segregación. Accesibilidad se emplea como una condición del entorno escolar —físico, comunicacional, curricular y digital— que permite el ingreso y la participación

efectiva del estudiantado, por lo que no equivale a inclusión, sino que constituye un componente que la hace posible.

Ajustes razonables se utilizan para referirse a modificaciones específicas y proporcionadas en procedimientos, recursos o evaluación que se implementan cuando el diseño general no logra responder a necesidades concretas, sin disminuir expectativas de aprendizaje (Cervantes, 2022). Trayectoria escolar designa el curso real de la escolarización del estudiante —con interrupciones, extraedad, repitencia o cambios de centro— y se diferencia de la matrícula como acto administrativo.

Permanencia se asume como la continuidad efectiva en el sistema, expresada en asistencia sostenida y reducción del abandono, mientras que aprendizaje se restringe a los avances académicos y socioemocionales evidenciables a lo largo del proceso educativo (Meléndez, 2025).

Metodología

Se realizó una revisión de alcance (scoping review) con estrategia de búsqueda sistemática y síntesis cualitativa, orientada a mapear la producción científica y normativa relacionada con educación inclusiva y escolarización de niñas, niños y adolescentes en situación de desplazamiento forzado interno (Arksey y O'Malley, 2005). La elección del enfoque de alcance se justificó porque el campo reúne evidencia heterogénea, con estudios empíricos, revisiones documentales y textos de orientación normativa. En consecuencia, el propósito principal consistió en identificar tendencias, tensiones y vacíos, más que estimar efectos de intervención. La presentación del proceso y del flujo de selección siguió los ítems de PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018).

La búsqueda se efectuó en SciELO, Redalyc y Dialnet, y se complementó con repositorios institucionales de universidades y organismos con producción normativa. La consulta se realizó el 13 de octubre de 2025. Se emplearon combinaciones de términos en español e inglés, en los campos título, resumen y palabras clave, con operadores booleanos. Una ecuación base fue: ("educación inclusiva" OR "inclusión educativa" OR "aulas inclusivas") AND ("desplazamiento forzado" OR "desplazamiento interno" OR "víctimas del conflicto" OR "movilidad forzada") AND (acceso OR permanencia OR aprendizaje OR "trayectorias escolares").

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión, se incluyeron documentos publicados entre 2016 y 2025, en español o inglés, con acceso a texto completo, que aportaran evidencia relevante para comprender y fortalecer aulas inclusivas orientadas a garantizar acceso, permanencia y aprendizaje de estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas asociadas a desplazamiento forzado interno y/o violencia, mediante

el análisis de barreras, apoyos, prácticas pedagógicas, medidas institucionales o lineamientos de política. Se admitieron tres tipos de documentos: artículos de investigación, artículos de revisión (documental o sistemática) y editoriales únicamente cuando cumplieran una función conceptual explícita para precisar definiciones o tendencias del campo.

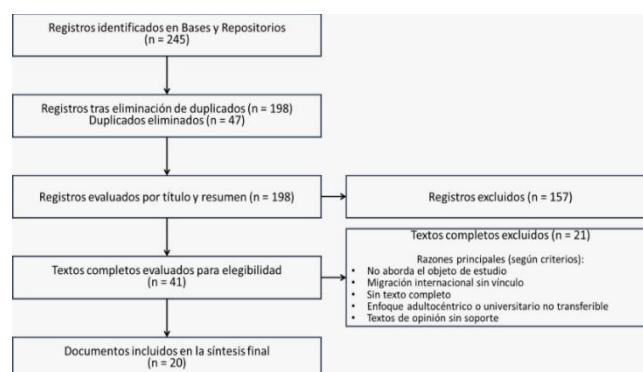
Se consideraron dos tipos de evidencia dentro del corpus: evidencia directa, cuando el estudio se centra en población escolar afectada por desplazamiento forzado interno o movilidad forzada por violencia; y evidencia transferible, cuando el documento no trabaja desplazamiento de manera directa, pero reporta prácticas inclusivas aplicables a contextos de alta vulnerabilidad escolar, tales como accesibilidad, ajustes razonables, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), apoyos psicosociales, convivencia restaurativa y estrategias de nivelación sin segregación. La transferibilidad se justificó por su pertinencia explícita para al menos una de las dimensiones analíticas del manuscrito: acceso, permanencia o aprendizaje.

Se excluyeron registros duplicados; documentos sin texto completo; textos de opinión sin sustento verificable; publicaciones centradas exclusivamente en movilidad internacional sin relación con el problema de escolarización en condiciones de vulnerabilidad; y documentos que, aun abordando inclusión, no aportaran barreras, prácticas, apoyos o resultados vinculados con acceso, permanencia o aprendizaje. En el caso de estudios universitarios o de educación superior, solo se incluyeron cuando describían estrategias o condiciones que pudieran transferirse de forma razonada al ámbito escolar; en caso contrario, se excluyeron.

