

## EFECTOS EDUCATIVOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO POR VIOLENCIA ARMADA EN MICHOACÁN, MÉXICO

María de Jesús PASALLO ZEPEDA[1]

Ana María MÉNDEZ PUGA[2]

Es irse y no saber cuándo uno volverá, a veces es llorar a solas recordando la tierra de uno, la casa, la escuela, hasta el aire te hace doler. Al llegar es un alivio, pero un alivio frágil, como quebradizo... la destrucción está ahí... ahí donde había una escuela y ahora es un centro militar.

Docente

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Marco de referencia*. III. *Aspectos metodológicos*. IV. *Análisis de la información*. V. *Reflexiones finales*.

### I. INTRODUCCIÓN

En junio de 2023 se registró un episodio masivo de desplazamiento forzado interno en el municipio de Apatzingán en el estado de Michoacán, en donde cientos de familias con niñas y niños dejaron sus afectos, vínculos y hogares en busca de seguridad, tranquilidad y vida. Sabemos que no se trata de un evento novedoso o aislado, pues México presenta una grave crisis humanitaria relacionada con el desplazamiento forzado interno, que se ha agudizado en los últimos años (Pérez, Aquino y Rodríguez, 2022).

En ese contexto, Michoacán figura dentro de la República mexicana como el estado con mayor incidencia de desplazamientos forzados internos desde el año 2016 (CNDH, 2022), siendo el municipio de Apatzingán, uno de los territorios más afectados (Mares, 2023). Tan sólo en 2021 se evidenciaba una población de 13,515 personas en condiciones de desplazamiento, lo que corresponde al 46.69% del total nacional, de las cuales el 71% fueron mujeres que huyen junto a sus hijas e hijos (Pérez, 2023). Se estima que ocho de los catorce episodios de desplazamiento forzado en México, con registros del año pasado, ocurrieron en Michoacán (Pérez, Aquino y Rodríguez, 2022). No obstante, estos datos y cifras no son oficiales, pues en México no existen

mecanismos institucionales y normativos para la atención de esta problemática, no hay una legislación nacional y no existe un reconocimiento oficial del fenómeno. Únicamente tres entidades han establecido leyes dirigidas a la atención de la población desplazada: Chiapas, Guerrero y Sinaloa (Silva y Alfaro, 2022). Estas ausencias limitan la comprensión y, por tanto, las iniciativas, generando un estado de permanente invisibilización. Las pocas respuestas existentes se han dado de manera fragmentada, desde una perspectiva asistencialista, y muchas veces adultocéntrica. Lo anterior refleja un panorama general sobre la atención que ha tenido la problemática a nivel nacional, y particularmente en Michoacán.

Como investigadoras, tenemos algunos años desarrollando proyectos educativos con niñas y niños que habitan territorios de conflicto armado en Michoacán, y en estos escenarios ha resultado común, por lo menos en los últimos dos años, plantearnos el abordaje del desplazamiento forzado interno, en tanto fenómeno vinculado con procesos de vulneración de derechos, y que se relaciona con otros, como el asentamiento de familias en sitios de producción agrícola. Sin embargo, no habíamos escrito formalmente sobre el tema, pero las motivaciones para escribir llegan de maneras muy extrañas.

En junio de 2023, nos comunicaron que había enfrentamientos violentos, en los que se estaba teniendo como blanco la población civil de algunas comunidades del municipio de Apatzingán. La noticia nos tomó por sorpresa, pues hacía apenas unos días nos encontrábamos realizando trabajo de campo en algunas de estas comunidades. Al confirmarnos lo sucedido, acudimos a uno de los albergues donde estaban llegando algunas de las doscientos familias desplazadas. Al llegar al albergue vimos a lo lejos un niño, de aproximadamente seis años, leyendo un libro al revés. Nos llamó la atención, y nos acercamos a él. Al llegar, nos miró, y aprovechamos para preguntarle qué leía, y la respuesta nos motivó a continuar con la escritura de este capítulo: *leo de mi escuela, de cuando voy a volver*.

Iniciamos la reflexión de lo sucedido, y con ello, este texto, con cuestionamientos bien identificados: ¿qué sucede con la educación ante eventos de esta naturaleza? ¿y la escuela? ¿y los docentes? ¿y las niñas y los niños? Al buscar respuestas, nos dimos cuenta de que la mayoría de los estudios sobre desplazamiento forzado interno en México se han centrado en describir y analizar las implicaciones y características sociodemográficas, psicosociales, legales, económicas, políticas, de seguridad y de salud (Silva y

Alfaro, 2022). Siendo relativamente pocos los esfuerzos que abordan aspectos educativos asociados al desplazamiento. Resulta poco común que la educación figure en la evaluación de los daños causados por el desplazamiento forzado, donde el campo educativo es uno de los más violentados (Castiblanco-Castro, 2020).

A partir de lo anterior, se construyó el presente capítulo, en el marco de la investigación que tuvo como objetivo conocer las implicaciones educativas que genera el desplazamiento forzado interno, particularmente en la población y en las comunidades de estudio, para proponer elementos a la discusión, reflexión y atención sobre el tema. Para ello, se trabajó desde un modelo cualitativo, mediante la etnografía. Participaron niñas, niños, madres, padres y docentes, todos originarios del municipio de Apatzingán, así como una persona directiva de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del estado de Michoacán.

El trabajo de campo se realizó en el municipio de Apatzingán, en el estado de Michoacán. Particularmente en cinco comunidades con presencia de grupos del crimen organizado; de ahí que sus nombres se mantienen en el anonimato, siguiendo los criterios de confidencialidad y privacidad considerados en los códigos éticos referentes a investigaciones de campo.

Las técnicas de recolección de información son entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. De ahí que se dialogue con las experiencias, aprendizajes, sentires y reflexiones que los participantes comparten sobre las implicaciones del desplazamiento forzado interno en la educación.

Ahora bien, existen múltiples perspectivas para entender y estudiar el desplazamiento forzado interno. En este trabajo nos aproximamos desde un enfoque de los derechos humanos, porque nos interesa colocar a las personas en el centro, entendidas como sujetos de derechos. Es importante aclarar que este trabajo forma parte de una investigación de mayor alcance denominada: “formación de docentes para la co-construcción de estrategias para una cultura de paz y el cuidado colectivo en territorios vulnerados por la violencia”, la cual inició en diciembre de 2022, y continúa hasta el momento, siendo financiada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

## II. MARCO DE REFERENCIA

## *1. Desplazamiento forzado interno en el municipio de Apatzingán Michoacán*

En los últimos años el desplazamiento forzado interno en México se ha convertido en una grave problemática social. Los Principios Rectores del Desplazamiento Interno mencionan que las personas desplazadas son aquellas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacional reconocida (ONU, 1998: 5).