En coherencia con lo anterior, el tamizaje por título y resumen descartó los registros que no correspondían con el objeto de estudio o se ubicaban fuera del fenómeno analizado, y la lectura a texto completo depuró aquellos documentos que, pese a su afinidad temática general, no ofrecían evidencia útil para la síntesis por dimensiones. Al respecto, la Figura 1 presenta el diagrama de flujo del proceso de selección de los documentos.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos (PRISMA-ScR)



Aunque se priorizó literatura reciente, se mantuvo el rango temporal 2016–2025 por razones de pertinencia analítica, en Colombia, 2016 constituye un punto de inflexión asociado a la firma del Acuerdo Final, hecho que incidió en respuestas institucionales, discursos educativos y producción académica sobre victimización, movilidad forzada e inclusión escolar. Adicionalmente, este rango permite integrar aportes conceptuales cercanos al inicio del periodo con publicaciones más recientes, sin perder actualidad, dado que la mayor concentración del corpus se ubicó entre 2020 y 2024.

Dado que el objetivo del manuscrito es sistematizar acciones para garantizar acceso, permanencia y aprendizaje del estudiantado en alta vulnerabilidad escolar, se incorporaron estudios de evidencia directa sobre desplazamiento forzado interno y estudios de evidencia transferible que aportan prácticas inclusivas aplicables a trayectorias escolares interrumpidas. Esta decisión permite integrar barreras y respuestas institucionales con estrategias pedagógicas y de accesibilidad que sostienen la inclusión en el aula.

Resultados y discusión

El corpus revisado estuvo compuesto por 20 documentos. La Tabla 1 presenta la distribución del corpus (n = 20) según la fuente de recuperación. Se observa que una proporción mayoritaria de los documentos proviene de repositorios y portales institucionales. Lo cual indica que la evidencia localizada no se concentró en un único índice bibliográfico, sino que se obtuvo mediante rastreo en diferentes sitios editoriales y repositorios de acceso abierto.

En contraste, Dialnet y SciELO aportan una fracción menor del total. De ello se infiere que, para este tema específico, el acceso a literatura pertinente exige complementar la consulta de bases reconocidas con la revisión de portales académicos y repositorios donde se alojan publicaciones regionales, actas o números especiales.

Tabla 1

Distribución del corpus por fuentes de recuperación (n = 20)

N°	Fuente de recuperación	Cantidad
1	Dialnet	3
2	SciELO	2
3	Redalyc	0
4	Repositorios y portales institucionales (revistas / congresos / editoriales)	15
	Total	20

Por su parte, la Tabla 2 muestra la distribución del corpus por tipo de publicación y permite interpretar el peso relativo de la evidencia disponible. Predominan los artículos de investigación (14), lo que aporta base analítica para sustentar los resultados por dimensiones (acceso, permanencia y aprendizaje).

Mientras que los artículos de revisión (5) contribuyen a integrar definiciones, tendencias y vacíos investigativos que fortalecen la discusión. La presencia de un editorial (1) cumple una función principalmente orientadora y conceptual, por lo que su uso debe centrarse en precisar nociones y justificar el enfoque, sin sustituir la evidencia que estructura la síntesis final del corpus.

Tabla 2

Distribución del corpus por tipo de publicación (n = 20)

Tipo de publicación	Cantidad
Artículo de investigación	14
Artículo de revisión (incluye revisión documental / revisión sistemática)	5
Editorial	1
Total	20

Ahora bien, las investigaciones recopiladas para el análisis tras el proceso de identificación, depuración y elegibilidad, se describen de manera sintética en la Tabla 3 a partir de su autoría y año, propósito, población y muestra o escenario de referencia, estrategias o prácticas vinculadas con educación inclusiva, resultados clave y otros hallazgos relevantes.

Esta revisión permite reconocer que la evidencia reúne aportes empíricos, revisiones y desarrollos conceptuales que aportan distintos niveles de profundidad para comprender el acceso, la permanencia y el aprendizaje del estudiantado en situación de desplazamiento. Con base en esta caracterización, se procede posteriormente a desarrollar una lectura hermenéutica organizada por dimensiones, de modo que la discusión se estructura en torno a acceso, permanencia y aprendizaje, articulando en cada dimensión las barreras identificadas, las prácticas institucionales y de aula reportadas, y las tensiones y vacíos que surgen de la literatura revisada.