A diferencia de otras razones de movilidad humana, el desplazamiento forzado interno suele originarse como respuesta frente a actos violentos directos o indirectos, ejecutados en contra de una persona, o incluso de una comunidad entera; así también, puede tratarse como respuesta preventiva ante situaciones amenazantes, perpetradas por actores legales e ilegales (Pérez, Aquino y Rodríguez, 2022). La salida es involuntaria, con un sentido de huida, y suele darse con escasos recursos (Castiblanco-Castro, 2020), lo cual implica una serie de violaciones a los derechos humanos, y con ello múltiples vulneraciones: pérdida de tierras y viviendas, desempleo, empobrecimiento, reclutamiento forzado, deterioro de las condiciones de vida y desarticulación de la vida familiar y social (Silva y Alfaro, 2022). Así también, el desplazamiento muestra distintas formas; puede ocurrir de manera masiva o individual y repentina o gradual.

En el caso de Michoacán, el desplazamiento forzado es una forma más de violencia. A pesar de que las causas del desplazamiento forzado interno son diversas y multifactoriales, en contextos similares a los de este trabajo, se encuentran íntimamente relacionadas con el conflicto armado interno, por la lucha entre grupos vinculados con el narcotráfico y por los enfrentamientos entre estos y el estado. De ese modo, el incremento de población desplazada está ligado directamente a las violencias que emergen del conflicto. Pero, también, relacionadas con la política pública —fallida— de supuesta seguridad, implementada para combatir al crimen organizado (Silva y Alfaro, 2022; Pérez, Aquino y Rodríguez, 2022). De ese modo, el desplazamiento forzado interno es

parte de la gama de colores que conforman la realidad —compleja— de Michoacán.

La región de Tierra Caliente de ese mismo estado es reconocida a nivel nacional como uno de los territorios más vulnerados; municipios como el de Apatzingán han sido históricamente violentados de todas las modalidades posibles, particularmente desde 2006 bajo la implementación de la política de seguridad nacional contra las drogas, puesta en marcha por el gobierno de Felipe Calderón —2006-2012—. Tal política fue el comienzo de una estrategia de militarización y combate frontal al narcotráfico, lo cual ha dado como resultado distintas modalidades y manifestaciones de violencias, entre ellas el desplazamiento forzado interno (Guerra, 2017), con implicaciones en la vida de las comunidades, familias y personas, en particular, en la educación.

## *2. Educación y desplazamiento forzado interno*

La educación tiene un papel fundamental en el bienestar humano, es un medio primordial para que las personas desarrollen capacidades, habilidades y participen activamente en la sociedad (Pérez, Aquino y Rodríguez, 2022). Permite propiciar el desarrollo de una cultura del derecho, de ejercicios de ciudadanía, democracia, paz y no discriminación, así como la formación de valores cívicos y éticos (Castiblanco-Castro, 2020).

De ahí que resulte importante que las personas en condiciones de desplazamiento forzado interno gocen del derecho a la educación, al constituir un medio indispensable para acceder a otros derechos humanos. En concreto, la protección de este derecho humano reviste una gran importancia para la posterior exigibilidad de otros derechos y el desarrollo pleno de la ciudadanía (Durán, *et al.*, 2007: 50). En ese sentido, el Estado debe garantizar que las niñas, niños y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado interno reciban una educación gratuita y obligatoria.

Ahora bien, no es suficiente que las niñas y los niños en situación de desplazamiento accedan a la escuela y dispongan de un espacio en las instituciones educativas del país, sino que también resulta necesario que estas instituciones atienden de forma adecuada, ajustando sus métodos y criterios de enseñanza, para así poder concretar una efectiva inclusión y evitar la reprobación y la deserción escolar (Gutiérrez-Rodríguez, 2018).

Sin embargo, la realidad en México es otra, pues el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en situación de desplazamiento forzado difícilmente se ve garantizado. Los ciclos educativos se ven drásticamente interrumpidos, enfrentándose a múltiples barreras para reincorporarse, entre ellas el funcionamiento de los centros educativos, la ausencia de docentes, el desconocimiento del sistema educativo emergente, las condiciones anímicas de niñas y niños, entre otras (Gutiérrez-Rodríguez, 2018). Esto propicia que solo el 15% de las personas desplazadas acceden a la educación formal (Páez, 2021).

Sumado a lo anterior, investigaciones previas señalan que los docentes manifiestan no contar con la formación ni con los lineamientos curriculares para acompañar estas necesidades emergentes (Pasallo y Balderas, 2021; Gómez, 2020; Segovia, 2019). En otro estudio se evidenció que para algunas niñas y niños los albergues de acogida no son entornos favorables para dar continuidad a su educación, mostrando el desinterés de aquéllos por retomar sus estudios, particularmente por considerar que los albergues carecían de instalaciones propicias para ello, lo que dificulta el proceso de aprendizaje (Yepes-Cardona y Giraldo-Gil, 2023).

Por su parte, Castiblanco-Castro (2020) señala que el acceso a los diferentes niveles de escolaridad de las personas en condición de desplazamiento forzado se ve limitado, ya que generalmente llegan hasta los grados quinto y sexto de la educación básica. La mayoría no accede a la secundaria porque no logran concluir la primaria. Datos realmente preocupantes, sobre todo cuando existe una delgada línea entre acceso y permanencia en la escuela, o en algunos casos, acceso a los grupos del crimen organizado, pues el no acceder a la educación intensifica las posibilidades que tienen las niñas y niños de integrarse a las filas de los grupos criminales; en ese sentido, la escuela tiene un papel esencial en la protección de las infancias (Pasallo, 2021).

A partir de lo anterior, el sistema educativo debe responder al reto de asegurar la acogida de niñas y niños víctimas del desplazamiento y de garantizar su permanencia en las escuelas públicas, o de generar otros espacios que ofrezcan esa posibilidad. Como añade Segovia (2019), el acceso al derecho a la educación no se debe limitar a la incorporación formal, porque se termina diluyendo, ya que esta población requiere otro tipo de atención a sus necesidades de aprendizaje. Además, en las instituciones receptoras todavía se encuentra el desarrollo de prácticas pedagógicas homogeneizadoras que no parten de las historias ni de las necesidades de los estudiantes (Páez, 2021).

Ante ello, se propone el desarrollo de propuestas curriculares comprensivas y situadas, donde se consideren las experiencias particulares de quienes hacen parte de la realidad escolar.

Particularmente en Michoacán, una condición que se genera ante eventos de desplazamiento forzado interno es el cierre temporal o permanente de los centros educativos. Colín (2023) agrega que Michoacán ocupa el tercer lugar nacional en detención de actividades académicas y cierres permanentes de centros educativos por causa de episodios de violencia.