Tabla 3

Investigaciones recopiladas para el análisis

N°	Autor(es), año	Propósito del estudio	Metodología – Población y muestra / escenario	Estrategias / prácticas inclusivas reportadas	Resultados clave	Otros hallazgos relevantes	Tipo de evidencia	Dimensión principal
1	Lizcano et al., 2022	Sistematizar tendencias y desafíos en educación inclusiva mediante revisión sistemática.	Revisión sistemática de 20 documentos (2017–2023).	Formación docente, ajustes y apoyos, líneas de política y práctica.	Identifica temas dominantes y vacíos.	Señala necesidad de evidencia aplicada.	Transferible.	Aprendizaje.
2	Coy, 2024	Sistematizar estrategias para inclusión de personas con	Revisión con apoyo bibliométrico (Scopus/WoS; Tree of Science).	Ajustes razonables, apoyos académicos, recursos y	Resume estrategias recurrentes y barreras institucionales.	Advierte brechas de implementación y necesidad de rutas.	Transferible.	Aprendizaje.

		discapacidad intelectual en universidades colombianas.		acompañamiento.				
3	Yepes y Giraldo, 2024	Analizar el currículo como espacio de acogida escolar.	Estudio cualitativo en escenario escolar (Medellín), con entrevistas/narrativas.	Acogida curricular, prácticas de cuidado, reconocimiento de trayectorias.	Evidencia prácticas curriculares situadas de acogida.	Aporta claves sobre pertenencia escolar.	Transferible.	Permanencia.
4	González et al., 2020	Analizar ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional docente.	Estudio en docentes universitarios (sin N reportado en tu síntesis).	Comunidades de aprendizaje, mediación digital, desarrollo profesional.	Describe configuraciones y efectos del aprendizaje digital.	Útil para sostener apoyos mediados por tecnología.	Transferible.	Aprendizaje.
5	Cavadonga y Tabuena, 2020	Identificar condiciones de participación y aprendizaje en estudiantes online con discapacidad.	Estudio con 161 estudiantes con discapacidad.	Accesibilidad, adaptaciones, apoyos en entornos virtuales.	Determina condiciones que favorecen participación y logro.	Conecta inclusión con diseño y apoyos sostenidos.	Transferible.	Aprendizaje.
6	Angulo y Rojas, 2021	Caracterizar experiencias en aula de docentes y estudiantes desplazados.	Estudio cualitativo en comunidad escolar (sur de Bogotá).	Acompañamiento docente, mediación en aula, soporte institucional.	Reporta barreras y vivencias asociadas al desplazamiento.	Releva vínculo docente– estudiante para sostener continuidad.	Directa.	Permanencia.
7	Castiblanco, 2020	Estimar efectos del desplazamiento o forzado sobre acceso educativo en Colombia.	Estudio cuantitativo/analítico en población afectada por desplazamiento.	Medidas de ingreso, flexibilización institucional, soportes de acceso.	Evidencia impacto en acceso y continuidad.	Señala extraedad y trayectorias interrumpidas como riesgo.	Directa.	Acceso.
8	Carrillo y Moscoso, 2022	Precisar elementos sobre inclusión educativa y atención a la diversidad.	Análisis conceptual/documental.	Accesibilidad, ajustes, acción institucional, atención a diversidad.	Ordena componentes para comprender inclusión.	Orientaciones generales para actuación escolar.	Transferible.	Transversal. *
9	Oyarzún, 2024	Analizar retos de inclusión intercultural (Chile).	Análisis crítico con comunidad educativa como referencia.	Enfoque intercultural, ajustes pedagógicos, articulación con política.	Señala tensiones con rigidez curricular.	Perspectiva comparada sobre barreras estructurales.	Transferible.	Aprendizaje.
10	Santos, 2025	Analizar inclusión y diversidad en escenario rural.	Análisis documental/analítico en ruralidad.	Inclusión situada, trabajo con familias, gestión pedagógica contextual.	Expone desafíos y necesidades territoriales.	Útil para discutir recursos y soporte a continuidad escolar.	Transferible.	Permanencia.
11	Poblet y Carrasco,	Analizar acogida y	Trabajo de campo 2019–2020, 20	Procesos de acogida, redes de	Evidencia límites de	Aporta referente sobre acogida y	Transferible.	Permanencia.