Ahora bien, retomando el evento masivo de desplazamiento forzado que se presentó en junio de 2023, específicamente en el municipio de Apatzingán, uno de los participantes, directivo de la SEP en Michoacán, compartió que veintiún escuelas se vieron afectadas con cierres totales; cinco preescolares, doce primarias y cuatro telesecundarias. Con un total de 588 estudiantes afectados; 109 pertenecientes a preescolares, 381 a primarias y 98 a las telesecundarias. De ese número de escuelas, dieciocho cerraron por prevención, mientras que las tres restantes cerraron por desplazamiento de la población.

### III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Partimos de una perspectiva cualitativa y una base metodológica sustentada en la etnografía. Esta apuesta nos acerca a describir, explicar e interpretar la realidad del fenómeno en estudio, posibilitando su comprensión desde los significados, subjetividades y contextos de las personas participantes (Bisquerra, 2004). Es decir, experimentando la realidad tal como los sujetos la viven; desde lo cotidiano, en momentos y espacios específicos. Para ello, se emplearon entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales, ambas técnicas orientadas a indagar con los participantes —de forma oral y personalizada— en los significados, perspectivas, problemas y propuestas en relación con el fenómeno de estudio.

Específicamente, las entrevistas semiestructuradas parten de un guión de ejes temáticos de los cuales se busca obtener información, sin dejar de ser flexibles, mientras que las conversaciones informales son pláticas espontáneas con una secuencia metodológica para obtener otro tipo de información que puede ser contrastada con la obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas. Ambas técnicas resultan idóneas cuando se trabaja desde la etnografía, al construir medios simbólicos que permiten acceder a las

comunidades especialmente cuando se trabajan temas delicados (Bisquerra, 2004).

El trabajo de campo se realizó en cinco comunidades que se encuentran en una región montañosa, de difícil y poco acceso, principalmente por la presencia de grupos del crimen organizado y por las características geográficas. Participaron veinte personas; cuatro niñas, cinco niños, cuatro madres de familia, dos padres de familia, cuatro docentes activos y una persona directiva de la SEP Michoacán.

#### IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis que se presenta está centrado en las narrativas de los participantes, de ahí que se optara por utilizar la técnica de análisis cualitativo de contenido, a través de matrices descriptivas. Para ello, se transcribieron las entrevistas y conversaciones informales, seguido de un ejercicio de lectura flotante de ambas técnicas, con el propósito de hacer un primer acercamiento a los datos. A partir de este ejercicio, se establecieron algunas categorías de los efectos educativos relacionados con el desplazamiento forzado interno. Una vez identificadas las categorías, se procedió a clasificar la información de acuerdo con la categoría correspondiente y se continuó a realizar el análisis de los resultados, que consistió en hacer una contrastación entre los referentes conceptuales, los datos y la interpretación de estos.

##### *1. Principales hallazgos*

Como hallazgos principales, se encontró que en estos contextos de violencia criminal y de conflicto, el desplazamiento forzado resulta ser muchas veces un mediador de la educación, del funcionamiento de las escuelas, de las prácticas docentes, del acceso, permanencia, aprovechamiento y deserción escolar de los estudiantes. A partir de lo anterior, se establecieron cuatro grandes ejes temáticos de los efectos educativos relacionados con el desplazamiento forzado interno:

1. Efectos en la escuela como espacio físico.
2. Efectos en los estudiantes.
3. Efectos en los docentes.

#### 4. Efecto en la seguridad y el cuidado de la infancia y la adolescencia.

### A. Efectos en la escuela como espacio físico y simbólico

La escuela es un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones (Echavarría, 2003: 3). Sin embargo, fenómenos como el desplazamiento forzado interno resquebraja partículas importantes de la configuración de la escuela, como espacio físico y simbólico. Hablar de espacio simbólico es trascender al simple espacio físico; haciendo alusión a todo aquello que se genera dentro de la escuela: los aprendizajes, enseñanza, relaciones y afectos.

Particularmente, los actos de violencia en las comunidades de estudio han desplazado a gran parte de la población, incluyendo la movilidad de familias enteras con hijas e hijos menores de edad. Esta situación ha reducido la cantidad de estudiantes que asisten a las escuelas. En algunos casos, la matrícula es inferior a lo establecido para justificar la actividad escolar. En tales circunstancias, la escuela cierra temporalmente, el proceso educativo se detiene y la comunidad educativa se coloca en riesgo:

Las escuelas cierran unos meses, pero cuando la comunidad se dispone al retorno los niños regresan y se le comunica al maestro que ya puede ingresar a la comunidad. Ya es cosa del maestro y de los padres de familia echar a andar la escuela, a veces la escuela está en condiciones muy malas y no es segura para los niños, en ese caso se le pide al maestro que busque otro espacio mientras la escuela se acomoda (entrevista a directivo de la SEP, 6 de febrero de 2023).

Por lo menos cuatro centros educativos de la región se han mantenido cerrados desde hace más de dos años a causa del desplazamiento forzado interno, a pesar de contar con los estudiantes y la infraestructura necesaria, lo que ha generado dos situaciones: niñas y niños movilizándose diariamente, arriesgando su bienestar e integridad, y niñas y niños que dejan de asistir a la escuela al no contar con los medios y los recursos para acudir a las comunidades cercanas en búsqueda de educación, así lo narra la siguiente participante:

La escuela del rancho de allá arriba cerró hace dos años y nada que abrir, se sabe que cerró porque la mayoría de la gente se fue a Apatzingán cuando los armados, pero algunos regresaron a los meses y la escuela ya no abrió, no hay maestro ni nada. Los chiquillos tienen que venir hasta acá, imagínate el sacrificio. El año pasado todavía veía que venían varios a la escuela, algunos en mulas otros a pata, horas caminando los pobrecitos. Ya no veo que vengan, es mejor para ellos dejar de estudiar y ponerse a trabajar (entrevista a madre de familia, 7 de febrero de 2023).

La SEP maneja un número particular de estudiantes que justifica la asignación de docentes y la actividad de las escuelas, en la zona rural se habla de al menos quince estudiantes; si estos fueran menos de esa cantidad, la escuela pasa al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Recordemos que este es un organismo descentralizado de la SEP, que tiene como tarea brindar servicios de educación básica, desde la primera infancia, a niños y adolescentes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación del país, en las que no es posible contar con un servicio educativo regular. Mientras que en la zona urbana deberán ser mínimo veinte estudiantes.