	2022	resiliencia en migración forzada por violencia (Cataluña).	entrevistas etnográficas + 10 a informantes clave + observación.	apoyo, resiliencia.	respuestas institucionales tradicionales.	soporte, no centrado en escuela.		
1 2	Soto et al., 2023	Describir prácticas educativas incluyentes en escenario de conflicto armado.	Estudio en comunidad educativa (Oriente antioqueño).	Convivencia, prácticas incluyentes, estrategias escolares en conflicto.	Identifica prácticas y tensiones en territorios afectados.	Insumos para gestión de aula en alta vulnerabilidad	Directa.	Permanencia.
1 3	Jaimes et al., 2025	Analizar resiliencia y conflicto armado en formación/escenario educativo.	Estudio en estudiantes vinculados a pedagogía infantil.	Enfoque resiliente, lectura de afectaciones y respuestas educativas.	Discute efectos del conflicto y afrontamiento.	Aporta a componente socioemocional y acompañamiento.	Transferible.	Permanencia.
1 4	Farfán et al., 2025	Revisar producción científica sobre inclusión educativa en AL (Scopus/SciELO).	Revisión sistemática de artículos seleccionados.	Tendencias, barreras y respuestas; enfoques de investigación.	Identifica temáticas dominantes y desafíos regionales.	Sustenta pertinencia y vacíos por subtemas.	Transferible.	Aprendizaje.
1 5	Meléndez, 2025	Analizar salud mental y habilidades para la vida en jóvenes desplazados.	Estudio en jóvenes estudiantes desplazados (Córdoba).	Acompañamiento, habilidades para la vida, soporte psicosocial.	Relaciona desplazamiento, bienestar y necesidades.	Sustenta soporte psicosocial para continuidad escolar.	Directa.	Permanencia.
1 6	Díaz y Rodríguez, 2016	Aportar base conceptual sobre inclusión y diversidad funcional.	Análisis conceptual con orientaciones para práctica.	Transformación de paradigmas, orientaciones pedagógicas.	Fundamenta nociones de diversidad funcional.	Útil para delimitar términos y evitar equivalencias impropias.	Transferible.	Transversal. *
1 7	Pérez, 2023	Editorial sobre inclusión y atención a la diversidad.	Editorial	Llamado a enfoque inclusivo y prioridades del campo.	Enmarca discusión.	Soporte conceptual, no evidencia empírica.	Transferible.	Transversal. *
1 8	Cervantes, 2022	Reflexionar sobre diversidad e inclusión en educación.	Ensayo conceptual.	Cultura institucional, pensamiento crítico, clima escolar.	Propone orientaciones para fortalecer inclusión.	Útil para principios y acciones institucionales.	Transferible.	Permanencia.
1 9	Peinado, 2021	Analizar tránsito hacia educación transcultural.	Análisis teórico.	Metodologías activas, reconocimiento cultural, enfoque transcultural.	Señala claves para atender diversidad cultural.	Aporta a convivencia y enfoque. Intercultural.	Transferible.	Aprendizaje.
2 0	Albornoz et al., 2023	Revisar literatura sobre inclusión para niñez en	Revisión de 20 documentos (repositorios + Google Scholar) con	Tendencias investigativas, vínculos familia-docencia-	Aporta ejes analíticos y actores clave.	Útil para continuidad escolar y articulación	Transferible	Permanencia

	Colombia (2013–2023).	ficha/planilla.	política.		institucional.		
--	--------------------------	-----------------	-----------	--	----------------	--	--

Los resultados se organizan por dimensiones (acceso, permanencia y aprendizaje) e integran evidencia directa y transferible; en cada dimensión se diferencian barreras y respuestas institucionales reportadas en estudios sobre desplazamiento, y prácticas inclusivas transferibles que fortalecen la accesibilidad, los ajustes razonables y la continuidad de la trayectoria escolar. La Tabla 4 presenta las dimensiones con sus respectivas categorías operativas.

Dimensión acceso, barreras administrativas y condiciones materiales

En la dimensión de acceso, los documentos coincidieron en que la matrícula no garantiza por sí misma el derecho a la educación cuando persisten obstáculos asociados a documentación incompleta, cambios de residencia, costos indirectos y desconocimiento de rutas institucionales. Además, en escenarios de acogida con movilidad forzada, el acceso a derechos suele quedar condicionado por trámites, rutas institucionales y dispositivos de recepción, lo que termina impactando la escolarización y la continuidad educativa de niñas, niños y adolescentes (Poblet y Carrasco, 2022).

En el caso colombiano, el desplazamiento forzado se asocia a interrupciones prolongadas de escolarización y a extraedad, lo cual incrementa el riesgo de desvinculación temprana. La evidencia sugiere que las instituciones receptoras requieren protocolos de admisión flexibles, acompañamiento a familias para regularización de soportes y estrategias de articulación con programas de alimentación, transporte y protección social, de modo que el ingreso no dependa de la capacidad inmediata de cumplir trámites (Angulo y Rojas, 2021; Castiblanco, 2020; Santos, 2025).

De manera específica, se reportó como prácticas relevantes la flexibilización de los requisitos documentales en el proceso de matrícula, especialmente para estudiantes provenientes de contextos de movilidad forzada, así como la caracterización inicial de situaciones de extraedad y rezago escolar (Castiblanco, 2020). Estas acciones se complementaron con apoyos institucionales asociados a programas de alimentación escolar y transporte, los cuales facilitaron el acceso efectivo al sistema educativo y redujeron barreras de ingreso en territorios receptores de población desplazada.

Dimensión permanencia, clima escolar y apoyos psicosociales

En la permanencia, surgieron como factores centrales el clima escolar, la prevención de estigmatización y la disponibilidad de apoyos psicosociales. Los textos revisados describen que el alumnado desplazado suele enfrentar experiencias de rechazo o etiquetamiento por su origen y por las huellas visibles e invisibles de la violencia, lo que afecta la asistencia y el sentido de pertenencia.

En territorios atravesados por conflicto armado, se ha documentado que las prácticas incluyentes dependen fuertemente del trabajo docente situado y de la capacidad institucional para tramitar violencias, estigmas y quiebres comunitarios, lo cual incide directamente en asistencia y permanencia escolar (Soto et al., 2023).

De ahí la relevancia de rutas de convivencia con enfoque restaurativo, formación docente para la gestión de aula y el trabajo colaborativo con orientadores, equipos de salud y entidades de protección, especialmente cuando se identifican señales de estrés traumático o duelo (Carrillo y Moscoso, 2022; Oyarzún, 2024).

La literatura también advierte que, en escenarios asociados a conflicto armado, la continuidad educativa se relaciona con recursos de afrontamiento y procesos de resiliencia que requieren acompañamiento escolar y comunitario para evitar desvinculación y deterioro socioemocional (Jaimes et al., 2025).

Dimensión aprendizaje, ajustes razonables y prácticas de aula

En esta dimensión, accesibilidad se considera como condición del entorno y de los recursos que habilita la participación y el trabajo académico, mientras que ajustes razonables aluden a modificaciones específicas cuando el diseño general no es suficiente.

La literatura convergió en la necesidad de flexibilización curricular y evaluación formativa que permitan reconocer ritmos y trayectorias interrumpidas sin reducir expectativas académicas. Se reportaron como prácticas recurrentes la diversificación de materiales, el trabajo cooperativo, la tutoría entre pares, la codocencia y el uso de principios del diseño universal para el aprendizaje para ofrecer múltiples formas de representación y expresión.

Asimismo, se destacó que la inclusión se sostiene cuando existen comunidades profesionales de aprendizaje capaces de revisar evidencias, acordar ajustes razonables y monitorear progresos sin recurrir a etiquetamientos (Cavadonga y Tabuenca, 2020; González et al., 2020; Yepes y Giraldo, 2024).

Tabla 4

Matriz de categorías emergentes por dimensión

Dimensión	Categorías operativas (síntesis)
Acceso	Flexibilización de matrícula y documentación, articulación con programas de alimentación y transporte, rutas de remisión intersectorial, caracterización inicial de trayectoria escolar.
Permanencia	Clima escolar y convivencia restaurativa, prevención de estigma, participación de familias, acompañamiento psicosocial y seguimiento de inasistencia.
Aprendizaje	DUA y ajustes razonables, codocencia y trabajo entre pares, evaluación formativa, nivelación académica sin segregación, fortalecimiento socioemocional integrado al currículo.

Tensiones y vacíos identificados

La síntesis permitió identificar tensiones persistentes. Una primera tensión se dio entre el mandato de estandarización curricular y la necesidad de flexibilización para trayectorias interrumpidas. Una segunda tensión apareció entre políticas de integración y prácticas escolares que, en ausencia de recursos, pudieron derivar en segregación informal.

Una tercera tensión se asoció a la demanda de apoyo psicosocial frente a la limitada capacidad institucional para ofrecer atención especializada de manera oportuna. Como vacíos, se observó escasez de estudios que evaluaran con indicadores comparables el impacto de rutas institucionales sobre permanencia y logros de aprendizaje, así como necesidad de investigación aplicada sobre formación docente situada para aulas con presencia de desplazamiento (Coy, 2024; Lizcano et al., 2022).

De manera convergente, revisiones señalan que la producción científica en inclusión se concentra en diagnósticos de barreras y formulaciones generales, mientras que hay menor desarrollo de evaluaciones de impacto sobre estrategias, rutas institucionales y resultados educativos medibles (Farfán et al., 2025). Esto respalda la necesidad de investigación aplicada con seguimiento de permanencia y logros de aprendizaje en poblaciones afectadas por movilidad forzada.

Alcances de la educación inclusiva

En este horizonte, los alcances de la educación

inclusiva se expresan en su capacidad para garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje del alumnado que ha vivido desplazamiento forzado; es decir, no basta con que las niñas, niños y adolescentes logren matricularse en una institución educativa, sino que resulta indispensable que encuentren aulas seguras, libres de discriminación y con apoyos pedagógicos y psicosociales que les permitan continuar sus trayectorias sin interrupciones y avanzar en el desarrollo de competencias académicas y socioemocionales.

Las políticas inclusivas solo cumplen su propósito cuando se convierten en oportunidades reales de ingreso y continuidad escolar para quienes han sido históricamente marginados (Albornoz et al., 2023). La calidad de la educación inclusiva se mide también por la reducción de brechas en los resultados de aprendizaje entre estos grupos y el resto del estudiantado, de modo que pensar en aulas inclusivas implica asumir de manera articulada el derecho a entrar, permanecer y aprender en la escuela en condiciones de dignidad (Lizcano et al., 2022).