Lo anterior, visto bajo los efectos del desplazamiento forzado, ha tensado la situación, pues cada vez es más común que niñas y niños, una vez desplazados, ya no retornen a las comunidades de origen. De ese modo, cada evento de desplazamiento suma a la disminución de la cantidad de estudiantes que asisten a la escuela, como lo mencionan los siguientes docentes:

Es preocupante, yo cada inicio de ciclo escolar ando desesperado buscando niños en el rancho y en otros ranchos cercanos para inscribirlos a la escuela. Con esto de que cada rato nos corren, uno ya no sabe quién va a volver. Con una familia que se me vaya y no regrese ya no completé los 15 niños obligatorios (entrevista a docente, 10 de febrero de 2023).

La supervisora habló con nosotros y nos dijo que la situación era grave, que debíamos tener mínimo 15 niños en cada salón y nosotros juntábamos apenas siete. La solución era juntar los grupos, volvernos multigrado, yo doy a tres grupos y el compañero a otros tres, y el otro maestro que estaba tuvo que cambiarse de escuela (entrevista a docente, 17 de febrero de 2023).

Por otro lado, a partir de los actos de desplazamiento de la población y el cierre de las escuelas, resulta común que los grupos del crimen organizado se instalen en estas, al ser un espacio con cierta infraestructura y servicios. Estudios abordan cómo en estos contextos las escuelas son utilizadas como

zonas de campamentos y bases militares (Ospina-Alvarado, 2018). Las escuelas son usadas para actos relacionados con la violencia criminal. Ante ello, y al esperado retorno de las personas, las escuelas se muestran inhabitables, destruidas, y a veces saqueadas, lo que coloca en un estado de vulneración a la comunidad educativa. Bajo ese escenario, la escuela deja de ser un espacio seguro para niñas y niños. Así se comparte en las siguientes dos narraciones:

Dos veces hemos llegado al rancho y los armados muy agustotes en la escuela, ya hasta instalados. Toca ir a hablar con ellos y decirles muy de buenas que los niños ya van a ir a la escuela que si pudieran moverse, a veces quieren a veces no. La última vez no quisieron y como no había escuela el maestro bien gracias, no regresó hasta por allá a mitad de año (entrevista a padre de familia, 15 de febrero de 2023).

Ahora que regresamos la escuela para la basura, nada le servía, los baños ni tazas tenían, creo que se robaron el ventilador, la malla caída y las vacas se comieron los árboles, las bancas de mi salón quebradas (entrevista a niña, 27 de febrero de 2023).

Las escuelas también son ocupadas por las fuerzas de seguridad del Estado. El ejército considera los centros educativos como un recurso más del Estado; de ahí que instale en algunas escuelas bases de seguridad de operaciones interinstitucionales. Ello, a pesar de que desde 2014 la ONU alentara a los Estados miembros a analizar medidas concretas con el fin de impedir el uso militar de las instituciones educativas (ONU, 2014). Lo anterior ha ocasionado que las escuelas desaparezcan como espacio físico, y que las niñas y los niños sean reubicados a otros espacios con instalaciones mínimas. Cabe señalar que no se trata de un acto sencillo, pues la gestión de los espacios para que las niñas y los niños tomen clases puede llegar a durar meses, dando como resultado múltiples situaciones, entre ellas, la suspensión del proceso educativo. Así lo comparte una niña participante:

Llegamos al rancho y ya estaba lleno de soldados. Dicen que llegaron 500 y todos en la escuela. Ahora no hay escuela, a veces nos juntamos en casa de Lalo pero no todos los días. Algunos chiquillos no van porque el papá de Lalo es bien pelionero y la gente no lo quiere (entrevista a Niño, 27 de enero de 2023).

El maestro nos envía por WhatsApp las tareas y luego las mamás las revisan y se las envían (entrevista a niño, 8 de febrero de 2023).

Allá en pueblo el presidente dijo que van a hacer un salón con clima para los niños que ya no tenemos escuela, pero eso quién sabe cuándo (entrevista a niña, 28 de febrero de 2023).

Estas narraciones resultan preocupantes. Significa que no hay un espacio escolar en donde se construyen interacciones orientadas al aprendizaje de los nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, sociales, afectivas, comunicativas, entre otras. Además, la escuela no es sólo un escenario de formación, sino también de socialización, de intercambio de formas de pensar, sentir y habitar el mundo; en ella se constituye un universo de culturas e identidades que exigen la configuración de espacios que acerquen las diferencias y que excluyan aquellas certezas absolutas que descansando sobre la base de lo ya comprendido no dejan lugar a la incertidumbre, a lo impredecible, a lo que está por aprender y comprender (Echevarría, 2003: 6).

Derivado de lo anterior, los docentes se ven obligados a modificar la estructura, surgen retos y necesidades distintos y particulares, como la flexibilización de las dinámicas, la readaptación de las pedagogías y de las prácticas educativas, incluso como lo menciona un docente participante: “vamos acomodando los planes y programas como podamos el chiste es seguir funcionando”.

Ciertamente, la escuela deberá pasar un proceso de transformación y adaptación, basándose en prácticas pedagógicas incluyentes. Pero, para lograrlo, se requiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje que la escuela desarrolla visualicen el desplazamiento forzado como problema social que afecta tanto el desarrollo individual como el colectivo, que requiere de intervenciones pedagógicas particulares, mediante el replanteamiento de sus objetivos, contenidos, relaciones, prácticas educativas y concepciones, de manera tal que aporte eficazmente en la atención de este problema (Rodríguez, 2007).

## **B. Efectos en los estudiantes: niñas y niños**

Sobre los efectos, se analizan identificando dos grupos: 1) los estudiantes que permanecen parcialmente en las comunidades y 2) los estudiantes que se movilizan. En ambos casos, el proceso educativo se detiene; incluso, para algunos, retomar la educación en otro espacio resulta poco probable; en muchos casos, las prioridades durante y después del desplazamiento van más

allá de la educación, a pesar de que la educación brinde certeza y estabilidad frente a la incertidumbre del desplazamiento. Veamos las siguientes narraciones:

Pues todos nos fuimos, pero ya regresamos. Allá donde llegamos no fui a la escuela, mi mamá no me pudo mandar, no llevábamos tanto dinero porque mi papá dejó los animales aquí, pero mi hermano nos mandó del norte (entrevista a niño, 23 de febrero de 2023).

La escuela duró hartito que no servía, apenas tuvimos clases, pero ya sólo quedo yo de mujer en la escuela, ya no regresaron las niñas al rancho, hay como unos 7 niños y yo (entrevista a niña, 23 de enero de 2023).

El maestro dijo que a lo mejor otra vez nos corren del rancho porque están aventando bombas con los drones, pero no quiero irme, pero mi mamá tiene miedo, pero no quiero irme (entrevista a niña, 21 de febrero de 2023).