Principios fundamentales de la educación inclusiva

La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad con un conjunto de medidas pedagógicas, curriculares y organizativas tanto en el propio centro educativo como desde su entorno, con la finalidad de asegurar el derecho de todos los estudiantes a aprender, participar, y contribuir a su éxito educativo. La educación inclusiva tiene que ir dirigida a que se desarrollen metodologías activas, competenciales y que, a su vez, valoren las diferencias en función de la realidad contextual y personal de los estudiantes (Peinado, 2021).

Es necesario promover en el alumnado estructuras de pensamiento que le permitan comprender la realidad y tomar decisiones, y, de manera complementaria, consolidar un clima escolar positivo mediante compromisos explícitos de igualdad y no discriminación, con el fin de garantizar el derecho a la educación en condiciones equitativas (Cervantes, 2022).

En cuanto a principios, la educación inclusiva asegura un entorno educativo justo y enriquecedor para todos; por ello, uno de los principios fundamentales es la equidad. Entendida como la garantía de que cada estudiante, sin importar su origen o circunstancias, tenga las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo (Pérez, 2023).

Otro principio clave es la diversidad, que remite a la capacidad de reconocer y valorar diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas y socioemocionales presentes en el aula. Este reconocimiento exige evitar lecturas deficitarias y promover relaciones pedagógicas basadas en dignidad y respeto (Díaz y Rodríguez, 2016).

Quedan principios complementarios que fortalecen la propuesta inclusiva. El primero se relaciona con la

participación y la accesibilidad como ejes de democratización escolar, pues vinculan al estudiantado y a las familias en la toma de decisiones y en la construcción de ambientes protectores.

El segundo se asocia a la corresponsabilidad institucional, que demanda coordinación entre gestión escolar, aula y redes de apoyo para atender necesidades académicas y psicosociales. En conjunto, estos principios permiten que la inclusión se traduzca en prácticas sostenibles y verificables en la vida cotidiana de la escuela.

Un tercer principio convoca a un liderazgo pedagógico que humaniza las instituciones educativas y sostiene la mejora continua. Se trata de promover una cultura escolar que asuma la inclusión como responsabilidad compartida, con toma de decisiones basada en evidencias, acompañamiento docente y seguimiento a trayectorias.

La educación inclusiva como respuesta al desplazamiento forzado de estudiantes y hacia una convivencia escolar transformadora

La educación implica diversas acciones tendientes a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en el aula. Por tanto, la educación inclusiva es una oportunidad para atender a la población desplazada en edad escolar. Teniendo en cuenta que, el desplazamiento forzado es un fenómeno que implica desvinculación y exclusión social, condicionando múltiples procesos de adaptación familiar y soporte comunitario en la comunidad receptora.

Cabe agregar que, en algunas instituciones receptoras, el estudiantado en situación de desplazamiento puede ser objeto de estigmatización o de lecturas deficitarias que impactan su integración escolar; es por esto que, la calidad de las relaciones escolares juega un papel trascendental en la vida de los estudiantes desplazados (Angulo y Rojas, 2021).

Para los cuales, es importante el nivel de apoyo que reciben de parte de los docentes, a pesar de vivir situaciones de exclusión familiar. Se hace entonces todo un ejercicio pedagógico por parte de los docentes, en donde cada estudiante se convierte en un desafío pedagógico que interpela a la escuela y a sus prácticas, con sus particularidades y necesidades.

Desde la perspectiva de esta autora, la educación debe responder a necesidades sociales, y desde tiempo atrás, este servicio público ha sido poco incluyente, evidenciando varias brechas en el sistema que no permiten el acceso a todas las

personas. Entonces, es a partir de la apropiación de los principios de inclusión, multiculturalidad y equidad, que las instituciones educativas deben ir reformulando sus propuestas de servicio, para contribuir con el desarrollo armónico de los menores.

Más aún, teniendo en cuenta que la educación es un derecho primordial de toda persona, sin importar su condición, puede acceder a una educación de calidad. Y en el caso de los estudiantes desplazados, ya ellos pasan por momentos críticos dentro de los procesos históricos de violencia y se convierten en el reflejo de situaciones como exclusión, abandono, discriminación, desnutrición y pocas expectativas educativas. Esto hace que su situación durante el proceso de desplazamiento sea vivida con riesgo, vulnerabilidad y en una total indefensión.

También, desde el marco legal y social, los estudiantes en estas circunstancias se convierten en un nuevo reto para la educación. En departamentos como Córdoba, Colombia, se debe educar no solo para la convivencia, sino que los estudiantes desplazados necesitan un acompañamiento y formación en los procesos de relacionamiento personal y social, que apunten al desarrollo de competencias para el diálogo, el respeto y la participación (Meléndez, 2025).

Por esto, la convivencia escolar ha pasado de ser un referente constante de la gestión pedagógica y social de la escuela, caracterizado por un reconocimiento de pluralidad, la libertad, el diálogo y el respeto a todas las personas que conforman la comunidad educativa, por lo cual se han dado diferentes enfoques, desde el control del discente hasta la comprensión de la formación social y la prevención.