Referente a los estudiantes que permanecen en las comunidades, estos también suelen quedarse sin posibilidades de acceder a las escuelas. Como se mencionó líneas atrás, al no existir el número mínimo de estudiantes, que requieren las instituciones educativas para justificar su continuidad y permanencia, algunos centros tienen que cerrar sus puertas, dejando a la población sin escuela:

El kínder del rancho ya no tiene maestra, ni para CONAFE, dicen que deben juntarse de cinco niños para arriba y hay cuatro. Se fueron tres familias de la última vez que vinieron a balacear y ya no regresaron. Así de la nada dejó de funcionar la escuela, los niños que se quedaron no van a kínder. Pues si no hay maestra no hay escuela, aunque el salón este nuevo, sólo sirve para que los chicos armados se metan hacer males (entrevista a madre de familia, 3 de marzo de 2023).

Al vulnerarse el derecho a la educación, aumenta en gran medida la brecha de desigualdades. Recordemos que el derecho a la educación incluye tanto el acceso a la escuela como la calidad de esta, y, por supuesto, la permanencia.

En tanto, los estudiantes en condición de desplazamiento que logran acceder a un centro escolar se ven sorprendidos por múltiples situaciones: la inclusión, la adaptación y el seguimiento. Siendo un proceso lento y complicado, pues como lo han mencionado los participantes no existen protocolos educativos claros de acogida: “me metieron a una escuela en

Uruapan, pero reprobé. Nunca me gustó, la maestra era enojona y como que le valía yo. Aparte en esa escuela le cobraban caro a mi papá, porque en la Amalia nunca me quisieron recibir por no llegar al inicio como todos” (entrevista a niño, 21 de febrero de 2023).

Algunas investigaciones abordan lo complejo que resulta para las niñas y los niños en condición de desplazamiento integrarse a la escuela regular, y los pocos que lo logran se enfrentan a varios retos; generalmente se convierten en estudiantes poco visibles, al ser tratados de manera homogeneizante, y además estigmatizados, con poco o nulo reconocimiento por las experiencias previas, expectativas y proyectos de vida, limitando sus posibilidades de desarrollo y la plena vinculación al nuevo contexto, situación que se acrecienta al no existir por parte de las instituciones un proceso de reconocimiento, un plan de acogida o un protocolo de emergencias (Castiblanco-Castro, 2020; Segovia, 2019; Rodríguez, 2007).

Es marcada la interrupción en los avances educativos, en los procesos de enseñanza y en el seguimiento de los aprendizajes. Ante tal panorama, el sistema de educación en México parece no haber llegado a un acuerdo formal sobre qué proceso se tiene que seguir en estos casos. Además, varias de las niñas y los niños desplazados se movilizan sin documentos de identidad, lo que complica o inhibe el acceso formal a la educación:

Sí puede uno meterlos a la escuela, pero sin papeles no hay manera de que le den el certificado, mi hija terminó sexto en la otra escuela, estuvo casi seis meses, terminó bien, pero a la hora de los papeles, salieron con que nada, fui a preguntar a la SEP y nadie sabe qué hacer, mi hija tuvo que repetir ese tiempo en la escuela de aquí, porque el maestro tenía sus papeles. No es el único caso, hay varios niños con lo mismo y luego por eso hay muchos que no siguieron estudiando (entrevista a madre de familia, 6 de marzo de 2023).

Los cambios a los que se ven expuestos las niñas y los niños afectan tanto el desarrollo cognitivo como el social; ambos, elementos esenciales para construir aprendizajes significativos (Ospina-Alvarado, 2018). Los docentes identifican a las niñas y a los niños con bajo rendimiento académico: “andan muy atrasados, pocos saben leer y escribir bien, uno qué puede hacer en ese caso, por ejemplo, yo que doy sexto y me llegaron cinco niños sin saber escribir bien, sin hacer operaciones básicas” (entrevista a docente, 13 de marzo de 2023).

Ahora bien, niñas y niños no acceden a la escuela durante e inmediatamente después del desplazamiento:

Te voy a ser muy sincero, la mayoría de los niños no acuden a la escuela durante el evento de desplazamiento, muchas de las familias se quedan sin fondos, como sabes la mayoría de nuestra gente vive al día y en estos casos la prioridad es comer y tener un techo mientras se arregla la cosa. Pero aún después del desplazamiento siguen sin acudir a la escuela, se esperan hasta regresar a sus comunidades, pero eso puede alargarse muchísimo y una vez ya en las comunidades la escuela no se activa inmediatamente. Lo triste es que después del tiempo pasado los niños ya no están motivados para seguir estudiando y ya dejan la escuela a muy temprana edad (entrevista a directivo de la SEP, 23 de enero de 2023).

Ospina (2016) agrega que el acceso y la permanencia a la escuela puede llegar a reducir hasta en un 50% de probabilidad en contextos de conflictos armados. Al mismo tiempo, el desplazamiento tiene un impacto en el incremento de la pobreza (Niño, 2012), resultando doblemente complicado que las niñas y los niños accedan a la educación.

### *3. Efectos en los docentes*

El fenómeno del desplazamiento forzado interno plantea una serie de características que movilizan y confrontan seriamente a la educación, a la escuela y a todos sus actores. Los docentes, por su parte, no se encuentran alejados de esta realidad, experimentando inquietudes, necesidades y abordajes particulares, que merecen ser visibilizados. Por un lado, están los docentes que viven el desplazamiento; es decir, que son parte de la población desplazada, y, por otro, los docentes que habitan los territorios de llegada, siendo docentes de niñas y niños en situación de desplazamiento; ambas experiencias transitan situaciones particulares.

En relación con los primeros, al cerrar las escuelas pareciera que la labor docente se torna innecesaria. Como lo hemos venido abordando, son pocos los caminos cuando la institución escolar cierra sus puertas. En algunos casos se menciona el despido o la no contratación, sobre todo cuando se trata de maestros que trabajan mediante el Conafe. En el caso de los docentes que trabajan para la SEP, estos son movilizados a otras escuelas. En tanto, ambas posibilidades implican la reubicación docente a otros territorios. Esta situación implica un desequilibrio no sólo laboral, sino emocional, familiar, económico y físico-espacial para los docentes:

Complicado y triste pensar que de un día a otro te quedas sin trabajo y sin seguridad. Estamos cansados de la violencia, veo a los niños y están hartos, sin motivaciones. Cada que nos corren del rancho parece que el tiempo se para y todo se friega más, ser desplazado, no se lo deseo a nadie (entrevista a docente, 9 de marzo de 2023).