En los más recientes desarrollos pedagógicos que abordan el asunto, se encuentra la noción de convivencia democrática, la importancia de la dimensión ética en la formación de sujetos, las relaciones humanas en la construcción de un ambiente escolar positivo, hasta la identificación de las formas y los fundamentos pedagógicos de esta labor que se inscribe en el proyecto educativo (Santos, 2025).

Normalmente, la relación del estudiante desplazado con la comunidad (vecinos, familiares que lo cuiden...) se halla sufriendo de múltiples tensiones. Quienes los reciben albergan también miedos e inseguridades e incluso rechazo o discriminación. Sin embargo, la escuela podría convertirse en el lugar donde esas tensiones se canalizasen de manera correcta y en el que, desde la convivencia escolar y la inclusión, se formase a los alumnos para convivir con las diferencias de manera respetuosa y pacífica.

Además, la continua recreación de la mezcla cultural en un espacio plural puede enriquecer enormemente al centro educativo, lo que se conoce como diversidad cultural provechosa. La inclusión de estudiantes

desplazados en el aula, siendo partícipes de la vida escolar, promovería que la atención educativa sea más equitativa y de calidad; los demás estudiantes asumirían a sus compañeros desplazados como personas integradas en el entorno de enseñanza-aprendizaje, y todos adquirirían una formación integral y afectiva al relacionarse con individuos que, lastimosamente, no habiendo tenido unas condiciones de vida más fáciles, han emprendido obligatoriamente un éxodo.

Por tanto, se podrían considerar tres beneficios asociados a la integración de estudiantes desplazados en entornos escolares inclusivos: la mejora de la convivencia escolar (incrementaría entre los demás alumnos el conocimiento sobre la

problemática del desplazamiento forzado); el enriquecimiento de la comunidad educativa (el conocimiento y reconocimiento de diversidad cultural enriquece a la vez que mejora la calidad educativa); y la prevención y contención del fenómeno del desplazamiento forzado en la población infantil y juvenil (la educación promueve la participación y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico).

Las Instituciones educativas deben desarrollar rutas que les permitan traducir el enfoque inclusivo en prácticas sostenibles orientadas a garantizar acceso, permanencia y aprendizaje del estudiantado desplazado, las cuales se encuentran operacionalizadas en la Tabla 5, que muestra las acciones a realizar por dimensión, con responsables e indicadores.

Tabla 5

Acciones a realizar por dimensión por las instituciones educativas

Dimensión	Acción prioritaria	Responsable(s)	Indicador sugerido
Acceso	Protocolo de matrícula flexible y acompañamiento a familias para regularización documental	Rectoría, secretaría académica, enlace de convivencia	% de estudiantes regularizados en 30 días
Acceso	Caracterización inicial de trayectoria, extraedad y necesidades de apoyo	Orientación escolar, docentes directores de grupo	Ficha de caracterización diligenciada (sí/no)
Permanencia	Ruta antiestigma y convivencia restaurativa con participación estudiantil y familiar	Comité de convivencia, docentes, familias	Reporte trimestral de incidentes y acciones
Permanencia	Seguimiento de inasistencia con alertas tempranas y remisión intersectorial	Orientación, trabajo social (si existe), coordinación	Tasa de inasistencia y casos atendidos
Aprendizaje	Plan de nivelación sin segregación, con tutorías entre pares y evaluación formativa	Coordinación académica, docentes	Progreso en rúbricas o resultados formativos
Aprendizaje	Implementación gradual de DUA y ajustes razonables en planeación	Docentes, líder de inclusión	% de planeaciones con alternativas de representación y respuesta

Conclusiones

A partir de la síntesis de los veinte documentos analizados, se concluye que la inclusión educativa no puede reducirse a la matrícula ni a la disponibilidad formal de cupos, sino que exige decisiones institucionales y pedagógicas articuladas que impacten de manera verificable las tres dimensiones trabajadas en el manuscrito: acceso, permanencia y aprendizaje. En esa línea, el acceso se ve afectado principalmente por barreras administrativas y materiales asociadas a documentación incompleta, movilidad residencial y costos indirectos, por lo que se requiere una admisión flexible, acompañamiento a las familias y articulación con rutas de protección y apoyos sociales, sin asumir que la inscripción equivale a garantía del derecho.

En la dimensión de permanencia, la evidencia converge en que el principal riesgo no radica únicamente en la condición de desplazamiento, sino en el modo en que la escuela gestiona la convivencia, la estigmatización y las necesidades socioemocionales derivadas de trayectorias interrumpidas. Por ello, la permanencia se fortalece cuando existen climas escolares protectores, prácticas de convivencia con orientación restaurativa, seguimiento sistemático de inasistencias y redes de apoyo psicosocial con capacidad de respuesta oportuna, evitando que el alumnado desplazado sea interpretado desde lecturas deficitarias que debilitan el sentido de pertenencia.

Respecto al aprendizaje, los documentos muestran que la respuesta inclusiva efectiva combina accesibilidad del entorno y de los recursos (condiciones físicas, comunicacionales, curriculares o digitales que habilitan la participación) con ajustes razonables cuando el diseño

general no resulta suficiente para necesidades concretas, sin disminuir expectativas académicas. Se recomienda sostener estrategias como flexibilización curricular, evaluación formativa, diversificación de materiales, trabajo cooperativo, tutoría entre pares y seguimiento de progresos, de manera que las interrupciones de la trayectoria escolar no se traduzcan en rezago permanente ni en segregación informal.

Por último, se concluye que persisten tensiones estructurales entre estandarización curricular y flexibilidad para trayectorias interrumpidas, así como brechas institucionales para atender de forma consistente la demanda psicosocial y el seguimiento académico.

Referencias Bibliográficas

- Albornoz, M., García, N., & Duarte, M. (2023). Revisión documental sobre la educación inclusiva para niños y niñas en Colombia (2013–2023) Aportes y tendencias investigativas. *EducAcción Sentipensante*, 3(2), 61–77. <https://doi.org/10.22490/28057597.6909>
- Angulo, M., & Rojas, Y. (2021). Forced displacement and childhood: experiences in the classroom. *RUNAS. Journal of Education and Culture*, 2(3), e21037. <https://doi.org/10.46652/runas.v2i3.37>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Carrillo, C., & Moscoso, D. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 60–75. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Castiblanco, C. (2020). Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 10(2), 297–310. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10214>
- Cavadonga, R., & Tabuenca, B. (2020). Ecologías de aprendizaje en estudiantes online con discapacidades. *Comunicar*, 28(62), 53–65. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-05>
- Cervantes, V. (2022). Cultivar la diversidad e inclusión en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 23(1). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.5>
- Coy, L. (2024). Revisión documental de estrategias pedagógicas para la inclusión de personas con discapacidad intelectual en universidades colombianas. *Sciencevolution*, 3(11), Sciencevolution. <https://doi.org/10.61325/ser.v3i11.109>
- Díaz, L., & Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*(24), 43–60. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Farfán, J., Ruiz, G., Rivera, J., & Villegas, A. (2025). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: revisión sistemática de la producción científica. *Revista InveCom*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15654902>
- González, M., Estévez, I., Souto, A., & Muñoz, P. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 28(62), 9–18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Granda, V. (2024). Educación inclusiva en Latinoamérica. *RECIAMUC*, 8(1), 227–235. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.227-235](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.227-235)
- Jaimes, R., Badillo, V., & Galvis, L. (2025). Resiliencia y conflicto armado: caso de estudiantes en pedagogía infantil. *Revista Perspectivas*, 10(S1), 210–221. <https://doi.org/10.22463/25909215.5586>
- Lizcano, K., Soto, J., Montes, C., & Celis, J. (2022). Educación inclusiva: Estado del arte, tendencias investigativas y desafíos desde la revisión sistemática de la literatura. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 10(3), 87–97. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3071>
- Meléndez, M. (2025). Salud mental y habilidades para la vida en jóvenes estudiantes desplazados del departamento de Córdoba, Colombia. *Punto Educativo*, 1364–1378. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449927>
- Morales, M., & Asprilla, Z. (2024). Incidencia del desplazamiento forzado en el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes de una Institución Educativa del Municipio de Istmina – Chocó. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(5), 3296 – 3311. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2862>
- Oyarzún, M. (2024). El Reto de la Educación Inclusiva Intercultural en Chile. *Revista ProPulsión Interdisciplina En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 8(1), 60–73. <https://doi.org/10.53645/revprop.v8i1.125>

- Peinado, M. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 82–91. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5>
- Pérez, A. (2023). La educación inclusiva y la atención a la diversidad. *RETOS XXI: Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.28152>
- Poblet, G., & Carrasco, S. (2022). La migración forzada por violencia del Triángulo Norte de América Central a Cataluña: procesos de acogida y resiliencia. *Quaderns De l'Institut Català d'Antropologia*, 38(1), 75–95. <https://doi.org/10.56247/qua.395>
- Santos, N. (2025). Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, una Mirada desde el Contexto Rural. *Punto Educativo*, 2335–2349. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17451468>
- Soto, N., Morillo, S., & Sánchez, C. (2023). Prácticas educativas incluyentes y conflicto armado en el oriente antioqueño colombiano. *Ánfora*, 30(55), 300–331. <https://doi.org/10.30854/anf.v30.n55.2023.933>
- Tricco, A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., . . . Hartling, L. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Yepes, S., & Giraldo, É. (2024). El currículo como un espacio de acogida. *Cadernos de Pesquisa*, 54(1), e10442. <https://doi.org/10.1590/1980531410442>