Por su parte, los docentes que reciben en las aulas a la población desplazada mencionan el incremento de estudiantes como un elemento problemático, lo que implica un gran reto; al suceder todo de manera tan inmediata y sin antecedentes, los docentes se han visto sorprendidos y a veces inconformes, sin muchos recursos y herramientas —teóricas, metodológicas y prácticas— para abordar el fenómeno:

Es difícil, yo soy un maestro que por obligación debo recibir sí o sí a niños que son desplazados, me las veo negras, porque son cosas para lo que uno no está preparado, y lo más fácil es hacer como si no pasara nada porque no me siento capaz de hacer algo (entrevista a docente, 13 de marzo de 2023).

Para que sea una inclusión verdadera hay que modificar muchas cosas en las escuelas, como diseñar programas de apoyo y de recibimiento y seguimiento, pero no los hay. Además, no hay forma de hacer adaptaciones previas para estos niños, llegan de un día para otro y luego se nos vuelven a ir y todo lo hecho queda perdido (entrevista a docente, 9 de marzo de 2023).

Recordemos que garantizar el derecho a la educación implica asegurar el ingreso y la permanencia a la escuela, lo cual demanda un compromiso por parte de los docentes; es necesario que se piense la educación como un proceso que favorezca la participación, el reconocimiento y el desarrollo de la libertad y la autonomía, mediante prácticas pedagógicas innovadoras (Rodríguez, 2007). En ese sentido, es necesario concebir a las niñas y a los niños como sujetos de derechos, donde se creen mecanismos de participación y ambientes propicios para la expresión de sus necesidades, opiniones e intereses, así como la restauración de la confianza, los lazos de amistad, la motivación y la vinculación con el entorno (Gómez, 2020).

Asimismo, las niñas y los niños muestran necesidades emocionales particulares que se proyectan en los espacios escolares, comparten sus tristezas, buscan la manera de nombrar aquello que han pasado; el dolor de dejar los espacios seguros, las nostalgias del volver y la incertidumbre sobre los nuevos espacios y los retos a los cuales se están enfrentado. En tanto, los

docentes no deberían adoptar conductas de omisión, al ser estas situaciones elementos que hacen especialmente difícil la adaptación de las niñas y los niños a los nuevos entornos educativos: “los niños llegan al salón tristes, enojados, con mucho miedo, platican con sus compañeros sobre su casa y su otra escuela, anhelan volver se les nota. Es algo con lo que yo no puedo, no sé qué decirles, qué hacerles, yo no soy psicólogo” (entrevista a docente, 17 de febrero de 2023).

Por otro lado, los docentes reconocen que el desplazamiento forzado impacta en la vida de las niñas y los niños, identificando algunas manifestaciones emocionales y conductuales que requieren ser atendidas de manera urgente: “cuando llegan son callados y se la quieren pasar solos en una esquina del salón, no les gusta juntarse con los demás niños” (entrevista a docente, 13 de marzo de 2023). Como dice Restrepo (1999: 45) “La escuela al encontrarse ante el desplazamiento debe percatarse de que el proceso para lograr integrar a los estudiantes sólo es posible en la medida en que las formas mediante las cuales se manifiesta el desarraigo sean valoradas como profundas necesidades vitales”.

Sin embargo, como menciona Gómez (2020) y Vega (2022), las autoridades educativas esperan que los docentes reciban niñas y niños en situación de desplazamiento, sin proveerlos de elementos necesarios para comprender las condiciones de adaptación que se necesitan. Además, muchos de los docentes no tienen conocimientos previos para entender y comprender la problemática que se desprende del desplazamiento forzado, dificultando las posibles acciones o propuestas para atender a la población infantil en situación de desplazamiento forzado que llega a sus aulas.

Otros autores mencionan que una de las limitantes que se tienen desde la docencia y que se interpone en la atención correcta de las niñas y los niños, es justo la mirada tradicional de los procesos enseñanza y aprendizaje (Vega, 2022; Rodríguez, 2007). Las relaciones que se tejen al interior del aula entre los docentes y los estudiantes hacen que sea difícil superar ese distanciamiento que existe entre el maestro que sabe y el alumno que aprende, dificultando el proceso de socialización e integración.

Ante ello, es imperante que los docentes reciban una formación, ya que abordar el problema del desplazamiento desde la escuela requiere de docentes reflexivos, con capacidad creadora para buscar soluciones y plantear alternativas, flexible ante el cambio y con autonomía suficiente para

desarrollar prácticas educativas pertinentes (Páez, 2021; Castiblanco-Castro, 2020; Tovar 2016).

#### *4. Efecto en la seguridad y el cuidado de la infancia*

El desplazamiento forzado interno tiene diversos efectos y vulneraciones que tocan a toda la sociedad; sin embargo, la gravedad difiere de un grupo de población a otro, siendo las niñas y los niños quienes se ven mayormente afectados en términos de experiencia, subsistencia y desarrollo. Las niñas y los niños son obligados a perder todo lo que hasta ese momento se conocía y quería; valores, tradiciones, amigos, escuelas, hogares, objetos y lugares, todos significativos (Tovar, 2016). Estas rupturas sociales, afectivas, familiares y comunitarias, así como el desequilibrio emocional y las situaciones de salud física, les colocan en un mayor riesgo de sufrir diversas formas de explotación, abuso y abandono (Yepes-Cardona y Giraldo-Gil, 2023; Vega 2022; Pérez, 2020). En ese tenor, el desplazamiento forzado vulnera los derechos humanos, y atraviesa la seguridad y el cuidado.

Pérez (2020) menciona que el desplazamiento forzado en las infancias desestabiliza la vida, y presenta desarraigo cultural, geográfico y afectivo. La ruptura abrupta de sus vínculos con la tierra, con sus pares, con la escuela, y, en muchas ocasiones, con su familia. Estas situaciones se pueden reflejar en comportamientos agresivos, ansiedad, sensación de abandono, tristeza, entre otros. “Al principio se ponen tristes, yo miro que los más chiquitos más, se la pasan llorando, preguntando cuándo nos vamos a la casa, si dejaron algún animal como esta vez que dejaron al gato, andan enojados, peleando entre ellos, siendo grosero con nosotros” (entrevista a madre de familia, 7 de febrero de 2023).

La escuela en estos escenarios es doblemente importante; en muchas ocasiones resulta ser el único lugar seguro (Pasallo, 2021). Los participantes coinciden al percibir la escuela como un espacio que protege y cuida a sus miembros; es un lugar seguro para las niñas y los niños, que, al dejar de operar, desaparece la posibilidad de generar otros recursos fuera de la violencia que el contexto reproduce:

En la escuela los cuidan, están juntos ahí, entre ellos se apoyan. Les dan de comer y les enseñan cosas importantes, es seguro para todos, más para los niños que sus papás son

violentos o que viven en familias de armados (entrevista a Padre de familia, 16 de febrero de 2023).

La escuela sí es segura, me gusta, hay bardas en el salón y cuando hay enfrentamientos no entran las balas, tampoco entran animales. Juego con los niños (entrevista a niña, 23 de febrero de 2023).

Pienso que la escuela es de lo más seguro por lo menos del rancho, más cuando están los armados, cuando hay peleas, aquí nadie les pega, se les dan las herramientas para que sigan estudiando, para que sean gente de provecho, aprenden a vivir sin armas (entrevista a docente, 10 de febrero de 2023).

Nada es completamente seguro para los niños, pero la escuela yo creo que en esos lugares sí es segura, los niños están tranquilos, les gusta ir, aprenden, participan, ven por lo menos otras cosas distintas a las guerras (entrevista a directivo de la SEP, 23 de enero de 2023).

De ese modo, reconocer las potencialidades de la escuela es uno de los grandes retos. La conciencia de estos permitirá ir generando otras iniciativas de acompañamiento, la figura de la escuela es nodal para la reintegración de las niñas y niños a los nuevos espacios como de los ya conocidos. Es importante que se priorice la formación de los docentes en estos ámbitos.

De manera general, no hay dudas que el cuidado de la infancia después del desplazamiento forzado se coloca en riesgo, siendo este uno de los tantos efectos del fenómeno. Las narraciones de los participantes coinciden en que las familias se ven trastocadas, obligadas a modificar las dinámicas, los roles, las jerarquías, las pautas de crianza y las costumbres antes conocidas, pasando por una seria desestabilización familiar, incluso como muchos lo mencionan, la desintegración familiar.

Finalmente, como se mencionó líneas atrás, el desplazamiento es una causa de la deserción escolar, lo que coloca a la infancia en un estado de total vulneración e indefensión, reduciendo la seguridad y los cuidados notoriamente, pues la escuela es un espacio favorecido para monitorear y exigir que las niñas y los niños gocen de otros derechos humanos:

Muchas veces los niños sufren de otros tipos de violencias, por ejemplo, en casa con la violencia familiar y acudir a la escuela es importante, porque desde la escuela se detectan esas situaciones y se pueden tomar acciones. La escuela con todo su aparato cuida de los

niños, los protege y acoge, si los niños no van se les niega de un montón de cosas, no sólo de aprender a leer (entrevista a directivo de la SEP, 23 de enero de 2023).

## V. REFLEXIONES FINALES

El derecho a la educación es para todos y todas, sin excepción. No obstante esa afirmación, niñas y niños que son parte de comunidades que están al paso de “los armados”, como dicen algunas de las personas entrevistadas, no logran tener las condiciones para acceder a ese derecho, que en algunos casos por muchos años y generaciones, ha sido conculcado.

Niñas y niños que son parte de familias de la zona de Tierra Caliente, y otras zonas calientes en el país, rurales y urbanas, aprenden. Aprenden del currículum escolar, un poco; de la necesidad de tomar lo poco que tienen y salir huyendo; a veces, aprenden a reírse un poco, y así, lidiar con la tristeza. Algunos, parafraseando a Elsie Rockwell cuando decía que hay niños que aprenden que no aprenden y eso se lo aprenden para toda la vida, aprenden a vivir en medio de las armas, de las palabras sobre las armas, y eso genera una impronta, que puede llevar a seguir esos aprendizajes, borrando con goma invisible lo poco del currículum escolar que había quedado presente y la importancia del cuidado del otro que la escuela propone.

Ahora bien, pensar en la cotidianidad de la vida en las escuelas públicas de niñas y niños a lo largo y ancho del país es pensar en semejanzas y en alguna diversidad por el tamaño del espacio, el número de asistentes, por el tipo de actividades que ahí suceden, por las interacciones entre niños y niñas o por el modo en que cada docente pone en práctica el currículum escolar, entre otros aspectos. Bajo esa lógica, e independientemente de esas sutiles diferencias, el sentido es aprender, aprender todo lo que sea posible: las tablas, a leer y escribir, a hacer amigos, a cuidarse, cuidar al otro, a bailar, jugar basquetbol, a correr con reglas, a observar con los ojos de otros, pero, en el caso de las escuelas de niños y niñas en situación de desplazamiento, las dinámicas cotidianas se transforman, el espacio escolar se desdibuja un poco ante las condiciones con las que se llega a la escuela, como nueva comunidad en la que se debe aprender a estar. Así, la escuela se parece a lo que era, pero se convierte, para algunos, en algo inaccesible, sin el sentido original de los aprendizajes que ahí suceden.

De igual forma, niñas y niños que se quedan en el mismo sitio, pero con una escuela a la que faltan muchos, pierde también el significado y los afectos que hacían posible sentirse seguros. Así, quienes se quedan también sufren pérdidas, por la falta de claridad en torno a lo que ocurre, o porque el espacio escolar deja de serlo, para convertirse en espacio del Estado o en lugar para resguardar a quienes portan armas y se están apropiando del territorio.

Evidenciando que las dinámicas de desplazamiento y violencia impulsan la emergencia de estrategias de transformación tanto en la comunidad educativa como en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes, al verse obligados a reinventar sus prácticas ante la ausencia de protocolos y el cierre de espacios tradicionales, constituyen un elemento clave para la reconstrucción del tejido social. Este desafío demanda la implementación de metodologías innovadoras y la integración de saberes locales que permitan dar cabida a la experiencia vivida, generando alternativas pedagógicas que trasciendan la mera transmisión de conocimientos para convertirse en espacios de diálogo y búsqueda.

De ese modo, este texto plantea parte de lo encontrado y de lo que es posible poner por escrito para continuar reflexionando qué pasa con la educación en condiciones de desplazamiento y de violencia, para con ello, en la medida de lo posible, construir propuestas para reconstruir ese espacio desde formas inéditas de ser docente y de replantearse el derecho a la educación.

Ante ello, es importante señalar que no obstante ese panorama complejo y desalentador, al mismo tiempo, es posible revalorar las experiencias educativas en esas escuelas, en tanto situaciones de vida que se contraponen a lo terrible de dejarlo todo o de perderlo. Así, las escuelas, como espacios de aprendizaje en esas zonas, dejan de estar habitadas por niñas y niños, o temporalmente se habitan por algunos pocos, pero pueden seguir constituyendo espacios simbólicos desde los que es posible construir posibilidades.

A modo de cierre, consideramos que, ante la complejidad de los desafíos identificados, es necesario avanzar en una agenda de investigación que profundice en las interrelaciones entre desplazamiento, violencia y educación. Se sugiere que futuros estudios desarrollen de manera transversal aspectos como la reconfiguración de las prácticas pedagógicas, la resiliencia institucional, la incidencia de las políticas públicas en la protección del derecho a la educación y el diseño de estrategias de intervención que respondan

eficazmente a las necesidades de las niñas, los niños y los docentes en contextos de violencia.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España, La Muralla.
- CASTIBLANCO-CASTRO, C. (2020). “Efectos del desplazamiento sobre el acceso a la educación en Colombia”. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación* 10 (2), 297-310. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v10n2/2389-9417-ridi-10-02-297.pdf> (fecha de consulta: 6 de octubre de 2023).
- COLÍN, A. (2023). “Volver a la escuela: violencia criminal y desplazamiento forzado interno de profesores en Michoacán, México”. *Revista Bajo el Volcán* 4 (8), 91-127. Disponible en <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/2642/2048> (fecha de consulta: 22 de octubre de 2023).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). (1998). *Principios Rectores de los desplazamientos internos*. Ginebra: Consejo Económico y Social-Comisión de Derechos Humanos. Disponible en (fecha de consulta: 10 de agosto de 2023).
- COMISIÓN NACIONAL DE DERECHO HUMANOS (CNDH). (2022). *Informe Especial Sobre Desplazamiento Forzado Interno*. Disponible en (fecha de consulta: 17 de octubre de 2023).
- DURAN, D., PARRA, J. I., BOHÓRQUEZ, V. y CENTENO, A. R. (2007). *Desplazamiento Forzado en Colombia. Derechos, acceso a la justicia y reparaciones*. Colombia, Centro de Derechos Humanos y Litigio Internacional/Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados/Generalitat Valenciana. Disponible en <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2009/6922.pdf?file=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2009/6922> (fecha de consulta: 6 de agosto de 2023).
- ECHAVARRÍA, C. V. (2003). “La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral.” *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1 (2), 1-26. Disponible en (fecha de consulta: 2 de agosto de 2023).

- GÓMEZ, E. (2020). “Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: análisis de la cotidianidad escolar en una institución educativa en Cali-Colombia”. *Revista Fronteiras y Debates* 7 (2), 27-42.
- GUERRA, E. (2017). “La violencia en Tierra Caliente, Michoacán, c. 1940-1980”. *Revista Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* (53), 59-75. Disponible en [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26202017000100059&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26202017000100059&script=sci_abstract&tlng=es) (fecha de consulta: 1 de octubre de 2023).
- GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, C. (2018). “Fortalecimiento de las competencias de interpretación y solución de problemas mediante un entorno virtual de aprendizaje”. *Revista Investigación Desarrollo e Innovación* 8 (2), 279-293. Disponible en (fecha de consulta: 11 de septiembre de 2023).
- MARES, T. (2023). “Familias con niños dejan comunidades en Michoacán por las disputas entre el narco”. *Sin embargo*, 16 de junio. Disponible en (fecha de consulta: 10 de octubre de 2023).
- NIÑO, N. C. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto*. Colombia, Fundación Creciendo Unidos.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). (2014). *Consejo de Seguridad. Resolución 2143*. Disponible en (fecha de consulta: 20 de junio de 2023).
- OSPINA-ALVARADO, M.C. (ed.) (2018). *Construcción social de niños y niñas: Familias y otros agentes relacionales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano/Universidad de Manizales.
- OSPINA, J. (2016). “El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: de las manifestaciones e impactos de la violencia a la construcción de la paz”. *Revista Universitas* 24 (1), 209-242.
- PÁEZ, Y. C. (2021). “La escuela, un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 51 (2), 177-200. Disponible en (fecha de consulta: 15 de octubre de 2023).
- PASALLO ZEPEDA, M. J. (2021). “Violencia y niñez: programa socioeducativo para la construcción de escuelas como espacios seguros”. Tesis de doctorado en Investigación e Innovación Educativa. México: Benemérita Universidad

- Autónoma de Puebla. Disponible en (fecha de consulta: 5 de septiembre de 2023).
- PASALLO, M. J. y BALDERAS, I. (2021). “Percepciones infantiles de la escuela en contexto de conflicto armado”. *Journal of the Academy* (5), 143-155. Disponible en (fecha de consulta: 7 de agosto de 2023).
- PÉREZ, B. G., AQUINO, L. y RODRÍGUEZ, P. D. (2022). *Episodios de Desplazamiento Interno Forzado Masivo en México*. México, Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos. Disponible en (fecha de consulta: 20 de octubre de 2023).
- PÉREZ, M. (2023). “Desplazamiento por violencia toca máximo histórico”. *El economista*, 25 de enero. Disponible en (fecha de consulta: 29 de octubre de 2023).
- PÉREZ, M. (2020). “Familias, infancia y desplazamiento forzado interno en el sistema universal de Derechos Humanos: marco teórico conceptual”. En *Migración forzada, derechos humanos y niñez*, M. Pérez y E. Ortega (coords.), 133-161. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- RESTREPO, M. (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Colombia, Ministerio de Educación Nacional.
- RODRÍGUEZ CÁRDENAS, E. (2007). “El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela. Estudio de Caso de la Institución Educativa Suroriental de la Ciudad de Pereira”. Tesis de licenciatura en Pedagogía Infantil. Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en (fecha de consulta: 5 de septiembre de 2023).
- SEGOVIA, R. (2019). *El Salvador: el desplazamiento forzado y su impacto en la educación*. España: Save the Children España. Disponible en (fecha de consulta: 10 de octubre de 2023).
- SILVA, A., y ALFARO, B. (2022). *Es mucho daño lo que yo tengo. Niñas, niños y adolescentes desplazados forzados internos en la frontera norte de México*. México, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en (fecha de consulta: 10 de octubre de 2023).
- TOVAR, A. T. (2016). “Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas”. Tesis de maestría en Educación. Colombia, Universidad Libre.
- VEGA, V. (2022). “Representaciones sociales sobre el desplazamiento forzado en niños y niñas víctimas del conflicto interno armado residentes en Santa

Rosa de Cabal”. Tesis de maestría en Infancia. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en <https://repositorio.utp.edu.co/items/1300d4cf-94e0-4515-a59d-675b27458780> (fecha de consulta: 10 de junio de 2023).

VERA, Á., PARRA, F. y PARRA, R. (2007). *Los estudiantes invisibles. ¿Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?* Ibagué, Universidad del Rosario/Universidad de Ibagué.

YEPES-CARDONA, S., y GIRALDO-GIL, E. (2023). “Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 21 (2), 1-25. Disponible en (fecha de consulta: 20 de junio de 2023)

- 
- [1] Investigadora Posdoctoral adscrita a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán.
- [2] Profesora Investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán.