

INFANCIAS DESPLAZADAS: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIAS EN BOGOTÁ- COLOMBIA 2004-2018.

Paulo Molina Bolívar.

Cita:

Paulo Molina Bolívar (2026). *INFANCIAS DESPLAZADAS: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIAS EN BOGOTÁ-COLOMBIA 2004-2018* (Tesis de Doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina, Buenos Aires, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paulo.molina/8>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pu3w/3fb>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

—SEDE ACADÉMICA ARGENTINA—

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**INFANCIAS DESPLAZADAS: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y
EXPERIENCIAS EN BOGOTÁ-COLOMBIA 2004-2018**

Autor: Paulo Alberto Molina Bolívar

Directora: María Bjerg

Codirector: Jefferson Jaramillo Marín

2023

Resumen

Esta tesis doctoral busca comprender la relación entre las políticas educativas implementadas en Colombia durante el período 2004-2018 y las experiencias educativas de las infancias desplazadas. La exploración la llevamos a cabo desde una perspectiva sociológica y de análisis de política pública que tiene como eje central la influencia de las políticas gubernamentales y las realidades vividas por estas infancias. A partir de este escenario, utilizamos el marco teórico y metodológico que ofrece el análisis discursivo de las políticas educativas, para examinar tres objetivos clave: el análisis de las políticas educativas objeto de estudio, la comprensión del impacto de estas narrativas y discursos al interior de las políticas gubernamentales en las experiencias de las infancias desplazadas, y la interpretación de las narrativas y discursos que giran en torno a estas infancias.

El enfoque metodológico combina la revisión documental y el análisis de discurso de las políticas públicas y documentos oficiales, con un trabajo cualitativo con estudiantes y sujetos de la política. El estudio aporta una visión sobre cómo las políticas educativas y los discursos de poder han moldeado las experiencias educativas de las infancias desplazadas en Colombia, aportando información para la formulación de futuras políticas y prácticas educativas más efectivas, justas y pertinentes para esta población.

Palabras clave: infancias desplazadas, orden discursivo, políticas educativas, desplazamiento forzado interno, niñas, niños, Colombia

Abstract

This doctoral thesis seeks to understand the relationship between the educational policies implemented in Colombia from 2004 to 2018 and the educational experiences of displaced children. The exploration has been conducted from a sociological perspective and public policy analysis, with a central focus on the influence of government policies and the realities lived by these children. Against this backdrop, the theoretical and methodological framework provided by the discursive analysis of educational policies is utilized to examine three key objectives: the analysis of the educational policies under scrutiny, the understanding of the impact of these narratives and discourses within government policies on the experiences of displaced children, and the interpretation of the narratives and discourses that revolve around these children.

The methodological approach combines documentary review and discourse analysis of public policies and official documents with qualitative work involving students and policy subjects. The study offers a profound view of how educational policies and power discourses have shaped the educational experiences of displaced children in Colombia, contributing insights for the development of future educational policies and practices that are more effective and pertinent to this population.

Resumo

Esta tese de doutorado busca compreender a relação entre as políticas educativas implementadas na Colômbia durante o período de 2004 a 2018 e as experiências educativas das infâncias deslocadas. A exploração é realizada sob uma perspectiva sociológica e de análise de política pública, centrada na influência das políticas governamentais e nas realidades vividas por essas crianças. Com base neste cenário, utiliza-se o quadro teórico e metodológico oferecido pela análise discursiva das políticas educativas para examinar três objetivos principais: a análise das políticas educativas em estudo, a compreensão do impacto dessas narrativas e discursos no interior das políticas governamentais nas experiências das infâncias deslocadas e a interpretação das narrativas e discursos que circulam em torno dessas crianças.

A abordagem metodológica combina a revisão documental e a análise de discurso das políticas públicas e documentos oficiais com um trabalho qualitativo com estudantes e sujeitos da política. O estudo oferece um olhar profundo sobre como as políticas educativas e os discursos de poder moldaram as experiências educativas das infâncias deslocadas na Colômbia, fornecendo informações valiosas para a formulação de futuras políticas e práticas educacionais mais eficazes e pertinentes para esta população.

Agradecimientos

Al concluir este viaje intelectual y personal que ha representado esta tesis doctoral, deseo manifestar mi más sincero reconocimiento a todas, todos y todes las personas que han convertido este sueño en una realidad tangible.

En primer lugar, mi pensamiento se dirige hacia quienes ya partieron de este mundo, en particular hacia mi mamita, María Bolívar Andrade, quien me inculcó el valor de la ética en la vida y quien partió sin ser reconocida como víctima del conflicto armado en Colombia, a pesar de haber estado en situación de refugio en Ecuador. Su legado y enseñanzas siguen siendo mi guía.

Quiero agradecer de manera especial a quienes han estado conmigo en este camino: mi compañere de vida, Carolina, y a mis hijes, Diego Alejandro y María Paz, quienes han vivido su infancia entre la migración involuntaria hacia Argentina, nuestro retorno a Colombia y los procesos de estabilización. A ellas y a él les dediqué menos tiempo, cariño y espacio debido a este trabajo de grado, su amor y comprensión han sido mi refugio y aliento.

A mi padre, quien me sigue enseñando el significado de la lucha en la vida; a mi hermano Luís Alberto quien me continúa apoyando, a mi hermana Mónica que con su cariño me anima; a Luis Carlos Avellaneda, a Unidad Democrática; a Dios y a la vida misma, mi gratitud por su apoyo incondicional y las lecciones de fortaleza y esperanza.

Mi agradecimiento especial para la Secretaría de Educación Distrital, cuyo respaldo con una comisión de estudios remunerada me permitió dedicarme plenamente a la investigación y redacción de este trabajo. Como docente de ciencias sociales, valoro enormemente la confianza y las oportunidades de desarrollo profesional que me han sido brindadas.

A la comunidad educativa, a les directives, docentes y estudiantes de los colegios que abrieron sus puertas y corazones, facilitando un trabajo de campo enriquecedor, les debo una gran deuda de gratitud: sus experiencias y perspectivas han sido vitales en la construcción de esta investigación.

Un reconocimiento muy especial a las niñas, niños y jóvenes que, con su franqueza y valentía, compartieron sus historias y me permitieron entender el mundo desde sus miradas. Historias de vida, como las de Sergio y Valeria, son testimonio de la fortaleza y esperanza que reside en nuestras futuras generaciones.

Agradezco a las personas funcionarias que han sido parte de este estudio, por su disposición a colaborar y por su labor continua en pro de mejorar la educación en nuestro país.

Mi reconocimiento a María y Jefferson, mi directora y codirector de tesis, cuya guía, apoyo y sabiduría han sido esenciales en cada fase de este proceso. Han sido mucho más que guías académicas; han sido pilares en los momentos más desafiantes y determinantes en este trabajo.

Desde mi experiencia como migrante en Argentina, extendiendo mi gratitud a Alejandro Molina, Juan Carlos Ramos y a Juan Sebastián por su amistad y soporte. En FLACSO, agradezco a María Ximena, Pedro, Patricia, Isabella, Romina y Damián por su colaboración y enseñanzas. A la organización EIDOS, y en particular a Mariano, Valen, Su, Ariel, Gisel, Lupe, Romina, Nano y Ulises, por su cálida acogida y camaradería.

En Ecuador, mi reconocimiento a mi hermano Camilo, a Edgar Alberto y René Unda por su solidaridad y compañerismo. En Colombia, un agradecimiento profundo a las colegas de CODHES, especialmente a Marco Romero; a Amanda, Helberth y Nancy, con quienes formamos un equipo formidable en el IDEP y quienes me escucharon y aportaron en distintos momentos de la tesis. A Óscar Sánchez, Fanny Uribe y Felipe Trujillo, y a las

colegas de REDDI: David, Marcela, Sonia, Julián, Natalia y Alex, por su aliento y apoyo constante.

A mis amigos y colegas Miguel Ángel Herrera, Andrea Mikán, Lisandro Silva, Adriana Lasprilla, Adriana Londoño, Julián Rosero, Carolina Galindo, Martha Carvajalino, Donka Atanassova, María Cristina Díaz y Julián Rosero, por su amistad, sus consejos académicos y su apoyo constante. En el ICBF, mi gratitud a Carlos y a Adriana, y en la Secretaría de Educación, a Lorena y Rafael Pabón, por su valiosa ayuda. A María Camila Ospina, por sus contribuciones y comentarios desde el CINDE.

Agradezco a la IX Escuela Internacional de la Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud (Red INJU) “Nuevas estrategias de movilidad de niñas, niños y jóvenes a través de la migración y el desplazamiento en América Latina y el Caribe”, en especial a Lázaro, Rasha, Omar, y Paola; y a les colegas de la Universidad de Lund por enseñarme el camino de los derechos de la niñez.

A las comunidades de los colegios República Federal de Alemania, Florentino González, Sierra Morena, República Bolivariana de Venezuela, Pizarro León Gómez y Vargas Vila, mi reconocimiento por permitirme aprender de sus ricas experiencias.

Un agradecimiento lleno de cariño a mis estudiantes y a aquellos cuyas voces han sido fundamentales para la realización de esta tesis doctoral.

A Yulli, Alejandra y Jenny en UNIMINUTO, quienes derivaron sus tesis de maestría de este trabajo doctoral y contribuyeron en la recolección de datos, validación de algunos instrumentos y discusión metodológica y teórica. Una mención especial a la familia de Ary y Byron, y a Sergio, por compartir sus experiencias como personas desplazadas internamente.

A todes, gracias infinitas por creer en este proyecto y por acompañarme en la realización de una investigación que, espero, contribuya al conocimiento

y al bienestar de las niñas y niños en Colombia, así como a abonar la ruta hacia la realización del derecho a la educación y de una sociedad más justa.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ENCUADRE TEÓRICO-METODOLÓGICO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
1.1 Tendencias en la investigación sobre políticas educativas, infancia y desplazamiento forzado	18
1.2 Encuadre teórico	26
Enfoque epistemológico, teoría general y las teorías sustantivas	29
Planteamiento del problema.	41
1.3 Objetivos.	43
Objetivo General.....	43
Objetivos específicos	44
1.4 Diseño metodológico.....	45
Fase 1. Diseño de la investigación.....	47
Fase 2 Recolección de datos	48
Fase 3: Análisis, interpretación y exposición de la información	58
1.5 Reflexividad, limitaciones y consideraciones éticas	66
CAPÍTULO 2. CONTEXTO Y CAMPO DE ACCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ACTORES Y DISCURSOS SOBRE EL CONFLICTO ARMADO, EL DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO Y LA PERSONA INTERNAMENTE DESPLAZADA.....	68
2.1 Contexto: el escenario y los actores	72
2.2 Narrativas sobre el sujeto desplazado en Colombia.....	81
CAPÍTULO 3. LA PRODUCCIÓN DEL SUJETO: SITUACIÓN DE LA NIÑEZ DESPLAZADA Y EL ORDEN DEL DISCURSO EN LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETO “NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE VÍCTIMA DE DESPLAZAMIENTO”	108
3.1 Orden discursivo en la producción del sujeto niño/niña en situación de desplazamiento forzado interno en Colombia	110
3.2 La política educativa, las políticas educativas y la representación del problema.....	133

3.3 La Secretaría de Educación Distrital: Un prisma de corrientes transformadoras y derechos fundamentales	163
3.4 Los sentidos del sujeto niño/niña en situación de desplazamiento forzado interno desde la perspectiva de la política educativa	173
3.5 La escuela fragmentada y las infancias	178
CAPÍTULO 4. DISCURSIVIDADES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN BOGOTÁ: LAS INFANCIAS DESPLAZADAS EN EL ESPACIO ESCOLAR.	184
4.1 La dinámica de la migración y el desplazamiento forzoso interno: implicaciones para la educación en Bogotá	185
4.2 Intersecciones de Política y Práctica: Del enfoque diferencial a la configuración y experiencia de la infancia desplazada en el espacio escolar de Bogotá	190
4.3 Integración y desafíos de las Infancias Desplazadas en el sistema educativo de Bogotá: Una perspectiva discursiva y política	202
CAPÍTULO 5. ENTRE DISCURSOS Y VIVENCIAS: PODER, EDUCACIÓN Y LAS INFANCIAS DESPLAZADAS EN COLOMBIA	211
5.1 Discursos escolares: interpretaciones y reflexiones del DFI en la vida estudiantil de Bogotá	213
5.1.1. Develando realidades y desafíos: La voz de las Desplazadas a través de las cartografías del cuerpo	240
5.2 Entre el verde de Palmarito y las sombras políticas: la educación y la infancia en tiempos de desplazamiento	254
5.3 Voces que resuenan: políticas educativas ante el desplazamiento forzado infantil en Colombia	271
CONCLUSIÓN.....	275
Fuentes y Bibliografía	280
Fuentes.....	280
Para las fuentes periodísticas:.....	283
Libros y artículos.....	288

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de congruencia	46
Tabla 2. Resumen de trabajo de campo.....	49
Tabla 3. Matrícula niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en Bogotá D.C. 2019.....	53
Tabla 4. Colegios seleccionados inicialmente.....	53
Tabla 5. Ejemplo de temas, códigos y subcódigos utilizados	63
Tabla 6.. Evolución del número de personas internamente desplazadas en Colombia 1997-2018.....	79
Tabla 7. Actores y discursos en torno al conflicto armado interno y al DFI en Colombia.....	85
Tabla 8. Colegios con mayor porcentaje de niños en situación de DFI en Bogotá 2022	218

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Vista colegio Sierra Morena IED.....	55
figura 2. "imagen, de tonos bíblicos, de un éxodo campesino en san josé de apartadó, luego de una matanza perpetrada por paramilitares con la colaboración del ejército" foto tomada de: bbc mundo (2016).....	68
figura 3. Desplazamiento forzado interno histórico por departamentos en Colombia.....	80
figura 4. Imágenes de carátulas de reportes sobre la infancia de ong internacionales.....	127
figura 5. Ruta del papá al trabajo	156
figura 6. Ruta de la mamá al trabajo	156
figura 7. Niña mirando por el rastro de un impacto de bala desde su salón de clase. Foto tomada de: BBC mundo (2016).....	211
figura 8. Imágenes ilustrativas de trabajo realizado en colegio república federal de alemania	230
figura 9. Niños y niñas trabajando en las imágenes de la figura 6.....	231
figura 10. Imágenes de trabajo de campo realizado en colegio Florentino González IED grado quinto.....	231
figura 11. Imágenes de trabajo de campo realizado en colegio Florentino González IED grado quinto.....	233
figura 12. Imágenes ilustrativas de conclusiones de mesa realizado por estudiantes en colegio Florentino González IED grado noveno	234
figura 13. Fotos de trabajo desarrollado con estudiantes de noveno.....	236
figura 14. Las instalaciones hoy día.....	257
figura 15. Imágenes de la cotidianidad de la escuela.....	258
figura 16. El camino a la escuela	259
figura 17. El lugar de descanso en la escuela.....	259
figura 18. Foto de sergio hoy	270

ANEXOS

Anexo 1. Imagen con organización de archivo en Zotero

Anexo 2. Red semántica proyecto doctorado en Atlas Ti

Anexo 3. Tabla con cronograma de actividades propuesto para trabajo de campo en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED.

Anexo 4. Tabla temáticas identificadas en torno al conflicto armado y al desplazamiento forzado

Anexo 5. Tabla con codificación relacionada con infancias desplazadas

Anexo 6. Tabla con Codificación relacionada con infancias desplazadas

Anexo 7. Figura: borrador de esquema de análisis del orden del discurso educativo

Listado de abreviaturas

- ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
- AUC: Autodefensas Unidas de Colombia
- CCI: Cruz Roja Internacional
- CCC: Corte Constitucional Colombiana
- CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- CINEP: Centro de Investigación y Educación Popular
- CNMH: Centro Nacional de Memoria Histórica
- CODHES: Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento
- ComVer: Comisión de la Verdad
- COVID-19: Coronavirus Disease 2019
- CRC: Congreso de la República de Colombia
- DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística
- DFI: Desplazamiento Forzado Interno
- DILE: Dirección Local de Educación
- DNP: Departamento Nacional de Planeación
- EPL: Ejército Popular de Liberación
- ELN: Ejército de Liberación Nacional
- FARC: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
- FECODE: Federación Colombiana de Educadores
- FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- FORO: Foro por Colombia
- ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
- IED: Institución Educativa Distrital
- M19: Movimiento 19 de abril
- MEN: Ministerio de Educación Nacional

- NNA: Niños, Niñas y Adolescentes
- OIM: Organización Internacional para las Migraciones
- ONG: Organización No Gubernamental
- ONU: Organización de las Naciones Unidas
- PECC: Programa de Educación Comunitaria Ciudadana
- PEGR: Planes Escolares Centrados en la Gestión del Riesgo
- PEPDH: Programa de Educación para la Paz y Derechos Humanos
- PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- REDDI: Red de Docentes Investigadores
- RIO: Respuesta Integral de Orientación Escolar
- RUV: Registro Único de Víctimas
- SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje
- SIMAT: Sistema de Matrícula Secretaría de Educación Distrital
- SR: Senado de la República
- UARIV: Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas
- UNAL: Universidad Nacional de Colombia
- UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- UNIMINUTO: Universidad Minuto de Dios
- USAID: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
- ZOTERO: Gestor de referencias bibliográficas

Introducción

La tesis doctoral "Infancias Desplazadas: Políticas educativas y experiencias en Bogotá, Colombia 2004-2018" aborda una problemática de relevancia académica, política y social: comprender la relación entre las políticas en educación básica para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado interno en Bogotá-Colombia entre 2004 y 2018 y las experiencias educativas de las infancias desplazadas. El abordaje teórico se sitúa en la intersección entre los estudios de infancia, educación, el análisis discursivo de las políticas públicas y las migraciones, para abordar el desplazamiento forzado interno (en adelante DFI), uno de los fenómenos sociales más desafiantes en la historia reciente de Colombia.

Dada la relevancia del tema, es esencial entender el contexto histórico en el que se implementaron estas políticas. En décadas recientes, bajo las administraciones presidenciales de Álvaro Uribe (2002-2010) y Juan Manuel Santos (2010-2018), Colombia ha experimentado profundos conflictos armados que han generado un aumento significativo en el DFI (ONU, 2020). Paralelamente, se han desarrollado narrativas sobre el conflicto armado interno que ponen en debate su reconocimiento. Esta situación tiene un impacto específico en la niñez desplazada, no solo porque determina las políticas y acciones a las que pueden acceder, sino también porque la forma en que son abordados los convierte en un grupo particularmente vulnerable.

Ante esta realidad, la investigación trasciende el estudio de las políticas educativas en sí mismas y procura comprender cómo diversas narrativas y discursos han influido en la percepción y en la construcción social de las infancias desplazadas. Ponemos en tela de juicio el impacto concreto de las políticas implementadas entre 2004 y 2018 en la construcción discursiva y en las vivencias de niños y niñas en situación de DFI, enfocándonos particularmente en Bogotá y durante los mandatos de los alcaldes Luis

Eduardo Garzón (2004-2007), Samuel Moreno (2008-2011) y Gustavo Petro (2012-2015).

Para complementar este análisis, en la tesis también nos adentramos en la interacción entre los discursos y su efecto en la formulación e implementación de políticas educativas. El objetivo es dilucidar cómo estos discursos, junto con las políticas públicas, han modelado las experiencias de las infancias desplazadas en Colombia. A partir de los hallazgos, aspiramos a contribuir al diseño de políticas y prácticas educativas más adaptadas a las realidades y necesidades de estos niños y niñas.

Desde una perspectiva teórica, destacamos la adopción del concepto de discursividad propuesto por Ball (2013a, 2013b, 2016; Ball et al., 2012, 2021), inspirado en el "orden del discurso" de Foucault (1970). Este marco, que se estructura en torno a la discursividad de políticas, trayectorias y puesta en acto, nos brinda una mirada crítica a las políticas educativas y al papel de diferentes actores, poniendo especial énfasis en la voz de la infancia, en su configuración y efecto.

El análisis incluye el discurso de la política pública y las voces de expertos, funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital (SED), directivas docentes, orientadores y docentes. Subrayamos la importancia determinante de la voz de la infancia, ya que define la concepción del sujeto en estudio. Es fundamental señalar que, sin las sentencias de la Corte Constitucional Colombiana, la definición de nuestro sujeto habría sido diferente.

Para este análisis, recurrimos a autores reconocidos en el estudio discursivo de políticas públicas, como Bacchi (2009, 2021) y Ball (2016). El objetivo es establecer un modelo de análisis que se perciba como un proceso continuo. Las fases de este orden discursivo se vinculan a través del concepto de "traducción" propuesto por Ball (2016). Tras su configuración, observamos cómo ciertos políticos y funcionarios desconocen o interpretan de manera variada las directrices estipuladas por entidades como la Corte

Constitucional Colombiana, el poder legislativo o el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Así, se evidencia cómo términos y conceptos con fundamentos constitucionales similares pueden tener interpretaciones prácticas distintas, como la dominante del gobierno nacional en comparación con la del gobierno de Bogotá sobre el derecho a la educación.

La tesis se organiza en cinco capítulos, además de una introducción y las conclusiones. A través de un enfoque cualitativo, desplegamos una exploración de la intersección entre las políticas educativas y las realidades del DFI en Colombia, abordando la complejidad de las experiencias de la infancia desplazada. Desde la base teórica y metodológica que establece el propósito y enfoque del estudio, pasamos a sumergirnos, en el capítulo segundo, en las profundidades de las narrativas sobre el conflicto armado interno y las vidas marcadas por el DFI. En una tercera sección, progresamos hacia un análisis discursivo de las políticas y legislaciones educativas, iluminado por los testimonios de funcionarios de la época y de representantes intervinientes en audiencias públicas sobre la niñez desplazada; para en un cuarto capítulo, enfocarnos en la praxis de tales políticas en Bogotá a través de las perspectivas de actores clave. Culminamos con un capítulo que coloca en el centro las voces de niños y niñas en situación de DFI, entrelazando sus relatos personales con los hallazgos previos, y revelando el impacto tangible de las políticas educativas en sus experiencias de infancia, ofreciendo así un retrato revelador de sus realidades escolares. Este análisis detallado, que se desenvuelve capítulo a capítulo, asienta la importancia de entender la evolución histórica y discursiva de las políticas educativas y la construcción social de las infancias en el contexto del DFI.

A lo largo de la investigación, otorgamos especial atención a la reconstrucción histórica del discurso sobre los niños y niñas en situación de DFI, situando cronológicamente el estudio en torno a eventos significativos, tales como las sentencias y autos proferidos por la Corte Constitucional Colombiana relativos a la niñez desplazada. Esta mirada detallada sobre el caso colombiano se vuelve un reflejo de una problemática que trasciende

fronteras nacionales. En este escenario de movimientos poblacionales a nivel global, contextualizamos el DFI en una perspectiva internacional que abarca distintas expresiones y consecuencias de la migración. Este contexto más amplio nos introduce en la consideración de los procesos migratorios internacionales como una de las principales consecuencias de la desigual integración capitalista contemporánea.

En este entramado global, donde también enfrentamos problemas de sobrepoblación a nivel planetario, emergen figuras como refugiados, desplazados, solicitantes de asilo, emigrantes y aquellos sin papeles. Estos grupos, subproductos de la globalización, son frutos de la modernización y las nociones de progreso propias de la modernidad (Bauman, 2013; Harvey, 2000). La migración, inherente a la globalización actual y sus manifestaciones de desarraigo, desvela las relaciones sociales subyacentes, reflejando la “licuefacción de nuestras sociedades a nivel global” (Jaramillo Marín, 2017; Louidor, 2016). Esta complejidad de movimientos y las dinámicas que los impulsan son claves para entender los patrones y ciclos crecientemente complejos que presenta la migración actual, subrayando la tendencia predominante de movilidad desde el sur global hacia el Norte.

Las evidencias sugieren que la migración presenta patrones y ciclos crecientemente complejos, con una mixtura entre diferentes categorías migratorias. Esto denota una movilidad predominante desde el sur global hacia el Norte, desenmascarando las desigualdades y crisis sociales que marcan nuestra era, en particular tras el fin de la Guerra Fría (Giraldo, 2015; Herrera & Sorensen, 2017). En este panorama, la migración forzada, junto a sus repercusiones sociales, culturales, y políticas, ha captado la atención de disciplinas de las ciencias sociales como la politología, la demografía, la psicología y la economía. De la misma forma, se ha incrementado el interés en diseñar políticas públicas para estas poblaciones en escenarios

multilaterales¹, estatales y locales, adaptando consecuentemente los marcos legales.

Dentro de esta amplia clasificación de la migración forzada, el DFI cobra relevancia, emergiendo como un foco de intervención primordial hacia finales del siglo XX. La expedición de “los principios fundamentales del desplazamiento interno” por parte de la ONU en 1998 proporciona un marco de referencia para las organizaciones que atienden a los desplazados internos, operando en paralelo a la protección internacional de los refugiados. Estos principios están destinados a orientar la prevención, protección y asistencia de aquellas personas afectadas por el DFI, caracterizándolas como "inocentes", "desposeídas" y "vulnerables" (Aparicio, 2005a, 2010, 2012, 2015; López, 2007; ONU, 1998).

Con la aprobación de los principios rectores del DFI por la ONU, se ha desarrollado un marco jurídico e institucional que, aunque robusto, relega los aspectos humanitarios por intereses que limitan la movilidad de las poblaciones migrantes dentro de las fronteras nacionales. Es decir, se trata de un dispositivo que busca contener en los límites del Estado nación a las personas que podrían refugiarse en otros países (López, 2007). Según estas normativas, se consideran desplazadas aquellas personas que se ven forzadas a dejar sus hogares para evitar los estragos de conflictos, violencias, violaciones de derechos o desastres, sin llegar a cruzar fronteras internacionales (ONU, 1998).

A pesar de los avances legislativos y de política pública, el DFI ha escalado globalmente. La ACNUR (2017a, 2017b, 2021a, 2010, 2018, 2021b; 2022) indica que las cifras de personas desplazadas internamente se han más

¹ Conjuntamente con las crecientes preocupaciones sobre las migraciones, se han establecido organismos multinacionales que cuentan con presupuestos en aumento para abordar las tareas humanitarias dirigidas a estas poblaciones. Destacan instituciones como el ACNUR, cuyo presupuesto anual se incrementó desde los US\$ 300,000 en 1950 a US\$ 7,000 millones en 2016, y la OIM con un presupuesto de US\$ 1,300 millones para 2017. Además, se observa un crecimiento en el número de organizaciones dedicadas a las labores humanitarias.

que duplicado desde 2016, alcanzando los 89.3 millones en 2021, de los cuales un porcentaje significativo son menores de 18 años.

Dentro de este contexto, Colombia sobresale entre las cinco naciones con más altas cifras de DFI, junto a la República Democrática del Congo, Irak, Sudán y Sudán del Sur, representando aproximadamente el 8 % de su población total (ACNUR, 2021b). Desde el periodo de "la Violencia" en Colombia hasta 2021, más de ocho millones de personas han sido desplazadas internamente, la mayoría provenientes de áreas rurales y con una proporción considerable de niñas y niños, según la Unidad de Víctimas de Colombia (*Reporte de Caracterización*, 2017). En Bogotá, el SIMAT (2021) reporta que se han visto incrementadas las tasas de matriculación en la educación básica y media de la niñez desplazada.

En este punto, es esencial comprender las dinámicas y el contexto histórico que configuran el DFI en Colombia, teniendo en cuenta factores como las disputas territoriales, políticas excluyentes, la influencia del narcotráfico y la presión internacional en un escenario de limitada presencia estatal (Suárez, 2003). Este fenómeno, considerado desde la óptica de los derechos humanos, destaca una grave crisis humanitaria, profundizada por la violencia estructural y agravada por la exclusión y la desigualdad. Las más impactadas por estas circunstancias son las poblaciones niñas, niños y jóvenes, situación que ha sido enfatizada por fallos de la Corte Constitucional Colombiana, como la Sentencia T-025 de 2004 y los Autos 251 de 2008 y 756 de 2018 (Colombia, 2004, 2008, 2018).

La definición de DFI de la ONU (1998) como el abandono obligado del hogar ante serias amenazas resuena profundamente en Colombia, un país que ha visto a millones de sus campesinos, afrodescendientes, indígenas y ciudadanos desplazarse forzosamente en los ecos de la violencia. La magnitud de este fenómeno y su repercusión en la niñez y juventud ponen de relieve la necesidad de abordar sus problemáticas. En respuesta, el Estado colombiano ha establecido políticas educativas, articuladas a través de una infraestructura

institucional que contempla normativas adecuadas, personal especializado y enfoques pedagógicos, todos orientados a la inclusión educativa de estos estudiantes.

En este entorno, en la presente investigación doctoral nos sumergimos en el análisis de las políticas de educación básica dirigidas a la niñez afectada por el DFI desde 2004 hasta 2018, con un enfoque particular en los discursos y narrativas que dominan en las estrategias micropolíticas y pedagógicas implementadas en contextos escolares. Enfatizamos en la integración de la infancia desplazada dentro del sistema educativo y se investiga la experiencia vivida por estos niños y niñas en el contexto escolar.

Este estudio también realizamos un análisis de las políticas educativas en sus diferentes niveles, entrelazando contextos y discursos que influyen en la respuesta estatal frente a la educación de estos grupos. Así, se desentrañan los valores históricos y sociales que han moldeado la visión de la infancia desplazada y se examina cómo se ha abordado el desafío de educar a la niñez afectada por la violencia en las instituciones educativas de Bogotá.

Adicionalmente, en esta investigación destapamos las dinámicas en torno a las representaciones del derecho a la educación y su interpretación por parte de los actores clave de la política educativa, incluyendo funcionarios, directivos, docentes, orientadores y, fundamentalmente, las niñas y niños. El propósito es descifrar el carácter político² de estas políticas educativas desde un enfoque pluralista y construccionista, que permite la integración de análisis interpretativos y discursivos de la política pública, enriquecidos con

² Este análisis subraya que en los gobiernos contemporáneos la dimensión de las políticas públicas trasciende la mera concepción de política y políticas. Una adecuada exploración de estas políticas exige considerar el aspecto 'político', tal como fue conceptualizado por Laclau y Mouffe (1987). Este concepto aboga por entender lo político como un acto y proceso inherente a la constitución de identidades colectivas y la formación de sujetos, inmersos en un entramado de significados que establece hegemonías. En este contexto, es crucial resaltar el carácter conflictivo de lo político, la relevancia de las pasiones en la acción política, las modalidades colectivas de identificación, el enfrentamiento agonístico y el cuestionamiento al predominio neoliberal. Además, se enfatiza la necesidad de profundizar en una concepción de democracia radical, conforme a Mouffe (Mouffe, 2007).

perspectivas de la nueva sociología de la infancia³ y elementos de la teoría narrativa para captar las voces de los diversos participantes. La política es concebida aquí como un régimen que estructura el conocimiento y la verdad, poniendo un énfasis particular en las características discursivas que han tenido un rol preponderante en el desarrollo de las políticas educativas dirigidas a la niñez en situación de DFI.

En consecuencia, exploramos en profundidad los significados, discursos y narrativas que han surgido en torno a la intervención a niñas y niños en situación de DFI, así como las condiciones que han facilitado (o no) el despliegue de las políticas educativas dispuestas para estas poblaciones. De esta forma, se extiende la gama de enfoques y prácticas educativas que emergen a partir de las directrices dictadas por las autoridades, abarcando los niveles legislativo, administrativo y pedagógico de estas políticas a lo largo del período estudiado.

³ Desde una perspectiva sociológica, la infancia ha sido objeto de profundo análisis y debate, y diversos autores han contribuido significativamente a la comprensión contemporánea de este constructo. Ariès (1987) postuló uno de los primeros argumentos sobre la construcción histórica de la infancia, idea que fue posteriormente retomada y desarrollada por autores como Jenks (1982) y Maynes (2008); Gaitán (2006a, 2006b, 2020) y Gaitán et al. (2009) destacan la participación activa de los niños en la sociedad, una perspectiva que es reforzada por Liebel en sus trabajos de 2016 y 2019. James & James (2001) abordan la infancia desde un enfoque más antropológico, similar a lo que Nieuwenhuys (2013) y Cook et al (2018) plantean en su análisis sobre los niños y el trabajo. En el ámbito educativo y psicosocial, Llobet (2011a) y Colángelo (s. f.) subrayan la importancia de considerar a los niños como actores sociales plenos. Por su parte, Cook et al. (2018) y Reynolds et al. (2006) profundizan en las experiencias cotidianas de los niños y en cómo estas influyen en su construcción identitaria. Las contribuciones de Carli (2010), Cosse et al. (2011) y Liebel (2016, 2019) realzan la necesidad de una interseccionalidad en el análisis, enfocándose en cómo factores como género, clase y etnia cruzan y moldean las experiencias infantiles. Asimismo, destaca la obra de María Bjerg (2012) en la que destaca la experiencia de niños huérfanos daneses inmigrando a Argentina. La obra ilustra cómo los eventos históricos afectan directamente a los niños, mostrando su agencia, adaptabilidad y resistencia. Se explora la construcción social de la infancia, evidenciando cómo las políticas y decisiones adultas impactan en la vida de niños. Además, se abordan temas de identidad, pertenencia y la resiliencia infantil en contextos de inmigración, contribuyendo a una comprensión más profunda de la infancia en situaciones de cambio y desplazamiento cultural.

Así se evidencia que la sociología de la infancia, por lo tanto, no es un campo homogéneo, sino uno rico en matices y perspectivas, como lo evidencian estos diversos autores.

Nuestro análisis se enmarca en un abordaje amplio y transdisciplinario que entiende a la infancia como una construcción social e histórica. Adoptamos una perspectiva construccionista, centrándonos en la revisión crítica de discursos (centrándonos en el lenguaje), narrativas (cómo la experiencia se relata en el marco de grupos o comunidades⁴) y prácticas alrededor de las infancias desplazadas. Estos estudios se vinculan con los debates sobre la inclusión y justicia social en el ámbito educativo, apreciando la infancia como una categoría social en constante evolución.

La evolución de nuestro análisis educativo ha sido posible gracias a contribuciones significativas en campos como la pedagogía y la sociología. En este encuentro resultó definitiva la lectura de Baquero y Terigi (1996) quienes abordaron la relación entre estructuras educativas y desarrollo cognitivo. Posteriormente, el acercamiento a Ezpeleta y Rockwell (1983), y más recientemente Rockwell et al. (2018), nos permitieron afinar la mirada en la interacción docente-estudiante. Asimismo, reflexiones contemporáneas sobre la educación digital de Casal (2018) y la globalización de Gluz et al. (2021), junto con las interpretaciones socioculturales de Llobet et al. (2013) y Poggi et al. (2014), han aportado una mirada crítica esencial para nuestro estudio.

En cuanto a las políticas educativas para la infancia desplazada, nuestro trabajo desgrana las lógicas de intervención en varios niveles políticos y programáticos, subrayando su naturaleza política. Aquí, la noción de 'traducción', entendida como la interpretación y adaptación por parte de los actores, es crucial (Ball et al., 2012). Analizamos tanto los textos de políticas

⁴ En el contexto de las infancias desplazadas, "cómo la experiencia se relata en el marco de grupos o comunidades" se refiere a la manera en que niños y niñas en situación de DFI comparten y narran sus experiencias dentro de sus grupos o comunidades. En estos casos, las vivencias individuales de desplazamiento se entienden y expresan a través de la lente colectiva de la comunidad, resaltando cómo el entorno social y cultural influye en la percepción y comunicación de estas experiencias. Este enfoque subraya la importancia de la solidaridad, el apoyo mutuo y la identidad comunitaria en el proceso de adaptación y recuperación de la niñez desplazada.

como las respuestas y críticas que generan, desglosando tanto el plano textual como las perspectivas de los actores clave.

De esta forma, revelamos cómo ciertos regímenes discursivos, observables en documentos y en la burocracia educativa, se relacionan con las políticas educativas entre 2004 y 2018. Identificamos tendencias y consolidaciones en torno a los discursos humanitario, de seguridad, de derechos de la niñez y la comercialización de la educación, los cuales, impulsados por actores como agencias internacionales, ONG y la Corte Constitucional Colombiana, se manifiestan en las estrategias de intervención educativa y promueven una concepción moderna y occidentalizada de la infancia, la educación y la victimización⁵.

En nuestra investigación, percibimos el desplazamiento forzado como una manifestación política surgida de específicas relaciones de poder, que conlleva efectos tangibles de exclusión para individuos, familias y comunidades en Colombia víctimas de la violencia (Aparicio, 2005b; CODHES et al., 2003; Suárez, 2003). Estas experiencias se viven de manera diferenciada, influenciadas por factores como los sucesos que causan victimización⁶, las modalidades del desplazamiento⁷, el camino trazado, las atenciones recibidas⁸, las emociones surgidas durante el proceso⁹, así como el

⁵ Esto genera una serie de emociones. Entre las más destacadas se encuentra la compasión, que parece reemplazar a la justicia social. Además, el miedo y la ansiedad se utilizan como medios para manipular y justificar posturas represivas que no reconocen el conflicto armado interno ni a las poblaciones desplazadas que surgen de él.

⁶ Reflexionamos sobre cómo se enuncian y se apropian los espacios tanto por niños y niñas como por adultos. En este contexto, es fundamental comprender la tensión existente entre las concepciones adultas sobre la infancia, basadas en su jerarquía de valores y prescripciones, y la experiencia vivida por las niñas y niños al reapropiarse de dichos espacios.

⁷ Individual, familiar, masiva.

⁸ Este es un campo de investigación a desarrollar, por razones de factibilidad se contempló la pregunta ¿qué actores prestan la atención, qué tipo de atención, con qué redes de apoyo se encuentran? Pero no se alcanzó a abordar.

⁹ Continuando con posibles investigaciones, se requiere un desarrollo más profundo en el ámbito de los sentimientos morales y las emociones. Por ejemplo, es pertinente cuestionar qué implicaciones valorativas y prescriptivas tienen estas emociones en la vida de los niños desde una dimensión subjetiva. Asimismo, es esencial analizar cómo los adultos narran la experiencia de la infancia desplazada en los niveles macro, meso y micro de la política educativa. ¿Cómo se configuran y se utilizan las categorías de 'infancia desplazada' en las prácticas sociales?

género, la etnia y la clase social. Esta variedad de experiencias pone de relieve la particular vulnerabilidad de las niñas y niños frente al DFI en Colombia. Es precisamente sobre esta vulnerabilidad que se han diseñado diferentes estrategias de intervención educativa, las cuales examinaremos críticamente en el contexto de las políticas educativas.

A su vez, nuestro marco teórico se enriquece con las aportaciones de Stephen Ball y Catherine Riessman. De Ball extraemos herramientas analíticas para discernir la creación y aplicación de políticas educativas, y su influencia sobre grupos en situación de vulnerabilidad, como la infancia desplazada. La conceptualización de Ball sobre 'política como texto' y 'política como discurso' es fundamental para entender cómo se entretienen ideología y práctica en este campo.

Por otro lado, Riessman aporta al aspecto metodológico de nuestra investigación con su enfoque narrativo en la investigación cualitativa. Este enfoque resalta la relevancia de las historias individuales y la construcción de sentido a través de narrativas. Esto nos permite captar las experiencias y perspectivas de la infancia desplazada, añadiendo una dimensión vital de profundidad y contexto a nuestro análisis.

Así las cosas, nos proponemos ofrecer un análisis detallado y crítico de las políticas y prácticas educativas que afectan a la infancia desplazada en Colombia. Buscamos comprender las dinámicas entre las estructuras de poder y las narrativas individuales, y cómo estas interacciones moldean las experiencias educativas de los niños y niñas en situación de DFI.

Nuestro enfoque se articula en cuatro ejes:

1. Examinamos las políticas educativas desde una visión integral que considera aspectos materiales, relacionales y estructurales. A través de nuestro trabajo de campo, hemos identificado programas especializados que buscan apoyar a niñas y niños en situación de DFI,

destacando la iniciativa de la Dirección de Inclusión de la Secretaría de Educación de Bogotá.

2. Analizamos el rol de los distintos actores implicados en estas políticas, los saberes que se difunden y las prácticas que se llevan a cabo. Estas políticas, a menudo teñidas de discursos dominantes, revelan tensiones y desplazamientos en el discurso educativo.
3. Adoptamos una perspectiva de la infancia que es profundamente cultural y contextual, lo que nos permite identificar desequilibrios y relaciones de poder en la educación y en la sociedad colombiana en su conjunto.
4. Al explorar las políticas educativas, nos adentramos en las realidades de las comunidades marginadas, observando las estructuras de poder que las definen y la capacidad de agencia de quienes las integran.

Con este enfoque teórico, aspiramos a brindar una visión crítica y exhaustiva sobre las políticas y prácticas educativas dirigidas a las infancias desplazadas en Colombia.

En esta travesía, nos adentramos en las narraciones para rescatar las voces que relatan la experiencia de niñas y niños en situación de DFI, quienes nos comparten sus vivencias migratorias y escolares. De este modo, accedemos a sus percepciones sobre el desplazamiento forzado, la educación y las intervenciones educativas en sus trayectorias. En sus relatos, identificamos también manifestaciones de resistencia, resiliencia y la búsqueda constante de un espacio en la sociedad. A través de estas narrativas, cuestionamos la visión adulta céntrica, occidental y moderna de la infancia y las dinámicas de inclusión/exclusión que las políticas públicas y el Estado imponen, tal como señala Liebel (2016, 2017a, 2017b).

Preguntas y supuestos de investigación

La configuración de políticas educativas para la infancia en situación de DFI en Colombia ha surgido de la conjunción de múltiples actores. Notablemente, sectores organizados de la sociedad civil, tanto a nivel nacional como internacional, han representado a niñas y niños en dicha situación. Es en este marco donde la Corte Constitucional Colombiana, a través de la Sentencia T/025 de 2004, pone de relieve la problemática del DFI y declara un estado de cosas inconstitucional para la población desplazada internamente. Como resultado, la Corte exige al poder ejecutivo la adopción de medidas inmediatas para remediar esta crisis, un proceso al que Rodríguez G. & Rodríguez F (2015) han denominado "judicialización de la política".

Para monitorear el cumplimiento de estos requerimientos, la Corte Constitucional estableció audiencias públicas y emitió diversos autos de seguimiento. Para el caso de la niñez desplazada, destacamos la ya mencionada Sentencia T-025 de 2004, el Auto 251 de 2008 y el Auto 765 de 2018. Estos tres últimos documentos delimitan el periodo de estudio de nuestra tesis, que abarca de 2004 a 2018. El comienzo de este marco temporal coincide con la intervención del poder judicial en la confección de políticas públicas, instando a la adopción de un enfoque diferencial etario (Colombia, 2008). El cierre, por su parte, remite a una revisión por parte de la Corte Constitucional sobre los progresos en materia de restitución de derechos señalados en 2008 (Colombia, 2018).

Asimismo, un análisis exhaustivo evidencia que las políticas educativas dirigidas a la infancia en situación de DFI en Colombia han sido escasamente examinadas desde una perspectiva diacrónica. Esta omisión se profundiza cuando la mirada se centra en el análisis de discursos, saberes y prácticas que sustentan la intervención estatal en la educación básica, y en el entendimiento de la dinámica entre continuidad y cambio, así como en el tratamiento otorgado a estas infancias afectadas por la violencia. Esta laguna es aún más palpable en el contexto de las políticas educativas en Bogotá.

Por lo tanto, partimos de la pregunta sobre cómo se han formulado e implementado las políticas educativas dirigidas a la niñez desplazada en Colombia entre 2004 y 2018.

Nuestro análisis sugiere que las políticas educativas en estudio revelan patrones discursivos que, al correlacionar la vulneración de derechos con la urgencia de protección y asistencia humanitaria, favorecen prácticas vinculadas a una concepción pediátrica de la pedagogía, la psicología y la medicina. Estas se alinean con un gobierno humanitario y una moral que, ante el sufrimiento y el trauma, prioriza la compasión y el auxilio (Fassin, 2015). Esta visión analítica expone la posición periférica de las niñas y niños en situación de DFI frente al Estado, sus agentes y el ámbito educativo.

De igual forma, al revisar las experiencias educativas, observamos que las representaciones sobre las infancias¹⁰ desplazadas están cimentadas en constelaciones discursivas de poder. Estas significaciones, mientras las idealizan en términos de inocencia y fragilidad, simultáneamente las etiquetan como víctimas que requieren protección y apoyo. Los discursos promueven su participación y resguardo, pero irónicamente, la relación del Estado con estos niños y niñas se erosiona al reducir recursos destinados a su bienestar. Esto ocurre bajo un pretexto de construcción de políticas enfocadas en garantizar derechos esenciales en contextos de achicamiento del Estado.

¹⁰ Algunas de las representaciones sociales comunes sobre la infancia relevantes en el contexto de las políticas educativas para niñas y niños: *La inocencia y la pureza*, así esta categoría se considera como un período de la vida en el que niñas y niños son libres de las preocupaciones y responsabilidades propias de la edad adulta; *la Vulnerabilidad*, niñas y niños son vistos como vulnerables y necesitados de protección, considerándoles dependientes de los adultos para satisfacer sus necesidades básicas y para garantizar su seguridad y bienestar; *potencial y desarrollo*, así la infancia se percibe como una etapa de rápido crecimiento y desarrollo, tanto físico como cognitivo y emocional, en el que la educación resulta un factor clave para las trayectorias de vida, además, es una representación que impregna la teoría educativa al observarles con un gran potencial para aprender y adquirir habilidades; *felicidad y diversión*, se espera que en esta época niñas y niños disfruten de juegos, actividades lúdicas y que experimenten la alegría de descubrir el mundo que les rodea; *inexperiencia y falta de conocimiento*, niñas y niños son vistos como inexpertos y con poca o ninguna experiencia en comparación con los adultos. Se les atribuye un conocimiento limitado y se espera que aprendan de sus mayores; *Dependencia*, las niñas y niños se consideran dependientes de los adultos para la toma de decisiones y la provisión de cuidados básicos, se espera que los adultos ejerzan autoridad y control sobre ellas y ellos.

Otra premisa sostiene que las políticas educativas para este grupo albergan discursos jurídicos que señalan la ausencia del Estado y la necesidad de reestructurar las prácticas educativas como salvaguardas del derecho. Sin embargo, este discurso genera transformaciones limitadas en el ámbito escolar. En este espacio se levanta una modalidad tutelar de intervención para niños y niñas en situación de DFI, que se activa cuando se desvían de las normativas convencionales de la escuela.

Las medidas escolares que emergen de estas políticas ofrecen un abordaje limitado y paternalista, usualmente centrado en la disponibilidad de plazas escolares. Esta perspectiva, al enfocarse en el estudiante considerado “atípico”, termina eclipsando a niños y niñas en situación de DFI. La atención educativa, de hecho, suele basarse en acuerdos informales que pasan por alto la diversidad de individuos en el ámbito escolar. Estas prácticas intensifican la alienación, exclusión y subyugación al dominio adulto. Así, las estrategias y decisiones en torno a la intervención educativa para la niñez desplazada en instituciones educativas reflejan prácticas donde la singularidad de contextos, realidades y voces de niñas y niños tiene una relevancia marginal.

Adicionalmente, en los marcos normativos persiste una discordancia entre el reconocimiento formal de la vulnerabilidad de los derechos de niños y niñas en situación de DFI y la carencia de programas estructurados y específicos para restituir sus derechos educativos. En este panorama, la proclamación de derechos de la niñez se asocia con la exposición de su adversidad por el hecho victimizante y se contrasta con una infancia idealizada. Esta retórica, por un lado, oscurece las causas y repercusiones del desplazamiento forzado y, por otro, obvia la justicia, verdad, reparación, así como las vivencias durante el desarraigo, incluyendo las formas de vida que emergen en espacios de exclusión física y social.

En síntesis, la presente investigación, tributaria de los postulados de la sociología de la infancia, formula un marco analítico robusto para examinar los discursos, saberes y prácticas que circundan la intervención educativa de

niños y niñas en situación de DFI en el marco de las políticas educativas orientadas a una infancia desplazada. Mediante un abordaje intertextual y multisituado, y arraigándonos en las epistemologías pluralistas y los pilares del análisis discursivo de la política educativa y la sociología de la infancia, la investigación postula a las infancias desplazadas como agentes sociales con capacidad reflexiva y propositiva, interactuando activamente en la construcción y negociación de sus realidades y significados cotidianos, superando la visión de estas como sujetos pasivos.

Asimismo, esta perspectiva epistemológica desafía la tradicional conceptualización del DFI como un fenómeno periférico y hace hincapié en la riqueza y heterogeneidad de las infancias. Esto nos impulsa a reconfigurar el paradigma inclusivo en educación, incorporando no solo saberes hegemónicos, sino también aquellos emergentes de las culturas presentes en los espacios educativos que reflejan la diversidad cultural de Colombia y las particulares barreras que enfrentan estas poblaciones en su proceso de integración educativa.

Adicionalmente, en la investigación buscamos trascender el binomio “directrices políticas-realidades empíricas”, poniendo énfasis en la interpretación y materialización del derecho a la educación de niños y niñas en situación de DFI. Exploramos cómo sus experiencias se articulan con dinámicas de justicia social, y cómo se entrecruzan con principios de verdad, justicia, reparación y no repetición. Al posicionar a las infancias desplazadas en el núcleo del discurso y la práctica escolar, instamos a una reconsideración de su objetivación y su protagonismo en la configuración, análisis e implementación de políticas educativas, contextualizando dicha reflexión en las particularidades sociopolíticas tanto de Bogotá como de Colombia.

Capítulo 1. Encuadre teórico-metodológico del problema de investigación

Este capítulo, parte de una interpretación dual de la política pública: en primer lugar, nos enfocamos en la discursividad de la política educativa, abarcando tanto el texto como el contexto, donde se entrelazan la producción de conocimiento y las lógicas de poder respecto a estos niños y el Desplazamiento Forzado Interno (DFI) como problemática social en el ámbito educativo; en segundo lugar, nos concentramos en las narrativas construidas por los actores involucrados que otorgan sentido a estos procesos político-educativos, con el objetivo de rastrear los significados socialmente construidos sobre las niñas y niños en situación de DFI.

Para el primer enfoque, recurrimos al análisis discursivo de las políticas educativas, basándonos principalmente en las categorías teóricas de la discursividad de la política, la trayectoria de la política y la puesta en acto sugeridas por Stephen Ball (2013a, 2013b, 2016; 2012, 2021). Para el segundo enfoque, exploramos la teoría narrativa, resaltando la relevancia de entender las historias y relatos en los análisis de políticas educativas, apoyándonos en propuestas de Andrews et al. (2013; 2013), Livholts & Tamboukou (2015), Portelli (1991, 2015, 2017, 2018), Riessman (2005), Tamboukou et al. (2013) y White (2011; 1992).

El capítulo se divide en tres secciones. En la primera, identificamos las tendencias en la investigación sobre políticas educativas, infancia y DFI, con el fin de contextualizar el vacío investigativo que motivó a indagar sobre los procesos de significación relacionados con niñas y niños en situación de DFI en el ámbito escolar y político. Seguidamente, desarrollamos el marco teórico que sustenta el problema investigado, adoptando un enfoque epistemológico pluralista, apoyado en la teoría construccionista como teoría general, así como con las teorías sustantivas de la nueva sociología de la infancia, los análisis

discursivos de la política pública y elementos de la teoría narrativa, como dijimos en la introducción. Por último, exponemos el diseño metodológico de la investigación desde una óptica cualitativa que, por un lado, integra el análisis discursivo de la política educativa para entender las luchas de sentido, sobre las infancias desplazadas y sobre las formas de intervención educativa para niñas y niños en situación de DFI, en los contextos de emergencia, circulación y aplicación de las políticas educativas; y, por otro, el análisis para identificar las temáticas construidas por los actores involucrados en las políticas enfocadas en la educación de la niñez desplazada.

Así, proponemos analizar tales procesos de significación en diferentes contextos de la trayectoria de la política en educación básica para niñas y niños en situación de DFI en tres escenarios: en el de la dinámica entre lo nacional y lo local, es decir, entre la complejidad del nivel central y el descentralizado, para observar las tensiones discursivas y las luchas de sentido a propósito del caso particular de Bogotá; en la dimensión sectorial de la política social, en el que se cruzan la atención de la niñez desplazada, y la inclusión educativa como forma de intervención, rastreando las prácticas discursivas de los actores (expertos, ONG, funcionarios) que allí se involucran; y en la puesta en acto de la política educativa, esto es, en el espacio escolar, en el que participan tanto los agentes educativos (docentes, coordinadores, orientadora, rectores) como niñas y niños en situación de DFI por cuenta del conflicto armado en Colombia.

1.1 Tendencias en la investigación sobre políticas educativas, infancia y desplazamiento forzado

El estado del arte sobre las infancias desplazadas, políticas educativas y experiencias en Colombia revela una dualidad en la investigación entre la vulnerabilidad inherente a la condición de niños, niñas y adolescentes desplazados y su capacidad de agencia. Por un lado, estudios como los de Álvarez (2018), Alzate (2015) y Cortés (2013) destacan la precariedad en la protección de los derechos de los niños y niñas en contextos de migración

forzada, evidenciando la exposición de estos jóvenes a diversas formas de violencia y las insuficiencias de las estructuras de protección actuales.

A contracorriente, observamos una literatura emergente que atribuye a los niños y niñas un papel activo y de influencia en sus sociedades, aún bajo circunstancias adversas. Las contribuciones de Alvarado (2012; 2015), Ospina et al(2014) y Fajardo M et al. (2018) ilustran una narrativa en la que la infancia afectada por conflictos y el DFI demuestra capacidad de autonomía y participación activa, desplazando la visión tradicional de victimización.

En el contexto colombiano, la academia ha investigado intensamente las representaciones y prácticas asociadas al DFI, descubriendo una realidad frecuentemente contradictoria. Muchos estudios tienden a considerar el desplazamiento como un evento temporal, similar a los desastres naturales, sin reconocer la complejidad y las implicaciones duraderas del fenómeno. En este sentido, resaltamos el esfuerzo del Centro Nacional de Memoria Histórica en documentar las experiencias de niñas y niños en escenarios de violencia, contribuyendo a que sus relatos de trauma, resistencia y supervivencia sean reconocidos y valorados.

La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (s. f.; 2022a, 2022b) ha aportado un análisis profundo sobre cómo el conflicto armado ha afectado a la niñez y la juventud, subrayando la vulnerabilidad de los contextos en los que han sido criados y la marginalización de sus voces en el discurso público. Se enfatiza el impacto negativo del DFI en la educación, evidenciado en los ataques a las instituciones educativas y la interrupción de su rol educativo.

La agencia de niñas y niños en procesos migratorios es un tema central en la investigación actual, reconociendo su capacidad para influir y cambiar sus realidades sociales. Estudios recientes consideran a la infancia como una construcción cultural en constante evolución, que refleja una multiplicidad de experiencias y roles sociales (Chaves, 2005; Gaitán et al., 2009; Llobet, 2008, 2010, 2011a, 2015; Margulis & Urresti, 1998; Pávez Soto, 2013, 2017).

Esta perspectiva dinámica, sin embargo, contrasta con los obstáculos en la aplicación de marcos normativos internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño. A pesar de su reconocimiento formal, la efectividad de estas normativas se ve mermada por desafíos significativos. La desigualdad y la exclusión de las voces de los propios niños en decisiones que afectan sus vidas son ejemplos claros de estas dificultades. Además, las visiones tradicionales de la infancia promovidas por las agencias de la ONU y otros organismos tienden a reproducir un modelo unidimensional de la infancia occidental, sin considerar la rica diversidad de realidades que caracteriza a las infancias en diferentes contextos culturales y socioeconómicos, especialmente en el sur global (Acosta, 2013; Barcala et al., 2018; Caribe, 2018; García & Fatou, 2014; Holzscheiter, 2010b, 2010a; Orleans, 2019; Ospina et al., 2014). Esta discrepancia señala la urgente necesidad de una visión global sobre la infancia que sea inclusiva y adaptable, que pueda abarcar y respetar la pluralidad de las infancias alrededor del mundo.

Asimismo, la crítica de Fassin a la razón humanitaria (1999, 2015, 2016, 2018) advierte sobre cómo la ayuda humanitaria puede convertirse en un mecanismo de control y dominación, perpetuando las mismas desigualdades y opresiones que pretende erradicar. En cuanto a la integración social de la infancia migrante, las políticas públicas deben asegurar la inclusión efectiva y la participación de la niñez desplazada y migrante forzosamente en las sociedades receptoras, superando barreras lingüísticas, culturales y de acceso a servicios fundamentales (Boyden, 2009; Gaitán et al., 2009; Holzscheiter, 2010c; Liebel, 2014, 2017b, 2019). Este análisis nos insta a ir más allá de las narrativas que colocan a los niños en roles de vulnerabilidad y a buscar un abordaje que reconozca y potencie su capacidad de ser agentes de cambio en sus propias vidas y en las de sus comunidades, a pesar de los desafíos que enfrentan.

Un replanteamiento decolonial de las prácticas y políticas relacionadas con la infancia es fundamental en el contexto latinoamericano. Este enfoque

invita a promover un concepto de infancia inclusivo y equitativo, respetuoso de la diversidad cultural y de los derechos fundamentales de la niñez en la región. Así, buscamos dismantelar las concepciones tradicionales y occidentalizadas de la infancia, poniendo en valor las experiencias y expresiones de las infancias latinoamericanas que frecuentemente quedan marginadas dentro de los marcos globales.

En este marco, las políticas de infancia cobran especial relevancia ya que constituyen el mecanismo a través del cual se pueden garantizar los derechos básicos de niñas, niños y adolescentes migrantes, refugiados o desplazados internos. Estas políticas, materializadas en leyes y regulaciones, no solo aseguran el acceso a servicios esenciales como la salud y la educación y protegen contra el abuso, sino que también propician condiciones para la reunificación familiar. Adicionalmente, estas políticas son el pilar sobre el que se apoyan programas específicos que buscan responder a las necesidades particulares de estos niños y niñas, incluyendo el soporte psicológico, la asistencia legal y las iniciativas para su integración social y comunitaria.

La efectividad de estas políticas y estrategias para la integración social de la niñez migrante depende de su carácter intersectorial y multidisciplinario, lo que implica la colaboración entre gobiernos, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas y la sociedad civil. La participación activa de niñas y niños en el desarrollo de políticas que afectan sus vidas es crucial para asegurar que sus opiniones sean tomadas en cuenta y sus derechos, salvaguardados (Llobet, 2011b; Orleans, 2019, 2021; Quevedo (Editora) & Álvarez (Editora), 2016; Schindel, 2017).

Al analizar las políticas dirigidas hacia la infancia migrante, emerge una tensión entre el ideal de protección moral universal y las políticas específicas para la migración forzada. Doná y Veale (2011) señalan limitaciones en las legislaciones nacionales y resaltan la importancia de entender cómo interactúan los sistemas globales, las políticas estatales y los procesos migratorios en las vidas de niñas y niños migrantes. Identificamos tres

discursos predominantes que moldean la percepción de la infancia en contextos de migración forzada. Primero, aquel que caracteriza a la infancia como víctima y potencial amenaza para el Estado-nación, obviando su estatus político y enfatizando su protección en un contexto global desigual. Segundo, el discurso que oscila entre la visibilidad e invisibilidad de niñas y niños en las legislaciones y políticas públicas, lo que repercute en su reconocimiento y protección legal. Esto se manifiesta en las diferencias de tratamiento entre, por ejemplo, hijos de exiliados políticos y niños de inmigrantes indocumentados o víctimas de trata (Carli, 2010; Fass, 2005, 2006; M. C. Herrera & Palermo, 2013; Llobet, 2016). El tercer discurso trata las experiencias de migración forzada desde ángulos psicológicos y políticos, a menudo confundiendo y mezclando ambas esferas, lo que puede derivar en la criminalización en vez de la protección de niñas y niños migrantes (Veale y Dona, 2011).

Estas perspectivas y prácticas perpetúan desigualdades y contribuyen a la invisibilidad de ciertos grupos de niños y niñas. Las políticas que surgen de estos enfoques muchas veces no logran abordar de manera adecuada la complejidad de sus experiencias y necesidades, en particular las de poblaciones marginadas como los niños y niñas 'sin Estado' (Boyden, 2009; Doná & Veale, 2011; Hanson, 2014; Holzscheiter, 2010c).

Una revisión crítica de las narrativas en torno a la infancia migrante nos dirige hacia la promoción de políticas que honren la agencia y la dignidad de niñas y niños. Se requiere un enfoque decolonial que cuestione las estructuras de poder existentes y se centre en una protección efectiva de los derechos de niñas y niños, garantizando así su bienestar y desarrollo integral.

Al examinar las investigaciones actuales, detectamos una tendencia a tratar la infancia desde una óptica abstracta, lo que a menudo contrasta con la realidad de muchas niñas y niños que enfrentan abuso, marginación o explotación. La crítica a estos discursos se centra en cómo construyen sujetos políticos subalternos, marginando a quienes no encajan en una imagen

idealizada de la infancia. Resaltamos, por tanto, la urgencia de escuchar y valorar sus voces, integrando sus experiencias y perspectivas en la construcción de políticas más inclusivas (González, 2016; Llobet, 2016). Cuestionamos, además, la naturaleza a menudo contraproducente de la caridad en las comunidades receptoras, que puede conducir a la dependencia y la imposición de agendas externas, sugiriendo que la solidaridad debería ser un esfuerzo colaborativo y sostenible, en lugar de un acto unilateral de asistencia (Fassin, 1999; Hanson, 2014).

En el contexto colombiano, las políticas educativas y sociales han sido objeto de críticas debido a su tendencia hacia un enfoque tecnocrático y neoliberal. Esta orientación ha favorecido una educación alineada con las necesidades del mercado laboral, lo cual ha provocado un aumento de la inequidad y ha transformado la educación en una mercancía, obviando la necesidad de una formación integral que atienda todas las dimensiones del desarrollo humano (Bello et al., 2008; Estrada Álvarez, 2011; Martínez, Molina, Rincón Trujillo, et al., 2015; Salinas & Molina, 2021).

En ese contexto, el fenómeno del DFI ha dejado una huella significativa en la niñez colombiana, impactando de manera particular en el acceso y la calidad de la educación de niños y niñas. Las políticas implementadas hasta ahora han tendido a caracterizarse por un diagnóstico de las consecuencias del desplazamiento, pero es esencial que se expandan para incluir acciones que promuevan la resiliencia y aseguren el derecho a la educación de la niñez desplazada. Estas acciones deben buscar soluciones integrales enfocadas en el bienestar y el desarrollo pleno de la niñez desplazada (Jaramillo, 2017; Misas & Garnica, 2016).

La investigación sobre la situación de las niñas y niños en situación de DFI en Colombia subraya la necesidad de una comprensión holística que abarque las dimensiones históricas, socioeconómicas, culturales y las perspectivas individuales de los afectados. Este enfoque integral facilitaría la formulación de políticas públicas más efectivas que no solo respondan a las

necesidades inmediatas, sino que también promuevan la integración y el desarrollo a largo plazo de la niñez desplazada (Valencia-Agudelo et al., 2019).

La revisión de la literatura pone de manifiesto la relevancia de una gestión educativa y social más empática y efectiva, que concentre sus esfuerzos en proteger y promover una vida digna para niñas y niños afectados por la migración forzada. Estudios críticos enfatizan los retos y posibilidades para mejorar la inclusión y el bienestar de la niñez migrante en los países de acogida, como lo demuestran las contribuciones de Alzate (2015), Carvajal & Gil (2017) y los análisis de Jaimes (2014).

En el campo educativo, la atención se ha centrado en promover una enseñanza que valore la diversidad y que reconozca la importancia de la multiculturalidad. Investigaciones como las de Morales, M. et al. (2012) y Núñez del Río et al. (2014) abogan por políticas educativas que propicien la equidad y provean la infraestructura y los recursos necesarios para una atención adecuada a los niños y niñas en DFI. Además, se resalta la importancia de adaptar los currículos y de la participación comunitaria para satisfacer las necesidades de una población infantil diversa (Quevedo (Editora) & Álvarez (Editora), 2016; Sarmiento, 2018).

La calidad educativa también es un tema de gran importancia, destacándose la necesidad de estrategias pedagógicas y programas que mejoren la infraestructura escolar, doten de recursos didácticos adecuados y preparen a los docentes para responder a las necesidades especiales de esta población (Caballero Pérez, 2011; Cifuentes B. & Rodríguez, 2007; Cortes S. & Castro de Amaya, 2005; Misas & Garnica, 2016; Núñez del Río et al., 2014). La gestión escolar inclusiva y la vinculación de la educación con enfoques de derechos humanos, diferenciación y género son cruciales para cerrar la brecha entre las normativas y su implementación práctica (Barbosa, 2015; Duque Vargas & Lasso Toro, 2016; Lasso Toro, 2013; Núñez del Río et al., 2014).

El impacto psicosocial del desplazamiento revela que el estrés traumático y los trastornos emocionales afectan negativamente la participación y el rendimiento académico de niñas y niños, lo que resalta la importancia de incorporar programas de apoyo psicosocial y formación docente (Camacho et al., 2015; Castiblanco-Castro, 2020; Cuevas, 2009; Lasso, 2013; Paternina & Herrera, 2019; Sañudo et al., 1999; Tobón, 2021).

La participación y el empoderamiento de los niños y niñas en situación de DFI dentro del ámbito educativo son igualmente esenciales, promoviendo su involucramiento en la toma de decisiones y el reconocimiento de su identidad y diversidad cultural (Alvarado et al., 2015; Fajardo M et al., 2018; Ospina-Alvarado et al., 2018; Pávez Soto, 2013; Serna et al., 2014). Además, es importante abordar la vivencia de violencias, el desarraigo y los traumas, y atender a estas realidades tanto desde perspectivas de largo como de corto plazo (Aguilar & Alberto, 2016; Clavijo & Consuelo, 2020; Maguemati et al., 2018; Martínez et al., 2013; Soto et al., 2020)(Aguilar & Alberto, 2016; Castañeda et al., 2004; Clavijo & Consuelo, 2020; Maguemati et al., 2018; Valderrama, 2013).

Otra línea narrativa examina las violencias que atentan contra la dignidad de la niñez, intensificando su discriminación y pobreza y cómo estas situaciones moldean las subjetividades infantiles, pudiendo llevar a evitar lugares como las escuelas por miedo a la estigmatización. En este contexto, se resalta la capacidad de agencia de los niños y niñas y su rol como agentes activos en sus propias vidas (Arango, 2016; Arango & Forero, 2016; Ospina-Alvarado et al., 2018; Valencia-Agudelo et al., 2019). En lo que respecta a la evaluación de las políticas educativas, las críticas se enfocan en la precariedad de las condiciones escolares, en particular en zonas rurales y de conflicto, y en la tendencia a centrarse en estadísticas que a menudo ocultan las complejas dinámicas políticas que afectan a esta población (ACNUR, 2017a, 2017a, 2018, 2021b; Bácares Jara, 2014; CODHES et al., 2003; Unicef, 2018).

La Comisión de la Verdad de Colombia resalta la marginalización en el acceso a la educación de los niños y niñas en situación de DFI, afectando su derecho a la misma y pone de relieve la especial vulnerabilidad de las niñas y adolescentes frente a la violencia sexual y el reclutamiento forzado. Hace un llamado al Estado para que adopte medidas que protejan y garanticen el derecho a la educación de esta población vulnerable (Comisión de la Verdad, 2022a).

La abundancia de investigaciones en torno al DFI y la infancia en Colombia no ha sido suficiente para cubrir todas las aristas del problema. Existe una carencia notable de estudios específicos sobre cómo las políticas públicas de DFI interactúan con la niñez, sobre todo en lo referente al manejo burocrático de niñas y niños y los complejos procesos que conducen a su estigmatización, así como a fenómenos de des-etnización o sobre-etnización (Fajardo M et al., 2018; Llobet, 2016; Niño, 2016; Torres & Molina, 2021; Vega, 2004). Estos vacíos de conocimiento son críticos y su comprensión es indispensable para el diseño de políticas y prácticas más efectivas que impacten positivamente en la vida de los niños y niñas en situación de DFI. Es justamente en ese espacio de vacancia en el que se instala esta tesis con su propuesta de realizar un análisis pluralista de política educativa que permita reconstruir el proceso de significación de niñas y niños en situación de DFI y de sus modos de intervención en las políticas educativas, con el propósito de contribuir en el desarrollo de una categoría de sujeto denominado en esta disertación: “infancias desplazadas”.

1.2 Encuadre teórico

Considero¹¹ relevante aclarar que inicié mi doctorado mientras ejercía como docente de Ciencias Sociales en el Colegio República Federal de Alemania IED, en Bogotá, atendiendo principalmente a estudiantes de bajos

¹¹ Le ruego comprensión a la persona lectora en esta sección por la utilización de la primera persona del singular en razón a que en ella se explica la motivación para el desarrollo de la investigación.

recursos económicos. Esta experiencia en el aula me confrontó con los desafíos de la exclusión social en el sistema educativo oficial y me llevó a reflexionar sobre el tratamiento institucional de la diversidad en las escuelas. Así, mi primer esbozo investigativo se centró en analizar las políticas educativas en relación con el derecho a la educación y la democratización escolar (Martínez et al., 2013; Martínez, Molina, Rincón Trujillo, et al., 2015; Molina, 2012; Molina et al., 2016).

Desde mi posición en el ámbito laboral, adopté una perspectiva crítica hacia la formulación de políticas educativas, influenciado también por mis participaciones en movimientos sociales comprometidos con la democracia y la paz en Colombia. Analicé estas políticas en el contexto del paradigma del Estado mínimo y la educación entendida como un servicio mercantil, dominado por el "new management public" (Molina et al., 2016; OECD, 2016; Valdés & Valle, 2021; Varela, 2018).

Adicionalmente, mi enfoque en el análisis político se vio enriquecido por debates recientes sobre el cambio paradigmático en la legislación colombiana sobre la infancia, pasando de la "situación irregular" a la "protección integral", y la adopción de la Convención de los Derechos de la Niñez, que reconoce a niños y niñas como sujetos de derechos. En este contexto, valoré especialmente las opiniones de otros y otros docentes acerca de la garantía de los derechos de la niñez en el ámbito escolar (Molina et al., 2016).

Al iniciar mi doctorado, me sumergí en una nueva dinámica. Descubrí literatura que cuestiona la homogeneización de la infancia en la estructura educativa colombiana y que analiza la gramática escolar para entender las intervenciones dirigidas a infancias marginalizadas o excluidas. Este enfoque me permitió analizar más profundamente las políticas educativas destinadas a niñas y niños en situación de DFI, yendo más allá de la simple concreción del derecho a la educación. También me interesó explorar la experiencia de la infancia en contextos escolares, reconociendo la importancia del tejido relacional y la interacción social en mi formación identitaria como docente,

así como la esencia interdependiente de nuestras vidas y la búsqueda de relaciones más colaborativas. Esta dinámica me llevó a reflexionar sobre la subjetividad y vivencias de los niños y niñas con quienes interactúo diariamente en el aula.

A medida que profundizaba en la literatura, mi proyecto de investigación tomó forma y mi perspectiva comenzó a evolucionar en su base epistemológica. Me di cuenta de que, a menudo, se representa la voz de los niños y niñas en situación de DFI desde una perspectiva de vulnerabilidad, reflejo de un discurso hegemónico. Al reconocer este matiz, empecé a vislumbrar configuraciones del sujeto menos condescendientes y a explorar marcos teóricos alternativos. Me intrigó descubrir cómo las "infancias desplazadas" se han transformado en un objetivo de intervención, y cómo se entiende y se aplica esta categoría desde la política educativa, evaluando la coherencia entre el discurso y la praxis en el contexto escolar. Finalmente, quise indagar en las experiencias reales de estas infancias dentro de sus trayectorias educativas. En ello el encuentro con la obra y el contacto con María Bjerg fue definitivo, particularmente por su acercamiento a la memoria de las experiencias de niños y niñas en situación de migración (Aportes de la Historia, s. f.; M. Bjerg et al., 2018; M. M. Bjerg, 2012; IEHS, 2016)

Este planteamiento me llevó a entrar en el mundo de niñas y niños a los que, en el escenario escolar, se les asignan sentidos como que “no existen”, “han sido despojados”, “desarraigados”, “vulnerados”, entre otros, como veremos en los siguientes capítulos. Además, el trazado teórico permitió un acercamiento a la situación del DFI por la violencia en un plano en el que lo micro social habilita la comprensión macrosocial y permite describir no solo las formas en las que es tratado este fenómeno, sino también las relaciones de poder en que se sostienen y los discursos con que están conectados estos procesos de migración.

Privilegiar los análisis de datos producidos en las escuelas, desde la voz de los actores y sujetos de la política, fue el camino para la comprensión del

objeto de estudio. De allí, surge la idea de analizar las herramientas que el Estado colombiano, a través de sus funcionarios y en los espacios escolares, ha dispuesto para la atención educativa de estas poblaciones. En mi retorno a Colombia luego de 2019, compartir con mis colegas educadores y docentes investigadores la tensión entre la construcción social de los discursos y narrativas sobre infancias desplazadas en las políticas educativas, con lo que ocurre con niñas y niños en situación de DFI en los colegios, ha despertado la sensibilidad con las prácticas que se desarrollan en las vidas cotidianas y las formas de producción de las infancias desplazadas como categoría social que aborda la marginalidad y la exclusión.

Finalmente, la motivación de esta investigación radica en la recuperación de la voz de niñas y niños, considerándola como un acto de justicia social que contribuye a la democracia deliberativa y al abordaje de los problemas sociales desde la pluralidad de actores que convergen en la escuela. Se pensó en la resolución del problema a través de intervenciones que alinearan los discursos y las prácticas de los actores escolares, abordando así el análisis de las políticas educativas mediante el reconocimiento de las voces y experiencias de los sujetos. Este reconocimiento no solo enriquece el proceso educativo, sino que también se alinea con un enfoque más humanista y participativo en la educación, valorando las experiencias y perspectivas de niñas y niños no solo como beneficiarios, sino como co-creadores de sus propios procesos de aprendizaje. La inclusión de sus voces en el análisis de políticas es fundamental para construir prácticas pedagógicas que respondan de manera efectiva a sus necesidades y contextos. Se busca, en última instancia, avanzar hacia un sistema educativo que promueva la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno social y cultural.

Enfoque epistemológico, teoría general y las teorías sustantivas.

El pluralismo epistemológico favorece la apertura hacia teorías que pueden desafiar las nociones convencionales, especialmente en lo que respecta a la diversidad de infancias. Ante la complejidad de las realidades

sociales, enfocamos la atención en los procesos de formulación e implementación de políticas educativas, analizando discursos y narrativas que configuran el concepto de "infancias desplazadas" en el ámbito de la política educativa y las intervenciones efectuadas entre 2004 y 2018 (Gergen, 1996, 2007; Gergen & Gergen, 2011).

Adherimos al construccionismo social de Gergen, un marco teórico que postula que el conocimiento y la realidad son construcciones sociales generadas a través de la interacción y el lenguaje. Por tanto, no hay una realidad objetiva independiente de los individuos que la interpretan. Las realidades y los conocimientos emergen del consenso en contextos sociales determinados, y pueden divergir entre colectividades (Gergen, 1996, 2007, 2011). Esto subraya la importancia del contexto y las dinámicas de poder en la formación de significados y realidades asociadas a las "infancias desplazadas".

Las políticas educativas se entienden no solo como respuestas a necesidades objetivas, sino como construcciones sociales complejas influenciadas por factores políticos, económicos, culturales e ideológicos. Esta visión dinámica se enriquece al considerar las políticas como resultado de interacciones y debates entre actores diversos, lo que revela la multiplicidad de interpretaciones y la evolución de sus significados (Gergen, 1996, 2007, 2011).

Avanzando en este análisis, reconocemos que las políticas educativas trascienden las decisiones unilaterales de expertos o autoridades. Se configuran a través de un proceso discursivo en el que políticos, docentes, estudiantes y familias contribuyen activamente, incidiendo especialmente en la realidad de la infancia desplazada. Inspirados por la teoría de Ball, exploramos cómo se negocian los significados y se ejerce el poder a lo largo del tiempo, afectando las políticas que conciernen directamente a estas poblaciones "vulnerables".

Para desentrañar los discursos que configuran la realidad de los niños y niñas en Colombia, en especial en contextos de DFI, recurrimos a un conjunto de marcos teóricos interdisciplinarios. El análisis discursivo, la sociología de la infancia y la teoría narrativa se entrelazan, proporcionando una perspectiva más profunda sobre la construcción identitaria y las luchas de poder que influyen en la creación de políticas. Estos discursos políticos a menudo instrumentalizan las necesidades de la infancia, priorizando objetivos más amplios y dejando de lado los requerimientos específicos de niños y niñas desplazados. Consecuentemente, las políticas que surgen pueden estar más alineadas con intereses políticos y económicos que con la solución de problemas reales que estos menores enfrentan.

Este entramado de ideologías y poderes se manifiesta en prácticas discursivas dentro del ámbito educativo, que a su vez moldean las políticas y decisiones. En la investigación nos sumergimos en el análisis de cómo ciertos valores y conocimientos son privilegiados, mientras que otros son marginados o silenciados. Así, reflexionamos sobre las complejas relaciones de poder entre los diferentes actores del sistema educativo, ya que estas relaciones son determinantes para la formulación e implementación de políticas. En este sentido, los discursos no solo reflejan la realidad social, sino que contribuyen a su configuración y tienen el potencial de transformar las estructuras y relaciones de poder existentes.

Este estudio aporta una comprensión integral de la construcción y evolución de los discursos y narrativas educativas sobre las infancias desplazadas. Identificamos los actores involucrados y analizamos las dinámicas de poder que intervienen, con el propósito de que el lector comprenda las prácticas discursivas y los procesos de legitimación e implementación de las políticas educativas. Además, examinamos las tensiones entre distintas concepciones de educación y la lucha por definir una educación de calidad para los niños y niñas, analizando conceptos como la noción de víctima, la inclusión y el discurso sobre el conflicto armado interno en Colombia en el período de 2004 a 2008.

En este contexto, aclaramos la preferencia por el análisis discursivo como marco para esta investigación, en comparación con otros enfoques analíticos en el estudio de políticas educativas. La decisión se basa en la eficacia del análisis discursivo para desentrañar la complejidad de las relaciones de poder y la construcción social de la realidad que incide en las experiencias educativas de las infancias desplazadas¹², incluyendo las propuestas de Elinor Ostrom (Ostrom, 2009, 2015; Ostrom & Ostrom, 2014), Paul Sabatier (2014) o la perspectiva narrativa de Emery Roe (1994b, 1994a).

La preferencia por el análisis discursivo se asienta, además, en su capacidad para centrarse en la política educativa y sus interlocutores clave. Esta aproximación se destaca por proporcionar un marco teórico y metodológico que permite interpretar la realidad colombiana de manera coherente, dando cabida a las voces de los diversos participantes a lo largo del desarrollo de la política educativa. Tal elección ha sido fundamental para analizar las políticas públicas mediante la integración de representaciones, narrativas y discursos presentes tanto en documentos oficiales como en las percepciones de los actores implicados en la implementación de dichas políticas.

Cabe destacar que, en el ámbito del análisis discursivo de las políticas educativas, los actores son entendidos como entidades lingüísticas y conceptuales, cada uno con roles específicos dentro de un contexto discursivo más extenso. Esta distinción es crucial para comprender la diferencia entre la idea de individuo y la de sujeto en el contexto educativo, proporcionando un enfoque único para el análisis de las políticas educativas.

¹² Para una revisión de estas perspectivas consultar: Durnova et al., (2016); Fontaine & Subirats, (2015); y Roth et al., (2010). Sobre los enfoques de análisis en las políticas educativas encontramos un referente en la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa –ReLePe Giovine (2010, 2012, 2016); Pulido, (2021; 2014, 2017); Tello, (2013, 2015; Tello & Gorostiaga, 2009; Tello & Mainardes, 2012).

Dentro de este campo del análisis discursivo¹³, me he inspirado en las propuestas del sociólogo británico Stephen J. Ball. La obra de Ball subraya la necesidad de ir más allá del contenido evidente de las políticas educativas y prestar atención a los contextos y prácticas que surgen de su aplicación. Este enfoque se amplía al analizar la construcción y la experiencia de las "infancias desplazadas" dentro de estas políticas. Así, se revela la riqueza de vivencias que emergen de su puesta en práctica, lo que demanda un examen minucioso del lenguaje y los sistemas simbólicos en juego durante su formulación, circulación y efecto en la percepción pública y en la intervención concreta en entornos educativos. Este análisis demuestra que el discurso preponderante se ve moldeado por las fuerzas políticas y económicas en su competencia por el control del poder. Resulta que las representaciones de sujetos y contextos oscilan entre apoyar y desafiar el orden establecido, reflejando una constante negociación de poder simbólico y real¹⁴.

En este marco, el enfoque de análisis discursivo facilitó la estructuración de la exposición, ya que el estudio de las políticas educativas para niños y niñas en situación de DFI en Colombia durante 2008-2018 demandó una

¹³ En esta campo teórico, encontramos reconocidos autores el estadounidense Michael W. Apple (1987, 1991, 1996, 2002, 2013), quien ha examinado las relaciones de poder y las desigualdades en la educación, utilizando el análisis discursivo para comprender las políticas educativas y sus implicaciones sociales; la lingüista austriaca Ruth Wodak (Reisigl & Wodak, 2005; Wodak, 2003, 2015; Wodak et al., 2010; Wodak & Meyer, 2003) reconocida por su investigación sobre cómo se construyen los discursos educativos y cómo se negocian los significados en las políticas educativas; el investigador belga Maarten Simons y el filósofo Jan Masschelein (2008; 2011, 2014) que se han centrado en cómo los discursos y las prácticas de las políticas educativas influyen en la calidad de la educación y en las relaciones de poder en el contexto educativo; o la académica británica Catherine Doherty (2018b, 2018a) que ha orientado su trabajo en el análisis discursivo de las políticas educativas, con un enfoque particular en la inclusión y la equidad en la educación, resaltado cómo los discursos y las políticas educativas pueden perpetuar o desafiar las desigualdades en la educación.

¹⁴ En este marco teórico la lectora podrá identificar, la forma en que se articulan autores como Foucault (1978, 2010), Althusser (2003), Gramsci (1998a, 1998b; 2016) y Herrera, (2016), para dar cuenta de una perspectiva teórica en la que la realidad construida a través del lenguaje no coincide de un modo simétrico con la construida por los individuos en su experiencia de vida.

revisión contextual¹⁵, del texto y discurso¹⁶, y de los efectos y resultados en los entornos educativos¹⁷. A través de este análisis, pudimos indagar cómo han sido representados niños y niñas en situación de DFI y cómo estas representaciones han influenciado las soluciones propuestas en los documentos y en las narrativas de los actores de la política educativa.

El enfoque de Ball subraya la discursividad como un aspecto clave en el análisis de las políticas educativas, destacando cómo estas se desarrollan y materializan en la práctica. Este enfoque analítico fomenta una revisión crítica de las políticas actuales, sugiriendo la importancia de diseñar estrategias futuras centradas en la equidad educativa para las infancias afectadas por el DFI.

En este contexto, la discursividad comprende un rango amplio de elementos como ideas, valores, creencias y narrativas que juegan un papel vital en la configuración y legitimación de las políticas educativas. El discurso no solo influye en la comprensión de los desafíos y las soluciones propuestas para el DFI, sino que también impacta las decisiones políticas y la percepción pública. Por lo tanto, es crucial analizar cómo se forman y propagan las ideas y cómo estas afectan la agenda política y las acciones implementadas en el

¹⁵ Como se verá en el capítulo dos, durante el período de estudio Colombia experimentó grandes niveles de desplazamiento interno debido al conflicto armado y la violencia generalizada. Allí niños y niñas en situación de desplazamiento forzado interno enfrentaron numerosos desafíos, incluyendo el acceso y la continuidad en la educación. Asimismo, se comprenderá el papel de varios actores, incluido el gobierno colombiano, ONG y agencias internacionales, que estuvieron involucrados en tratar estos problemas a través de políticas y programas.

¹⁶ Un análisis de los textos de política durante este período revela cómo estas políticas conceptualizaban el problema y la solución. En el capítulo 3 se abordan narrativas y discursos que responden a preguntas como ¿Se reconoció la complejidad de los desafíos que enfrentan estos niños y niñas en situación de DFI? ¿Se enfoca en el derecho a la educación, la inclusión y la equidad? ¿O se centró más en cuestiones prácticas como la provisión de escuelas y maestros?

¹⁷ Este aspecto implicó evaluar las políticas implementadas en su dimensión estructural respondiendo a preguntas como ¿Se tradujeron en mejoras concretas en el acceso y la calidad de la educación para esta niñez desplazada? ¿Cómo se implementaron estas políticas a nivel local y cómo fueron recibidas por maestros, estudiantes y sus familias? ¿Contribuyeron estas políticas a reducir las desigualdades en la educación o, por el contrario, terminaron exacerbándolas?, así como aspectos relacionados con la experiencia de vida de estos niños en las trayectorias educativas como se desarrolla en el capítulo 5.

entorno educativo. Los discursos, de esta manera, desempeñan un rol activo y performativo, forjando la realidad educativa.

En esta investigación, examinamos la discursividad política como la amalgama de estrategias y prácticas discursivas que los actores políticos utilizan para forjar y difundir narrativas específicas en la esfera pública. Estas prácticas son cruciales en la construcción de identidades políticas, como la de las infancias desplazadas, y son fundamentales para la consolidación del poder y la legitimación de políticas y acciones. Este estudio se centra en cómo se manifiestan estas prácticas discursivas en los entornos escolares, destacando su impacto en la construcción de la identidad de las infancias desplazadas y en la implementación de intervenciones educativas para niñas y niños en situación de DFI.

La trayectoria de las políticas educativas, desde su concepción hasta su desarrollo y adaptación a lo largo del tiempo, constituye la segunda categoría de análisis. Esta investigación traza el recorrido de las políticas educativas desde 2004 hasta 2018, destacando su naturaleza dinámica, sujeta a influencias históricas, discursivas, relaciones de poder y dinámicas políticas. Se consideran los diversos actores, agendas, cambios gubernamentales, influencias externas e intereses subyacentes.

En el caso específico de las políticas educativas para las niñas y niños en situación de DFI, detectamos una recurrencia en el discurso asistencialista que enfatiza el acceso a la educación y se entrecruza con las tensiones sobre el reconocimiento del conflicto armado y la implementación de enfoques humanitarios, lo que lleva a prácticas centradas en la atención a la víctima y el trauma asociado al DFI.

Las trayectorias políticas también incluyen las relaciones de poder, ideologías e intereses que inciden en la configuración de las políticas y su impacto en la comunidad educativa. Este enfoque permite discernir las fuerzas y dinámicas que configuran las políticas educativas y su materialización práctica, reconociendo patrones, tendencias y

discontinuidades que afectan especialmente a las representaciones de la infancia desplazada.

Al estudiar la interacción entre la trayectoria de las políticas educativas y las luchas discursivas en torno a las infancias desplazadas, se adquiere una comprensión de cómo se han abordado sus necesidades educativas y cómo estas han evolucionado, lo cual es fundamental para propuestas que busquen mejorar las políticas y prácticas educativas, favoreciendo la inclusión, equidad y el derecho a la educación.

La tercera categoría, la puesta en acto, se refiere a cómo se implementan y ejecutan las políticas en la práctica escolar. Exploramos la manera en que las discusiones sobre el significado de las infancias en situación de DFI y las modalidades de intervención se concretan en acciones educativas. Esto implica entender cómo se interpretan y aplican las políticas por parte de los actores educativos y cuál es su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

Con estas categorías, construimos la estructura teórica y metodológica de la tesis, buscando profundizar en la comprensión de la realidad escolar y cómo esta configura la experiencia educativa de las infancias desplazadas. Invitamos al lector no solo a considerar el contenido de las políticas, sino también a reflexionar sobre su implementación y efectos en las estructuras y procesos educativos.

Explorar la puesta en acto de las políticas educativas revela la diversidad de experiencias en su implementación. En este proceso emergen elementos clave como la distribución de recursos, capacitación docente y adaptación curricular, que, aunque destacados en discursos políticos y narrativas de actores, no siempre se reflejan con consistencia en las prácticas concretas de las instituciones educativas. Los datos recopilados en esta investigación ponen de manifiesto la complejidad de la configuración de la puesta en acto de las políticas educativas. Es fundamental reconocer que la implementación de políticas educativas dista de ser un proceso lineal o uniforme; cada institución escolar impone sus particularidades. Factores como la

interpretación local de las políticas, la disponibilidad de recursos, las dinámicas de poder y las interacciones entre actores educativos juegan un rol decisivo en la materialización de estas políticas en el terreno educativo.

Además, la puesta en acto de las políticas educativas requiere de un enfoque crítico y reflexivo. Ball argumenta que a menudo existe un desajuste entre las intenciones de las políticas educativas y su materialización en el ámbito escolar. En el caso específico de las políticas para niñas y niños en situación de DFI, esta brecha se hace especialmente evidente. Al profundizar en las realidades escolares, se descubren disparidades e inequidades en la implementación, lo que incita a reflexionar sobre formas de optimizar las políticas para el beneficio de todos los actores del sistema educativo, con un enfoque particular en las niñas y niños.

En nuestro recorrido teórico, el abordaje de la sociología de la infancia se reveló como un pilar fundamental para reflexionar sobre la inclusión y el análisis de las experiencias de las infancias desplazadas. Esta disciplina indaga en la construcción social e histórica de la infancia y cómo los niños y niñas construyen sus identidades y se relacionan con su entorno. La investigación en este ámbito desafía la percepción tradicional de la infancia como etapa de pasividad, enfatizando el rol activo y participativo de niñas y niños en diversos ámbitos sociales, incluida la investigación. Reconocerles como sujetos sociales activos, portadores de su propia visión del mundo, ha motivado la inclusión de sus voces para entender las luchas de sentido en sus narrativas.

El análisis discursivo de las políticas educativas, enriquecido con la sociología de la infancia, pone de relieve esta es una construcción social y cultural. Así, reconocemos que las vivencias y roles de los niños y niñas están influenciados por las normativas y valores del entorno social en el que se desenvuelven. Al estudiar las infancias desplazadas, emergen complejidades que descubren aspectos velados de la vida diaria en los entornos escolares. Desde esta perspectiva, observamos cómo la sociedad colombiana construye

social y culturalmente a los niños y niñas en situación de DFI dentro de sus políticas educativas, con representaciones que varían según el contexto y subrayan la diversidad de experiencias infantiles. Estas representaciones influyen tanto en las políticas como en las interacciones sociales, afectando a los niños y niñas que pueden enfrentarse a estereotipos y prejuicios.

Reflexionando sobre lo anterior, es patente que niños y niñas en situación de DFI se perfilan como sujetos de intervención política en los discursos educativos. Se les categoriza y reconoce como víctimas del desplazamiento forzado, una visión que, aunque permite acceder a beneficios sociales, a menudo los relega a una posición de vulnerabilidad y desamparo político. La perspectiva de Althusser nos ilumina aquí: las personas se convierten en “sujetos” al aceptar el rol que una estructura poderosa les asigna. En el contexto colombiano, la etiqueta de “víctima” es asumida de diversas maneras. Algunos la reclaman en busca de justicia o restitución, mientras que otros la utilizan para obtener ventajas económicas, a veces alejándose del verdadero propósito de esta clasificación.

Escuchar a niños y niñas en situación de DFI nos transmite un mensaje contundente: aspiran a que sus realidades y experiencias se reflejen genuinamente en las políticas, más allá de ser etiquetados únicamente como víctimas. A pesar de las adversidades, son individuos con historias y perspectivas propias. Sin embargo, frecuentemente, son los adultos quienes hablan por ellos, relegando sus voces al silencio. Es imprescindible, por tanto, incorporar directamente sus testimonios en la creación de políticas.

Efectivamente, niños y niñas son más que simples espectadores; poseen el derecho y, posiblemente, la obligación de involucrarse activamente en las decisiones que influyen en sus vidas. Esta implicación es esencial en el contexto de las políticas educativas, al enfocarse en sus vivencias y requerimientos particulares. No es sólo una cuestión de qué aprenden, sino de cómo sus experiencias personales, como la discriminación y las interrupciones en su educación, afectan su proceso de aprendizaje.

A partir de esta premisa, nuestra investigación intenta profundizar en el conocimiento de la infancia, apreciando y valorando la diversidad cultural en la formulación de políticas educativas. En los capítulos siguientes, se hará evidente la importancia de incorporar las raíces culturales de los niños y niñas y de entender los retos a los que se enfrentan. No debemos olvidar que el aprendizaje no se limita al aula; las interacciones sociales y los ambientes cotidianos son igualmente educativos. Por lo tanto, las políticas educativas deben adoptar un enfoque integral que incluya no solo lo académico, sino también lo social y emocional.

Finalmente, el recorrido teórico nos condujo hacia la teoría narrativa, un campo sugerido por mi directora de tesis, quien me recomendó a autores como Alessandro Portelli, Mary Maynes, Jennifer Pierce, Barbara Laslett y Catherine Riessman. De la mano de mi codirector, profundicé en la etnosociología de Daniel Bertaux, lo que enriqueció notablemente la discusión. Esta orientación permitió integrarme al grupo de investigación "Población y Desarrollo" en la Universidad Javeriana, un espacio colaborativo que propició el intercambio y enriquecimiento mutuo con otros investigadores. A través de esta sinergia, comencé a comprender el inmenso valor de las historias individuales, su poder para desvelar significados ocultos y su contribución a una comprensión más rica de la vida social.

Catherine Riessman (2005) subraya la importancia de la construcción de significados a través de las narrativas y cómo la interacción entre el narrador y el oyente es determinante en este proceso. Adoptando esta perspectiva, nos enfocamos en el estudio de las narrativas presentes en las políticas educativas. Analizar la forma en que se entrelazan personajes, eventos y conflictos resultó fundamental para comprender cómo estas historias influyen en la interpretación y dirección de las políticas. Al centrar la atención en las infancias desplazadas, se hizo evidente la relevancia de escuchar y valorar sus voces y relatos, que no solo reflejan sus vivencias y resiliencia, sino también la influencia de su contexto social y cultural.

Paralelamente, la etnosociología de Daniel Bertaux (1989, 2005) destaca la narrativa personal y, en especial, los relatos de vida como herramientas clave para entender los sistemas sociales desde una perspectiva individual. Bertaux propone situar las experiencias personales en un marco social más amplio, lo que nos permitió percibir cómo las vivencias de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado interno (DFI) están moldeadas por estructuras sociales complejas y multifacéticas.

A su vez, Mary Jo Maynes, Jennifer L. Pierce, y Barbara Laslett (2012), exploran el uso de narrativas personales en la investigación social e histórica. Las autoras discuten cómo las historias individuales pueden ser utilizadas para entender fenómenos sociales más amplios. De su obra adoptamos como guía para el quinto capítulo el concepto de la "caja negra" de la subjetividad, que es una metáfora utilizada para describir la complejidad para acceder y entender los procesos internos que configuran la experiencia subjetiva de las personas, tales como pensamientos y emociones. Las autoras abordan cómo esta subjetividad, especialmente de grupos marginados, ha sido históricamente opacada o ignorada, y cómo es esencial explorarla para comprender las influencias de las estructuras de poder y las diferencias de género en la construcción de la identidad y la experiencia individual dentro de un contexto social e histórico.

Este enfoque narrativo nos inspiró para dar valor a las experiencias de las infancias desplazadas directamente desde sus protagonistas. Así, el quinto capítulo se construyó a partir de los relatos de vida de estudiantes como Sergio, un joven desplazado por la violencia, cuya historia personal se convierte en un testimonio de supervivencia. Su trayectoria, desde Arauca hasta Bogotá, refleja las complejas realidades que enfrentan los estudiantes en situación de DFI y enriquece nuestra comprensión de las experiencias de las infancias desplazadas.

Es esencial enfatizar que el empleo de narrativas y discursos sobre las infancias desplazadas proporciona una mirada crítica hacia las decisiones y

prácticas educativas vigentes. El análisis de estas narrativas permite desentrañar la influencia de las políticas educativas en las trayectorias educativas y en la aparición de desigualdades y exclusiones. Este enfoque narrativo ha resultado clave para descubrir historias personales que cuestionan las visiones predominantes sobre las infancias desplazadas y para reconocer la agencia de los niños y niñas en la interpretación de sus propias realidades. La aplicación conjunta de estas metodologías teóricas nos ofrece una comprensión más integral y profunda de su cotidianidad y de las dinámicas de poder que los involucran. La promoción de estas herramientas en investigaciones futuras es decisiva para avanzar hacia una visión de la infancia que centre su enfoque en la equidad y justicia educativa.

Planteamiento del problema.

La infancia es una construcción social que guarda estrecha afinidad con el contexto cultural en el que se produce. En el caso de la historia del pasado reciente de Colombia, ese contexto ha estado marcado por un conflicto social y armado que entre 1985 y enero de 2022 dejó cerca de 3'375.000 menores de 18 años involucrados en procesos de DFI por el conflicto armado. A su vez, sobre estos niños y niñas se han venido consolidando avances jurídicos en términos del reconocimiento de sus derechos desde la implementación de la Constitución de 1991, la introducción de la Convención Internacional de los Derechos de la niñez y los desarrollos jurídicos, lo que a su vez contrasta con la situación de vulneración de esos derechos para la población desplazada y la aplicación de políticas públicas enmarcadas en los denominados procesos de ajuste estructural.

Sobre la niñez en situación de DFI el Estado colombiano, a través de las políticas públicas, ha desarrollado diversas formas de intervención y dispositivos culturales que contienen discursos, concepciones, figuras, imaginarios y representaciones que ponen en juego luchas de poder de los actores que las enuncian, construyen y diferencian como infancia desplazada.

La emergencia de esas políticas ha estado marcada por la participación de un conjunto singular de actores entre los que destaca el activismo de sectores organizados de la sociedad civil nacional e internacional y la especial relevancia que al fenómeno del desplazamiento le diera la Corte Constitucional Colombiana en la Sentencia T/025 de 2004 y los autos que le hacen seguimiento a lo allí ordenado, en especial el auto 251 de 2008 y el auto 751 de 2018 que se refieren a niños y niñas en situación de DFI y la necesidad de desarrollar un enfoque diferencial en las políticas públicas destinadas a esta población.

Asimismo, el poder judicial dictaminó la necesidad de políticas educativas específicas para la infancia en situación de desplazamiento, al considerar el campo educativo como uno de los ejes transversales para la garantía de este derecho y para la superación del estado de cosas inconstitucional, especialmente porque niños y niñas son los más vulnerados, a pesar de que cuentan con la especial y prioritaria protección en la Constitución de 1991.

A partir de las diferentes decisiones e intervenciones referidas en los párrafos anteriores, es que en esta tesis se eligió el corte cronológico: 2004-2018. El inicio del período coincide con la intervención del poder constitucional en la construcción de políticas públicas, en tanto que el final se solapa con el proceso de postacuerdo del conflicto armado entre el Estado colombiano y las FARC y la expedición de un nuevo Auto de seguimiento a la niñez en situación de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia.

A partir de la revisión del estado de la cuestión realizado en las páginas precedentes, resulta claro el vacío interpretativo de las políticas educativas para niñas y niños en situación de DFI por la violencia en Colombia, que permitan reconstruir el proceso de configuración del sujeto y de los discursos que fundamentan la intervención estatal en materia educativa. En consecuencia, este es el foco temático del presente trabajo, el cual indaga en la forma en que emergen esas políticas, las rupturas y continuidades que han

tenido en Bogotá, así como los sentidos de la política educativa para estos niños y niñas y las nociones de infancia que allí se disputan, profundizando, además, en las experiencias de los sujetos que intervienen en el desarrollo de la política educativa. De esta manera, el enfoque se interesa más en el análisis micro social y está orientado al estudio de las dinámicas con las que, en la cotidianidad de la vida escolar/trayectoria educativa operan las nociones sobre infancias desplazadas en su relación con el quehacer educativo, y las dinámicas escolares, con el fin de significar qué efectos producen y cómo son reinterpretadas por los actores de la política.

En consecuencia, en este campo de vacancia se ubica el problema de investigación, partiendo de una pregunta principal: ¿Cómo se han formulado e implementado las políticas educativas para la niñez desplazada en Colombia entre 2004 y 2018?, que además tiene un conjunto de interrogantes subsidiarios: 1. ¿Qué modos de intervención educativa han caracterizado las políticas implementadas en Colombia para la educación de niñas y niños en situación de DFI entre 2004 y 2018? 2. ¿De qué manera han influenciado las políticas educativas actuales las experiencias y trayectorias educativas de niñas y niños en situación de DFI en Colombia? 3. ¿Cuáles son las narrativas y discursos predominantes en torno a las infancias desplazadas en el contexto colombiano en este período?

1.3 Objetivos.

Objetivo General

Comprender la relación entre las políticas en educación básica para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado interno en Bogotá-Colombia entre 2004 y 2018 y las experiencias educativas de las infancias desplazadas.

Objetivos específicos

1. *Analizar las políticas educativas implementadas en Colombia entre 2004 y 2018 para niñas y niños en situación de DFI.* Este objetivo se centrará en el estudio detallado de la legislación y las políticas públicas que se han desarrollado e implementado en Colombia durante el período de estudio con respecto a la educación de niños y niñas en situación de DFI. Buscaremos identificar los cambios, continuidades y rupturas en las políticas y cómo estas se han articulado en el nivel macro (políticas nacionales), meso (políticas desarrolladas en el nivel central en Bogotá) y micro (implementación en escuelas y comunidades), haciendo énfasis en los modos de intervención educativa propuestas para la niñez desplazada.

2. *Entender cómo estas políticas han impactado las experiencias educativas de niñas y niños en situación de desplazamiento forzado.* Aquí, el enfoque será analizar cómo las políticas se han traducido en prácticas y experiencias concretas para las infancias desplazadas. Buscaremos identificar las oportunidades y barreras que estas políticas han creado para la educación de niños y niñas en situación de DFI, y cómo estos han respondido y se han adaptado a las mismas.

3. *Comprender los discursos y narrativas alrededor de las infancias desplazadas en Colombia.* Este objetivo busca analizar cómo las infancias desplazadas han sido conceptualizadas en los discursos oficiales y públicos, y cómo estas representaciones han influido en las políticas educativas y en las experiencias de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado interno. Prestaremos especial atención a las formas en que los discursos de poder, siguiendo a Foucault, han moldeado las políticas y las experiencias educativas.

4. *Incorporar las experiencias de las infancias desplazadas en el estudio de las políticas educativas colombianas.* Este objetivo busca reconocer y utilizar activamente las experiencias de las infancias desplazadas como un recurso valioso en el proceso de análisis de políticas educativas. La idea es

considerarlos participantes clave cuyas voces y perspectivas pueden mejorar y orientar la comprensión y construcción de las políticas educativas.

1.4 Diseño metodológico

Originalmente, el diseño de esta investigación se basaba en un enfoque mixto que contemplaba la realización de encuestas a estudiantes, con el objetivo de llegar a niñas y niños en situación de DFI mediante un muestreo aleatorio simple. Sin embargo, diversos obstáculos, como la falta de acceso a los colegios seleccionados, las limitaciones de conexión a internet de la población y las restricciones impuestas por el COVID-19, modificaron este plan inicial.

Ante tales circunstancias, decidimos orientar la investigación hacia un enfoque puramente cualitativo. Esta decisión se sustentó en el deseo de dar protagonismo a niños y niñas que han sido en gran medida sujetos marginados por el discurso hegemónico. Desde esta perspectiva cualitativa, entendemos que el observador no es un sujeto pasivo, sino que interviene y participa activamente en la construcción de la realidad que estudia. Así, más que ofrecer una visión objetiva, la investigación cualitativa busca proporcionar una visión holística y detallada de un fenómeno, indagando en sus causas y manifestaciones.

Aunque inicialmente se planteó como una investigación descriptiva, los resultados obtenidos nos inclinaron más hacia un análisis profundo y explicativo. Buscamos entender cómo se entrelazan y evolucionan diferentes categorías a lo largo del tiempo, culminando en la formación de sujetos específicos y escenarios donde se materializan y transforman relaciones sociales predefinidas por discursos dominantes.

Para llevar a cabo este estudio, triangulamos el uso de herramientas del método hermenéutico, biográfico y de análisis crítico del discurso. Este enfoque se centró en el examen de textos, discursos y narrativas relacionadas

con las experiencias de los protagonistas de las políticas. Consideramos esencial entender la interacción entre texto y contexto, así como el proceso interpretativo del lector, ya que es en esta interpretación donde emergen las luchas de sentido de los individuos sobre el fenómeno en cuestión.

Tabla 1. Matriz de congruencia

Preguntas de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Metodología
¿Cómo se han formulado e implementado las políticas educativas para la niñez desplazada en Colombia entre 2004 y 2018?	Comprender la relación entre las políticas en educación básica para niñas y niños en situación de DFI en Bogotá-Colombia entre 2004 y 2018 y las experiencias educativas de las infancias desplazadas.		
1. ¿Qué modos de intervención educativa han caracterizado las políticas implementadas en Colombia para la educación de niñas y niños en situación de DFI entre 2004 y 2018?		1. <i>Analizar las políticas educativas implementadas en Colombia entre 2004 y 2018 para niñas y niños en situación de DFI.</i>	Revisión documental de legislaciones y políticas públicas, análisis de discurso de documentos oficiales.
2. ¿De qué manera han influenciado las políticas educativas actuales las experiencias y trayectorias educativas de niñas y niños en situación de DFI en Colombia?		2. <i>Entender cómo estas políticas han impactado las experiencias educativas de niñas y niños en situación de DFI</i>	Trabajo cualitativo con estudiantes y con niñas y niños en situación de DFI, entrevistas en profundidad con sujetos de la política, observación participante.

3. ¿Cuáles son las narrativas y discursos predominantes en torno a las infancias desplazadas en el contexto colombiano en este período?		3. <i>Comprender los discursos y narrativas alrededor de las infancias desplazadas en Colombia</i>	Análisis de contenido temático basado en la obra de Ball de documentos, medios de comunicación y entrevistas.
---	--	--	---

El desarrollo del diseño metodológico se hizo en tres fases, a saber:

Fase 1. Diseño de la investigación

La tesis se desarrolló en múltiples etapas, unas de avances, otras de retroceso y otras de estancamiento. Las fases aquí descritas también se han interrelacionado constantemente. Ha sido una dinámica en la que el campo y la teoría se retroalimentan en un ir y venir constante. Así, entre los años 2017 y 2018, en Buenos Aires, Argentina, se configuró buena parte del marco teórico y metodológico, sustentados en dos coloquios. En ellos, la interlocución con niñas y niños en situación de DFI y los actores de las políticas educativas estuvo mediada por la lectura de obras de otros autores, la mayoría descrita en el estado del arte. Asimismo, en la consolidación teórica, reconozco la influencia que tuvo el doctorado, particularmente el encuentro con Isabela Cosse, Valeria Llobet, Mariana Chaves, Flavia Terigi, Inés Dussel, Pablo de Marinis y Fernando Calderón.

Además, la interlocución con la directora de tesis María Bjerg y el Codirector Jefferson Jaramillo, permitió enfocar el diseño por un camino más etnográfico y con estilo narrativo, al compartir aspectos relacionados con el narrative research, la historia oral, la memoria y la etnosociología, como ya hemos dicho. Ella y él, me brindaron procedimientos que sirvieron en la consolidación del archivo documental para el estado del arte, perfilar el enfoque epistemológico, la teoría general y las teorías sustantivas, así como para priorizar la caja de herramientas de la investigación.

En síntesis, en el diseño de la investigación se identificaron los vacíos en la producción de conocimiento en relación con las políticas educativas para niñas y niños en situación de DFI, las infancias desplazadas, y el reiterado uso de discursos dominantes sobre ellas y ellos que los aminoran, invisibilizan e ignoran; se trazó el proyecto y una metodología inicial, que permitió acercarse al campo, con una orientación básica: recopilar discursos sobre los procesos de significación que tienen los actores de las políticas educativas sobre niños y niñas en situación de DFI como sujetos de intervención del sector educativo, de la mano con la comprensión de la producción de sentido que se han configurado en relación con las políticas educativas implementadas con estas poblaciones.

Fase 2 Recolección de datos

La metodología empleada integró el análisis de textos escritos con el de discursos orales. Recopilamos diversos documentos relevantes: discursos políticos, documentos oficiales (tales como leyes, decretos, informes y programas de gobierno, tanto nacionales como distritales de la época en cuestión), y algunos artículos periodísticos. Además, realizamos entrevistas a actores clave, se recogieron testimonios, llevamos a cabo grupos focales y talleres centrados en el DFI con estudiantes, entre otros. Todos estos insumos fueron esenciales para el análisis de las políticas educativas objeto de este estudio.

Los materiales recolectados cubren el periodo entre 2004 y 2018, abordando las dinámicas de las políticas dirigidas a la infancia, las políticas para la población desplazada y las políticas de paz. Posteriormente, entre 2018-2019 y 2021-2022, desarrollamos el trabajo de campo en Colombia. Durante el contexto de la postpandemia, se llevaron a cabo las entrevistas y observaciones delineadas en el diseño original, tal como se detalla en la tabla 2.

Tabla 2. Resumen de trabajo de campo

Instrumento	Tipo	Fuentes	Número
Entrevistas	Semiestructuradas	Secretarios de educación	1
		Funcionarios de la Secretaría de educación de Bogotá	3
		Directores locales de educación	3
		Rectores(as)	6
		Actores de sociedad civil	6
		Docentes	16
		Coordinadores, orientadores e integrantes, Comité de Convivencia Escolar	6
		Niños y niñas	10
	Narrativas	Persona que narre su experiencia educativa y de infancia en situación de DFI	3
Grupos focales	Grupo focal	Docentes	2
		Orientadores	1
	Talleres sobre DFI	Estudiantes grado quinto y noveno	4
Análisis Documental	Leyes de la República de Colombia	Ley de DFI 387 de 1997	3
		Código de infancia y adolescencia Ley 1098 de 2006	
		Ley de víctimas 1448 de 2011	
	Sentencias de la Corte Constitucional Colombiana	T/025 de 2004	1
	Autos de la Corte Constitucional Colombiana con enfoque etario	251 de 2008, 765 de 2018	2
	Planes Decenales de Educación	Plan Decenal de Educación 2006-2016 Plan Decenal de Educación 2016-2026	2

Directivas Ministeriales	Directiva Ministerial 12/2009; Directiva Ministerial 16/2011	2
Planes Sectoriales de Educación de Bogotá	Plan Sectorial de educación “Bogotá Positiva” 2008-2012	3
	Plan Sectorial de educación “Bogotá Humana” 2012-2016	
	Plan Sectorial de educación “Bogotá mejor para todos” 2016-2020	

Nota: Tabla diseñada por el autor

Consecuentemente con lo puntualizado en la *fase I*, realizamos una búsqueda exhaustiva de materiales relacionados con el DFI, las políticas educativas para niñas y niños en esa situación, las infancias desplazadas, la educación para estas niñas y niños, la educación como dispositivo, discursos, saberes y prácticas, la relación DFI e infancia, y sobre la relación desplazamiento forzado educación. En este proceso depuramos alrededor de ciento cincuenta documentos. La bibliografía se organizó en carpetas de archivos en el gestor bibliográfico Zotero y el análisis lo desarrollamos con la ayuda de matrices documentales y el programa Atlas Ti (ver anexo 1). Ello para ordenar el trabajo y establecer códigos, redes semánticas, memos y citas (ver anexo 2). Es un método clave porque se mantienen organizados de manera sistemática citas, la bitácora de la investigación y las reflexiones que surgen en el marco de la investigación.

En efecto, los documentos se clasificaron con temáticas como: “discursos, saberes y prácticas”, “desplazamiento forzado interno”, “infancia”, “infancias desplazadas” y “políticas educativas”. Estos textos se resumieron y comentaron de acuerdo con las necesidades de la investigación. Esta forma de archivo nos permitió la consolidación de categorías, la comparación constante, la estructuración de redes conceptuales y la

generación de teoría a partir de los datos producto de la revisión documental y el análisis de entrevistas exploratorias libres, semiestructuradas y narrativas.

En general, el desarrollo de las entrevistas exploratorias y semiestructuradas tuvo una etapa de contacto previa en la que enviamos un correo electrónico con la explicación del proyecto de investigación y la guía de entrevista con pocas preguntas (ver anexo 3); luego de ello se pactaron la fecha de las entrevistas, las cuales se ejecutaron dejando libre al entrevistado para expresar su opinión sobre la temática de la tesis; las entrevistas presenciales fueron grabadas y usamos inicialmente la app *Speechnote* para transcripción instantánea, la cual fue luego releída, corregida y complementada, para llegar a la transcripción final en función de los objetivos de la tesis, la cual fue archivada. Las entrevistas virtuales se desarrollaron en la plataforma *Google Meet* o *Microsoft teams* y, en principio, grabábamos la voz de los actores protagonistas del encuentro, luego, al entender más el uso de estas plataformas, se grabaron en vivo, para ser transcritas y analizadas.

Las entrevistas se realizaron hasta encontrar saturación en las categorías e intereses del proyecto de tesis. Ellas coadyuvaron a consolidar la mirada sobre el contexto; sirvieron para replantear el tema en clave histórica; afilaron la categoría de sentidos en los hacedores de la política; como objeto de análisis de manera diacrónica, afirmaron la necesidad de recuperar experiencias desde la voz de los sujetos de la política; y determinaron la búsqueda de fuentes relacionadas con actores evaluadores de la política, particularmente de la Corte Constitucional Colombiana.

Asimismo, destacamos que las entrevistas sirvieron para ubicar algunos referentes para entrevistas realizadas en bola de nieve. Así fueron apareciendo personas claves como Fanny Uribe (Plan Internacional), María Cristina Díaz (ICBF), Marco Romero (CODHES), Beatriz Sarmiento (Cátedra Unesco), Miguel Ángel Herrera (Universidad Nacional de Colombia), Luis Carlos Avellaneda (senador 2002-2016) y Juan Ricardo Aparicio (Universidad de los Andes); quienes compartieron material y experiencias que afianzaron el

proceso metodológico, el plan de muestreo, la contextualización del problema e ir perfilando la entrada a campo.

Las entrevistas estuvieron guiadas por la hipótesis de trabajo inicial y fueron organizadas en matriz que contiene en columnas tres categorías de entrevistados: 1. Maestros, investigadores especializados y expertos en el campo; 2. Testigos privilegiados; 3. Público relacionado; así como por temas según categorías de personas entrevistadas. En las filas consigné los objetivos de la entrevista, los resultados de esta, los aportes para la elaboración del contexto, documentos para investigar, actores identificados, y discursos/narrativas de infancia desplazada y de modos de intervención de las políticas educativas objeto de análisis.

El proceso de entrevistas a docentes, directivos docentes y estudiantes fue uno de los que nos generó mayores retrasos en el desarrollo de la investigación, pues el acceso al campo es complejo cuando se trata del sector educativo y el trabajo con la niñez, además de la ubicación de las instituciones que quedan en los barrios más marginales de la ciudad. En efecto, de un lado, las instituciones educativas tienen muchos protocolos y reservas frente al tipo de propuestas que aceptan o no al interior del colegio. En ello tienen total autonomía. De otro, en algunos barrios la llegada estuvo mediada por docentes quienes informaban a personas en esos espacios, de nuestra presencia como investigadores por condiciones de seguridad; por ejemplo, en una de las visitas se nos informó que no podíamos tomar fotos del barrio, en razón a que allí había actores que podían quitar los celulares o cámaras para borrar los registros; en esa misma ocasión fue necesaria la compañía de docentes que en moto y caminando nos guiaron hacia una de las sedes de los colegios, mientras comentaban las dinámicas sociales de estos barrios, de las que se deducen lógicas de exclusión, la ausencia del Estado en temas de seguridad y orden, la presencia de microtráfico, el ordenamiento territorial con fronteras invisibles entre grupos armados, entre otros aspectos.

Los colegios que priorizamos para la entrada a campo en 2019 se seleccionaron por estar ubicados en las localidades que porcentualmente tienen el número de estudiantes en situación de DFI más alto, según reporte del SIMAT (Tabla 3), y luego por el número de estudiantes que en esa situación habitan los colegios (Tabla 4).

Tabla 3. Matrícula niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en Bogotá D.C. 2019

Localidad	No. Estudiantes Víctimas	Porcentaje
Ciudad Bolívar	11.305	16,9%
Bosa	10.344	15,5%
Kennedy	10.135	15,1%
Usme	6.723	10,0%
Suba	5.865	8,8%
Rafael Uribe Uribe	4.211	6,3%
San Cristobal	3.865	5,8%
Engativa	3.388	5,1%
Tunjuelito	2.894	4,3%
Puente Aranda	1.576	2,4%
Usaquen	1.543	2,3%
Fontibon	1.341	2,0%
Los Martires	905	1,4%
Santafe	755	1,1%
Barrios Unidos	696	1,0%
Antonio Nariño	624	0,9%
Teusaquillo	245	0,4%
Chapinero	236	0,4%
La Candelaria	224	0,3%
Sumapaz	60	0,1%
Desplazados	66.594	99,5%
TOTAL	66.935	100,0%

Fuente: Sistema de Matrícula Secretaría de Educación Distrital 2019 (SIMAT) Elaboración propia

Tabla 4. Colegios seleccionados inicialmente

Localidad	Colegio	#NNSD
Ciudad Bolívar	Colegio Sierra Morena (I.E.D.)	918
Bosa	Colegio ciudadela educativa de Bosa (I.E.D.)	806
Kennedy	Colegio Inem Francisco de Paula Santander (I.E.D)	731
Ciudad Bolívar	Colegio Cedid Ciudad Bolívar (I.E.D)	652
Bosa	Colegio Carlos Alban Holguín (I.E.D.)	611

Kennedy	Colegio Manuel Cepeda Vargas (I.E.D.)	590
Bosa	Colegio Fernando Mazuera Villegas (I.E.D.)	582
Bosa	Colegio Kimi Pernía Domico (I.E.D.)	575
Bosa	Colegio el Porvenir (I.E.D.)	568
Ciudad Bolívar	Colegio José María Vargas Vila (I.E.D.)	553
Total		66.935

Fuente: Sistema de Matrícula Secretaría de Educación Distrital 2019 (SIMAT) Elaboración propia

El acceso a las fuentes primarias en las escuelas fue un proceso que demandó cerca de cinco meses por institución. Durante ese periodo, remitimos diversas cartas solicitando los permisos pertinentes, dirigidas al rector, al Consejo Académico, al Consejo Directivo, así como a docentes. También requerimos el consentimiento de padres y madres para la realización de talleres sobre DFI y para el uso del material generado por los estudiantes.

Numerosas de estas solicitudes fueron rechazadas debido a diferentes razones: la limitada disponibilidad de los docentes y directivos, la saturada agenda de actividades institucionales en Bogotá que dificulta la incorporación de nuevos eventos, o preocupaciones ligadas a la seguridad de los niños y niñas en situación de DFI, como el riesgo de revictimización. Frente a este último punto, nos adherimos a los principios de reflexividad y ética al trabajar con niñas, niños y población víctima, respaldados por referencias como Guber (2001), Guber et al. (2014), Jaramillo Marín (2013), Milstein (2008, 2015) y Milstein & Mendes (2013).

A finales de 2018, dos instituciones educativas de la localidad de Ciudad Bolívar, el "Sierra Morena IED" y el Colegio "José María Vargas Vila", accedieron a nuestra solicitud de investigación. En "Sierra Morena IED", logramos entrevistar al rector, la orientadora, el docente de inclusión y algunos docentes de Ciencias Sociales. Además, realizamos entrevistas a tres niños indígenas de 8, 11 y 13 años, las cuales tuvieron lugar en sus domicilios, con el consentimiento de sus padres. Sin embargo, debido a un cambio en la rectoría y a la posterior pandemia, no pudimos continuar con el trabajo en esta institución. Además, durante la crisis sanitaria, perdimos contacto con la

familia y los niños que habíamos entrevistado. En el Colegio "José María Vargas Vila", concretamos entrevistas con el rector y el coordinador. No obstante, la pandemia también interrumpió el avance de nuestro trabajo en este colegio.

Figura 1. Vista colegio Sierra Morena IED



Nota: Fotos tomadas por el autor

Siguiendo la recomendación de mi directora y codirector de tesis, nos acercamos a la Institución Educativa República Bolivariana de Venezuela, reconocida por sus políticas de inclusión. Este colegio se destaca no solo por su enfoque educativo centrado en la diversidad y la inclusión, sino también por un proyecto específico relacionado con la migración llamado "Chamitos", el cual ha sido premiado localmente. Aunque en 2019 nos permitieron llevar a cabo nuestro trabajo de campo en esta institución, la emergencia sanitaria del Covid-19 postergó nuestra labor hasta 2021, requiriendo un nuevo proceso de obtención de permisos.

En 2022, tras gestionar autorizaciones en diversas instituciones, hicimos nuestro trabajo de campo en tres colegios: Florentino González IED (en la localidad de San Cristóbal), República Federal de Alemania IED (en la localidad de Rafael Uribe) y Carlos Pizarro León Gómez IED (en la localidad de Bosa). La elección de estos establecimientos se basó principalmente en la facilidad de acceso a las fuentes orales en los contextos escolares. Como

referencia de nuestro plan de trabajo, en el Anexo 4 se detalla el cronograma propuesto para 2021. Cabe mencionar que durante este proceso contamos con la colaboración de Yulli Dallana Torres, tesista de maestría que se unió al proyecto doctoral para elaborar un artículo necesario para su graduación, bajo la supervisión del autor y con la autorización previa del director del Doctorado, Pedro Núñez.

Es esencial destacar la colaboración con dos docentes que cursaban su maestría en la Universidad UNIMINUTO en Bogotá entre 2019 y 2021. Bajo mi supervisión, llevaron a cabo algunas de las entrevistas que han sido integradas en esta tesis, contando con la debida autorización. Este esfuerzo conjunto derivó en tres publicaciones investigativas, esenciales para su graduación como magísteres y enriquecedoras para las conclusiones aquí detalladas. Juntos, abordamos las categorías de prácticas y saberes en torno a las infancias desplazadas y políticas educativas. Esta colaboración fortaleció el enfoque teórico y de campo sobre las infancias desplazadas, y sirvió para validar los instrumentos de recolección de datos, contribuyendo al estudio de las pedagogías decoloniales, área de interés de la UNIMINUTO en Colombia.

Durante este proceso, reflexionamos sobre los desafíos que trajo la pandemia por COVID-19, como la imposibilidad de realizar entrevistas en el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal) en Ecuador. No obstante, pudimos abordar virtualmente temas relacionados con infancias migrantes e interactuar con expertos como Rene Unda Lara, Giovanni Bassu (representante de ACNUR en Ecuador) y Fernando López (director del Servicio Jesuita a Refugiados - Ecuador). Estas entrevistas nos ofrecieron una visión más amplia del desplazamiento forzado en Colombia y de las dinámicas escolares en zonas fronterizas.

Otro aspecto para resaltar es la experiencia compartida de ser investigadores y docentes de educación básica en tiempos de pandemia. Esta situación, marcada por la dificultad de acceso a las instituciones y a los estudiantes en situación de DFI, influyó en la ejecución de nuestra estrategia

metodológica. Personalmente, esta dinámica incrementó mis responsabilidades como docente de ciencias sociales y coordinador académico. A la vez, fue una oportunidad para percibir de cerca el nivel de exclusión que muchos estudiantes enfrentaron durante la crisis sanitaria.

Posteriormente, para el trabajo con estudiantes desarrollé varias alternativas que se combinan en los talleres sobre DFI (cartografías del cuerpo y cafés del mundo) desarrollados en 2021 y 2022 con niños y niñas de grados quinto (cierre de educación básica primaria) y grado noveno (cierre de educación básica secundaria) de los colegios Florentino González IED, República Federal de Alemania (IED) y Carlos Pizarro León Gómez IED, asimismo, tuvimos una oportunidad para compartir en el colegio Sierra Morena IED.

En el trabajo de campo, la sorpresa surgió, en gran medida, debido a las expectativas respecto a la implementación del enfoque diferencial en la política educativa. Al partir hacia el trabajo de campo, permanecí enfocado en identificar una atención diferencial como garantía de la implementación de las determinaciones de la Corte Constitucional, dispuestas en los Autos, pero en la práctica, resultó que algunos niños y niñas en situación de DFI, se encuentran invisibilizados por varios motivos que se alejan de la idea de una exclusión estructural.

Finalmente, tuvimos acceso a la voz de los sujetos que hacen parte de la vida cotidiana en los contextos escolares, lo que permitió identificar sus representaciones y relatos en relación con niños y niñas en situación de DFI, y las formas de intervención en las instituciones educativas. En este proceso existen experiencias interesantes, entre las que resalto por ejemplo la oportunidad en la que, en el marco del desarrollo del taller sobre DFI, dos estudiantes narraron su historia de vida, y sus compañeros al enterarse de su situación de desplazamiento forzado preguntaron: *¿pero por qué no nos habían contado?* Este es un tema que abordaré en el capítulo 5 con mayor profundidad.

Fase 3: Análisis, interpretación y exposición de la información

En este punto es fundamental señalar que, a menudo, el trabajo detrás de una investigación es más extenso que lo que finalmente se muestra. El análisis ha sido una tarea persistente y sistemática en la que se contemplaron diversas perspectivas teóricas para interpretar los datos en todas las fases descritas. Durante este proceso, he recurrido a variados procedimientos, adaptándolos según las categorías definidas a lo largo de los años de investigación. Establecí múltiples matrices de archivo y análisis para relacionar las categorías empleadas en la tesis. Por ejemplo, categorías como "saberes y prácticas", aunque esenciales en la formulación inicial, finalmente se fusionaron con otras como "representaciones sociales" y "discursos sobre políticas educativas e infancias desplazadas".

A lo largo de la investigación, los objetivos fueron ajustados, así como las técnicas de recolección de datos y los documentos consultados. Un claro ejemplo es el análisis del discurso del capítulo dos. Aunque seguí detalladamente la metodología propuesta por Bacchi (2009, 2021), no obtuve los resultados esperados. No obstante, retuve de Bacchi la relevancia de considerar el contexto en el análisis textual y la identificación de núcleos informativos esenciales. Finalmente, este análisis se enfocó en uno temático.

El término "orden discursivo", que inicialmente parecía secundario, se convirtió en esencial para entender la información recolectada. A través de su manifestación en las políticas educativas analizadas, pude articular uno de los argumentos centrales de la tesis: la construcción del sujeto niño-niña en situación de DFI. Este análisis permitió reconocer distintos aspectos del discurso, como su discursividad, trayectoria y materialización. Adicionalmente, resalté la idea de Ball (2016) sobre la traducción de discursos en políticas educativas. Es notorio cómo, entre la discursividad y la implementación de las políticas, se reinterpretan los textos, llevando a la materialización de objetivos políticos de una manera distinta a la propuesta originalmente.

La metodología y el enfoque adoptado resaltaron que las políticas públicas son espacios polifónicos, donde diversas voces y perspectivas interactúan (Bohoslavsky & Soprano, 2010). Este análisis subrayó la importancia de examinar la aplicación práctica de las políticas. Es crucial entender cómo los actores interpretan, median, adaptan o incluso desafían estas políticas dentro de los marcos discursivos establecidos.

El análisis reveló que la implementación de políticas no es meramente un acto técnico o administrativo. En realidad, lleva consigo decisiones y acciones que evolucionan, especialmente en contextos locales. Al analizar discursos escritos y orales, identifiqué los fragmentos que contenían significados utilizados para referirse tanto al sujeto como a la política educativa. Es esencial entender que la confiabilidad de las fuentes radica en su subjetividad; son reconstrucciones de experiencias vividas (Portelli, 2015, 2016; Riessman, 2005).

Al tratar fuentes documentales, fue fundamental recordar que, al ser oficiales, es necesario deconstruir sus narrativas. También es vital reconocer que la subjetividad del investigador y de los participantes influye en la interpretación de los datos. Por ello, la triangulación y la contrastación de las técnicas fueron relevantes, así como la colaboración con otras investigadoras.

El objetivo principal fue entender las políticas educativas para niños en situación de DFI. Para ello, combiné el análisis discursivo de las políticas educativas con la metodología propuesta por Riessman, quien ve las narrativas como una herramienta esencial para entender la experiencia humana. Riessman se centra en historias de vida y testimonios, que son cruciales para comprender la construcción de la identidad y los procesos sociales y culturales subyacentes. Esta combinación de enfoques permitió una comprensión más profunda de las políticas educativas y de la categoría de "infancias desplazadas". Asimismo, posibilitó observar la influencia de las dinámicas de poder y narrativas en la implementación de estas políticas,

enriqueciendo así el análisis crítico en el ámbito sociológico de las políticas públicas.

El recurso del análisis del discurso y del análisis narrativo, como pilares teórico-metodológicos, ha sido esencial para desentrañar las políticas educativas desde un prisma crítico y reflexivo. Esta elección permite al lector adentrarse en las múltiples narrativas y discursos que emergen de las políticas educativas, descubriendo, a su vez, las implicaciones ideológicas y socioculturales que se esconden detrás, especialmente en lo referente a las infancias desplazadas y las estrategias educativas concebidas para ellas.

Durante el análisis discursivo, destacamos elementos lingüísticos específicos presentes tanto en documentos como en relatos vinculados a las políticas educativas. Pusimos especial énfasis en descifrar cómo se conceptualiza a los niños y niñas en situación de DFI y cómo las políticas educativas delinean estrategias de intervención para ellos. Además, abordamos el papel de los actores sociales involucrados y las dinámicas de poder implícitas.

Este enfoque nos permitió entender la estructura del discurso educativo, la legitimación de las políticas y la instauración de relaciones de poder a través del lenguaje. Como resultado, obtuvimos un análisis exhaustivo de los discursos hallados en los documentos y materiales revisados. Este proceso nos permitió identificar narrativas dominantes, metáforas recurrentes, categorías y marcos interpretativos que moldean la percepción de las infancias desplazadas y las políticas educativas asociadas.

Finalmente, para una comprensión más profunda del problema de investigación, recurrimos al análisis temático. El uso de esta técnica se centró en identificar y analizar patrones recurrentes dentro de los datos. A continuación, se esboza cómo se aplicó en nuestro estudio:

1. Familiarización con los datos: En esta etapa se leyeron en reiteradas ocasiones los datos obtenidos en los procesos de análisis documental y

análisis narrativo en torno a diferentes temas en los que se privilegió “las formas de significación de niñas y niños en situación de desplazamiento forzado interno”, “Políticas educativas para niños y niñas desplazados”, “Impacto de las políticas educativas en los niños y niñas desplazados”, y “Experiencias y narrativas de los niños y niñas desplazados”, este proceso se desarrolló con ayuda del programa Atlas Ti. Los datos que se iban arrojando fueron leídos y releídos para familiarizarnos con el contenido. Esto se desarrolló mediante notas iniciales, memos teóricos, metodológicos, temáticos, resaltando partes interesantes o relevantes de los datos.

2. Generación de códigos iniciales: Una vez familiarizado con los datos, se generaron «códigos» que permitieron identificar características importantes de los datos relevantes para responder a la pregunta ¿Cómo se despliegan las luchas de sentido en los procesos de significación que se producen alrededor de las niñas y niños en situación de DFI y las formas de intervención dirigidas a esta población en los contextos de las políticas educativas en Colombia durante el período 2004 a 2018? Los códigos son etiquetas cortas que asignas a segmentos específicos de tus datos que capturan la esencia de lo que estás observando.

A continuación, algunos ejemplos de códigos utilizados:

Acceso a la educación: Referido a la disponibilidad y facilidad para que los niños y niñas desplazados accedan a las oportunidades educativas. Se pueden analizar la proximidad de las escuelas a las áreas de reasentamiento, las barreras lingüísticas, las barreras de registro y otros factores similares.

Calidad educativa: Este código examina aspectos como la capacitación de los maestros, el tamaño de las clases, la disponibilidad de materiales didácticos, entre otros; ***Seguridad:*** este código examina las políticas y prácticas destinadas a garantizar la seguridad de niños y niñas en situación de DFI dentro del entorno educativo. Incluye políticas de protección infantil, programas contra el acoso y protocolos de emergencia.

Apoyo psicosocial: referido a la asistencia psicológica o social proporcionada a los niños y niñas desplazados. Abarca desde el apoyo en las orientaciones hasta programas externos que trabajan con ellas y ellos, normalmente ligados a la experiencia traumática.

Integración / Inclusión: Este código explora cómo las políticas y prácticas promueven la inclusión de niños y niñas en situación de DFI en los contextos escolares. Implica el análisis de las estrategias de integración, programas de sensibilización y otros esfuerzos similares promovidos al interior de los colegios o en los niveles centralizados de administración del sistema educativo.

Participación de la comunidad: Este código examina cómo las políticas implican la participación de las comunidades de acogida o las comunidades desplazadas en la educación de los niños; ***Financiación y recursos:*** Este código analiza cómo las políticas abordan la asignación de recursos y la financiación para la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento.

Normativas y leyes: Este código se referirá a las políticas, leyes o reglamentaciones explícitas que se hayan desarrollado y aplicado en relación con la educación de niños y niñas en situación de DFI.

3. Búsqueda de temas: Los códigos se agruparon en posibles temas y subtemas como se ve en la tabla 4. Siguiendo la propuesta de Riessman la identificación de temas recurrentes en las narrativas proporcionó una estructura significativa para el análisis. Los temas surgieron fundamentalmente de las oraciones usadas en los textos de la política, las palabras y frases utilizadas por los participantes de la investigación relacionadas con las políticas educativas para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado y, en el caso de la experiencia de las infancias desplazadas, relacionados con aspectos como “Experiencia del desplazamiento”, “Identidad”, “Interacciones sociales”, “Emociones y bienestar”, y “Resiliencia y adaptación”.

4. Revisión de temas: En esta etapa, se comprobó si los temas identificados funcionan en relación con los códigos que se han extraído y con el conjunto de datos completo. Algunos temas se fusionaron, otros se dividieron en subtemas separados y algunos se descartaron.

5. Definición y nombramiento de temas: Aquí se definieron y refinaron cada uno de los temas, identificando cuál es su esencia y qué aspecto de los datos cada uno capturaban. En la siguiente tabla la persona lectora encuentra un ejemplo de la construcción de temas, códigos y subcódigos que sirvieron en el proceso de análisis, el cual fue apoyado en el programa Atlas ti.

Tabla 5. Ejemplo de temas, códigos y subcódigos utilizados

Tema	Código	Subcódigo
Políticas educativas para niños y niñas en situación de desplazamiento forzado	Acceso a la educación	Barreras de registro
		Gratuidad
		Barreras lingüísticas
		Proximidad de las escuelas
		Facilidades de registro
		Transporte escolar
		Programas de alimentación escolar
		Capacitación de los maestros en asuntos asociados al DFI (trauma, conflicto armado, entre otros)
	Calidad educativa	Tamaño de las clases
		Disponibilidad de materiales didácticos en general e inclusivos
		Políticas de protección infantil
		Programas contra el acoso
	Seguridad	Programas de educación sobre los derechos del niño
		Protocolos de emergencia
		Apoyo de orientación escolar
		Servicios de consejería externa
	Apoyo psicosocial	Programas de arte y deporte (terapéuticos)

Tema	Código	Subcódigo
Niñas y niños en situación de DFI	Integración / Inclusión	Programas de afrontamiento del trauma
		Estrategias de integración
		Currículo inclusivo
		Políticas de no discriminación
	Participación de la comunidad	Programas de sensibilización
		Participación de las comunidades de acogida
		Cooperación con ONG y organizaciones comunitarias
		Participación de las comunidades desplazadas
	Financiación y recursos	Asignación de recursos
		Fondos para la educación de niños y niñas desplazados
		Becas y ayudas
		Fuentes de financiación
	Normativas y leyes	Políticas específicas
		Legislación relevante
		Implementación de las políticas educativas
	Experiencia del desplazamiento	Desplazamiento inicial
		Reasentamiento
		Experiencia escolar en el desplazamiento
		Identidad
	Interacciones sociales	Autoidentificación
		Identidad cultural
		Cambio de identidad/ocultamiento
		Relaciones familiares
	Emociones y bienestar	Nuevas amistades
		Interacciones con la comunidad
		Violencias directas e indirectas
		Expresiones de miedo
		Expresiones de esperanza
		Bienestar mental y emocional
		Esperanza y empatía

Tema	Código	Subcódigo
	Resiliencia y adaptación	Estrategias de adaptación Manifestaciones de resistencia

6. Redacción del informe: La última parte implicó seleccionar extractos de datos vividos y convincentes en relación con la esencia de cada tema, y vincular la descripción y análisis de los temas a la pregunta de investigación y la literatura existente. La exposición de la información se desarrolló como el resultado de múltiples aproximaciones de escritura. En principio, la compilación de la información, su selección y posterior exposición trajo como resultado una narración rígida, técnica, no acorde con el estilo narrativo pactado con directora y codirector de tesis. En este contexto, se le dio un giro al estilo de exposición, generando una narrativa más fluida y amable con la persona lectora.

El núcleo de la tesis se desarrolla en los capítulos dos, tres, cuatro y cinco. En estos se colocan en diálogo los discursos y las voces de los diferentes sujetos involucrados para el análisis de los textos de política que configuran al sujeto. Desde una perspectiva lógica, la exposición del documento de tesis da cuenta de los discursos y de las diferentes voces que configuran el sujeto actual, para luego llegar a una conclusión en relación con la configuración de un sujeto posible, mejorado y más adaptado a las condiciones materiales reales de niños-niñas víctimas de desplazamiento, denominado infancias desplazadas.

Para ello se integraron y compararon los resultados obtenidos en los análisis discursivos y narrativos. De esta manera se exploraron los puntos de convergencia y divergencia para comprender mejor cómo se entrelazan la construcción discursiva y narrativa del significado. En este proceso se situaron las políticas educativas dentro de su contexto histórico, social, político y cultural. Esto implicó comprender las influencias, las tensiones y las relaciones de poder que constituyen las políticas educativas,

particularmente en los órdenes discursivos relacionados con la infancia, la educación y la paz. Además, se hizo necesario interpretar los significados y las intenciones detrás de los discursos y las narrativas identificadas, para pasar al proceso de reflexión crítica consistente en revisar los resultados obtenidos. Así se cuestionaron los supuestos, las implicaciones y los efectos de las políticas educativas en sus diferentes contextos, haciendo foco en las instituciones educativas donde se permitió el acceso.

Finalmente, el objetivo de configurar al sujeto “infancias desplazadas”, se resuelve en el capítulo final al analizar la importancia que ha tenido la configuración del sujeto niño-niña víctima de desplazamiento, para evidenciar los aspectos claves a ser transformados en una nueva categoría. La principal razón por la cual la representación del sujeto se modifica es porque la visión de aminoramiento del niño-niña limita sus derechos políticos y esto se traduce en un detrimento de sus condiciones de existencia, pues sin su participación política los discursos se configuran con unos márgenes amplios de distancia entre estos y la realidad material que pretenden interpretar. De otro lado, se presentan recomendaciones para la mejora de las políticas educativas, las cuales están respaldadas por los hallazgos obtenidos y pueden dirigirse principalmente a formuladores de políticas, docentes y estudiantes.

1.5 Reflexividad, limitaciones y consideraciones éticas

Es importante tener en cuenta las limitaciones inherentes al uso de cualquier metodología. La interpretación de los resultados se realizó con precaución, considerando el contexto específico, los posibles sesgos en el análisis y las implicaciones de los resultados expuestos al público. Además, se tuvo en cuenta la ética de la investigación, respetando los principios de confidencialidad, consentimiento informado y no discriminación. La reflexividad como principio fue tomado del campo de la etnografía, del que resalto además la importancia que implica la autoconciencia del investigador sobre su papel y sus influencias en el proceso de análisis, y cómo esto puede

afectar la interpretación de los datos (Gómez Espino, 2012; Guber, 2001; Guber et al., 2014).

Asimismo, siguiendo el trabajo de Milstein (2008, 2015), así como las sugerencias de mis directores María Bjerg y Jefferson Jaramillo, las consideraciones éticas en la recopilación, interpretación y presentación de los datos narrativos, se tuvo especial cuidado en respetar la privacidad, la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes, particularmente el trabajo realizado con niñas y niños, máxime cuando se encuentran en situación de DFI por la violencia, dadas las implicaciones que los resultados de la investigación pueden tener en procesos como la revictimización, entre otros. Por ello, en el caso de las experiencias de las infancias desplazadas que aquí narro, se ha tenido la precaución que las personas lean el texto narrativo previo a su exposición, así como el uso de nombres que respeten el anonimato.

Capítulo 2. Contexto y campo de acción de las políticas educativas: actores y discursos sobre el conflicto armado, el desplazamiento forzado interno y la persona internamente desplazada.

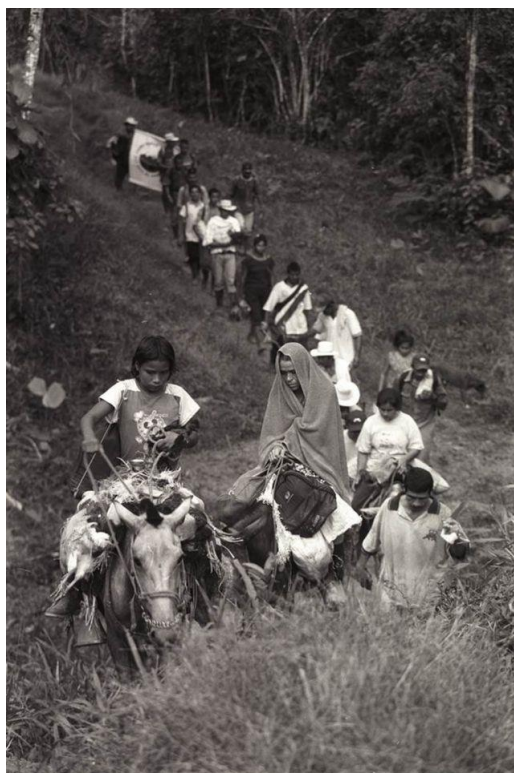


Figura 2. "Imagen, de tonos bíblicos, de un éxodo campesino en San José de Apartadó, luego de una matanza perpetrada por paramilitares con la colaboración del ejército" Foto tomada de: BBC Mundo (2016)

En este capítulo desarrollamos el contexto y campo de acción de las políticas educativas para niñas y niños en situación de desplazamiento forzado interno (en adelante DFI) en Colombia durante 2004-2018, un período de estudio caracterizado por un repliegue estratégico de las guerrillas, el auge del paramilitarismo y el crecimiento del narcotráfico. Comprende los

gobiernos de los presidentes de derecha, Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y Juan Manuel Santos (2010-2018) y de los alcaldes de centro-izquierda en Bogotá, Luis Eduardo Garzón (2004-2007), Samuel Moreno (2008-2011), Gustavo Petro (2012-2015); y una parte del gobierno de Enrique Peñalosa (2016-2019) con el que retorna la derecha a la administración de Bogotá. Es un período que coincide con el de *“la guerra total a la paz inconclusa (2002-2016)”* (Colombia, 2022).

El objetivo principal es examinar cómo se construyen, legitiman y ejercen formas específicas de poder en el ámbito de la educación para esta población “vulnerable”, para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se han construido las narrativas y discursos en torno a las infancias desplazadas en Colombia durante este período? Consecuentemente con el marco teórico, utilizo una perspectiva crítica que adopta la propuesta metodológica de análisis del orden discursivo de las políticas educativas dirigidas a niñas y niños en situación de DFI en Colombia.

Así, a través de la identificación de las narrativas dominantes, el análisis del lenguaje y los conceptos clave, y la exploración de las prácticas discursivas presentes en los documentos y discursos seleccionados, se ofrece una comprensión sobre el establecimiento y manutención de formas de conocimiento sobre niñas y niños en situación de DFI y prácticas educativas para ellas y ellos en los contextos de las políticas en educación básica para la niñez desplazada. Además, se analizan las relaciones de poder presentes en el discurso y se identifican las resistencias y alternativas discursivas que surgen en este campo, particularmente en las administraciones de la ciudad de Bogotá (2004-2016).

El desarrollo del capítulo transita desde un contexto nacional tensionado entre las dinámicas de guerra y la búsqueda de una paz sostenible y el análisis del discurso de la política educativa para comprender la configuración de las características esenciales del sujeto, niños, niñas en situación de desplazamiento forzado interno/víctimas. Así se resalta la discursividad en los

contextos de producción e implementación de las políticas públicas a propósito tanto de la comprensión del conflicto armado, el DFI y de las personas en situación de desplazamiento forzado, como de la educación y la educación para personas internamente desplazadas, y de los modos de intervención y el sujeto niño, niña en situación de desplazamiento forzado interno/víctima, en la que se resalta el enfoque diferencial etario y el discurso humanitario.

En ese proceso contextual se evidencia que la comprensión del conflicto armado, del fenómeno del desplazamiento, de la persona internamente desplazada y de la educación para estas poblaciones, tiene efectos en los modos de intervención de las niñas y niños en situación de DFI en el sistema educativo, introduciendo prácticas ligadas al humanitarismo que permiten interpretar y comprender las lógicas con que se atiende a la niñez desplazada en el sector educativo y las narrativas con que se fijan en la agenda nacional las políticas en educación para estas niñas y niños.

Además, nos permitirá ver la relación entre un contexto nacional que evidencia que las infancias desplazadas se construyen discursivamente con relación a sus múltiples dificultades, con prácticas locales que se constituyen en relación con la minoridad y vulnerabilidad por lo que priman ejercicios relacionados con traumas psicológicos derivados del desplazamiento, la generación de mecanismos que hagan menos corta la interrupción en la experiencia educativa, problemas de acceso a servicios básicos y un alto riesgo de explotación y violencia, así como el desarrollo de una lógica relacionada con que el desplazamiento forzado altera sus trayectorias de vida y limita sus oportunidades de desarrollo, dado que en el marco del DFI niños y niñas son “la población más vulnerable de la población vulnerable” (Colombia, 2004).

En ese marco, el fenómeno del DFI en Colombia ha presentado enormes desafíos para la educación de las niñas y niños en esta situación. Durante el período de estudio (2004 a 2018), los documentos de política educativa

revisados hacen énfasis en la precaria situación educativa de estas niñas y niños. Según un informe de 2015 del Consejo Noruego para Refugiados, alrededor del 30 % de los niños desplazados internamente en Colombia no asistían a la escuela. Esta cifra es mucho más alta que la tasa de desescolarización general en Colombia, lo que subraya la profunda desigualdad que enfrentan niñas y niños en situación de DFI. Aunque la mayoría de ellas y ellos logran inscribirse en las escuelas después del desplazamiento, enfrentan múltiples obstáculos para mantenerse en la escuela. Las barreras incluyen la falta de documentación, la discriminación, la necesidad de contribuir al ingreso familiar y las dificultades emocionales y psicológicas relacionadas con el trauma del desplazamiento (Cano-Hila et al., 2016; González, 2016; Martínez et al., 2015; Núñez del Río et al., 2014; Torres & Molina, 2021).

Además, *Save the Children*¹⁸ (2018) señala que la calidad de la educación disponible para niñas y niños en situación de DFI es a menudo inferior a la de sus compañeros no desplazados. Esto se debe a factores como la superpoblación de las aulas, la escasez de recursos educativos y la falta de apoyo para los niños que han experimentado traumas. En ese contexto, la situación de las niñas desplazadas es especialmente preocupante, porque enfrentan un mayor riesgo de violencia de género, explotación y embarazo adolescente, factores que pueden obstaculizar aún más su acceso y permanencia en la educación (Fajardo M et al., 2018).

El capítulo se organiza en tres secciones principales. La primera se centra en la contextualización del DFI en Colombia, describiendo la asimetría de poder entre el Estado y los grupos armados en las áreas predominantemente rurales afectadas por el conflicto. En esta sección, también se analizan los actores armados y se pone de manifiesto la exclusión social de las poblaciones

¹⁸ "Save the Children" es una organización internacional no gubernamental que se dedica a la promoción de los derechos de niños y niñas en todo el mundo. Su misión principal es garantizar que cada niño tenga una infancia saludable, segura y protegida, con acceso a una educación de calidad y oportunidades para crecer y desarrollarse plenamente <https://savethechildren.org.co/>

desplazadas. La segunda, profundiza en las narrativas del conflicto armado interno y del DFI durante el período estudiado. El objetivo es interpretar cómo se construye la figura del sujeto desplazado a causa de la violencia. Se destaca que las narrativas sobre "posconflicto/conflicto armado" y "lucha antiterrorista/búsqueda de la paz" han influido significativamente en el diseño y ejecución de las políticas públicas dirigidas a las "personas migrantes" o "personas desplazadas internamente víctimas del conflicto". La sección final presenta conclusiones, subrayando la limitada participación de niñas y niños en los contextos de las políticas educativas. Además, se resalta la importancia del acceso al sistema educativo en la formación de las políticas analizadas.

2.1 Contexto: el escenario y los actores

En una entrevista realizada en 2008 un campesino colombiano ante la ONU decía: si miramos a la izquierda, vemos a los insurgentes, si miramos a la derecha, vemos a los paramilitares (Sierra, 2021). Si levantamos la vista al cielo para rogar a Dios, vemos los helicópteros del Gobierno. El testimonio ilustra la realidad de las personas desplazadas internamente en Colombia. Un 87,5% de estas provienen del ámbito rural, subrayando la discriminación y exclusión social ligada al DFI. La magnitud de esta problemática se intensifica cuando consideramos que un alto porcentaje de estas personas son parte de comunidades como las negras, afrodescendientes, raizales, palenqueras, indígenas y campesinas, históricamente marginadas en Colombia. La Corte Constitucional Colombiana declaró en 2004 un Estado de Cosas Inconstitucional para esta población, y dicho estado persiste hasta 2023.

El relato del campesino ofrece una mirada arraigada en el conflicto social y armado del país. Esta elección tiene como objetivo contrastar las vivencias de las víctimas con las narrativas oficiales. El campesino narra la tensión de estar en medio de diversos actores armados, utilizando direcciones como símbolos: insurgentes a la izquierda, paramilitares a la derecha y el Gobierno

arriba. Esta representación espacial evoca una realidad de conflicto constante. Contrasta con los discursos simplificados del posconflicto y la amenaza terrorista, promulgados en momentos determinados por actores gubernamentales.

Desde esta perspectiva es crucial que las políticas educativas reconozcan la complejidad del conflicto y su omnipresencia en las vidas de las personas desplazadas, especialmente en niños y niñas. Estas asimetrías de poder se agudizan en una sociedad adulto-céntrica. A lo largo del período de estudio, se ha abogado por garantizar escuelas seguras, proporcionar apoyo psicológico a los afectados y enseñar sobre el conflicto y la paz, reconociendo la diversidad de experiencias que conlleva.

La voz del campesino facilita una comprensión inicial de los actores del persistente conflicto armado en Colombia y del contexto histórico, marcado por violencia y vulneraciones de derechos humanos. Estos actos violentos, como desapariciones forzadas, homicidios selectivos y DFI, se han convertido en una constante, fruto de estrategias políticas y militares de actores armados en los siglos XX y XXI.

Al aludir a la “izquierda”, se hace referencia a grupos guerrilleros surgidos en el siglo XX, impulsados por la violencia y exclusión política. Estos grupos, influenciados por corrientes socialistas y comunistas, nacieron como respuesta a la violencia estatal en Colombia. Sin embargo, los discursos gubernamentales y de actores hegemónicos han enfatizado la idea de un enemigo interno y la supuesta amenaza del socialismo.

Las guerrillas de primera generación en Colombia emergieron a mediados del siglo XX con la conformación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL). Posteriormente, en la década de los setenta, surgió una "segunda generación" de grupos guerrilleros. Entre estos, se destacan el Movimiento 19 de abril (M-19), el Quintín Lame, el Movimiento Patria Libre y el Partido Revolucionario de los

Trabajadores (PRT), según autores como Echandía (2015) y Pizarro (1996). Estos grupos hallaron refugio en diversas áreas del país, en particular en las regiones rurales más desatendidas, donde la intervención estatal era escasa. No obstante, el M19 operó principalmente en zonas urbanas. La segunda generación de guerrillas, junto con el EPL, firmó acuerdos de paz en 1990. Las FARC, por su parte, llegaron a un acuerdo con el Gobierno nacional en noviembre de 2016. Sin embargo, el ELN y algunas facciones disidentes de las FARC continúan en conflicto.

Por otro lado, el testimonio del campesino que inicia esta sección señala que, al mirar a la derecha, percibe a los paramilitares. Estos son grupos armados ilegales que han participado en acciones violentas en Colombia desde los años ochenta del siglo XX. Estos grupos, vinculados a ideologías de derecha y ultraderecha y al narcotráfico, han estado en constante confrontación con el Estado. Los carteles de tráfico de cocaína se posicionaron como principales antagonistas del Estado en términos económicos y militares. Por su parte, los paramilitares implementaron estrategias cruentas contra lo que denominaban el “enemigo interno”. Esta lógica les permitió categorizar y atacar a la población civil, justificando la violencia bajo la premisa de que esta población apoyaba a las guerrillas, o viceversa, a los paramilitares.

Estos grupos paramilitares han colaborado activamente en operaciones contrainsurgentes junto a sectores de las fuerzas militares estatales¹⁹. Su surgimiento se relaciona con actores vinculados a intereses locales, terratenientes y la necesidad de expandir la propiedad de la tierra en Colombia (CNMH, 2018; Cruz, 2007; Rivera, 2007). Podemos identificar tres generaciones de paramilitarismo:

¹⁹ Este fenómeno tiene tres tipos de relaciones: “entre paramilitarismo y Estado; entre paramilitarismo, actores regionales y locales; y entre paramilitarismo narcotráfico y otras fuentes de financiación” (Cruz, 2007).

La primera generación que se ubicó en el período 1980-1988, reunió a las élites económicas que buscaban proteger sus activos, narcotraficantes y militares en su lucha contrainsurgente. La segunda generación, que se desarrolló entre 1990 y 2002, marcó la expansión del paramilitarismo como un tercer actor en el conflicto armado, estrechamente relacionado con el narcotráfico como fuente de financiamiento. Este período aspiraba a consolidar el poder político paramilitar y culminó con la formación de las Autodefensas Unidas de Colombia (1994-2006), dando lugar al fenómeno conocido como parapolítica, donde para 2007, "los grupos paramilitares tenían más del 35 % de amigos en el congreso de la República" (Verdad Abierta, 2012). La tercera generación paramilitar, configurada tras rupturas y continuidades con respecto a la segunda generación o AUC, emergió después de la "desmovilización" de un sector en 2006 (CNMH - UARIV, 2015).

La narrativa del campesino que compartimos continúa al relatar que, cuando levanta la vista al cielo en busca de una conexión con Dios, se encuentra con la presencia de los helicópteros del Gobierno. Esta acción de elevar sus plegarias se interpreta como una crítica a la intervención gubernamental en el conflicto, ya que sugiere que la presencia gubernamental no se percibe como una ayuda o solución al conflicto, sino como otra fuente de tensión. Además, esta descripción implica que, incluso en momentos de oración y esperanza, la presencia del conflicto armado se hace evidente, lo que genera una sensación de vigilancia o control externo por parte de las autoridades. Esto significa que el conflicto armado y la violencia están presentes incluso en los momentos más íntimos de la vida de las poblaciones rurales. Como veremos, este tema se refleja en la narrativa de Sergio (comunicación personal, 19 de abril de 2021, comunicación personal, 19 de junio de 2021, comunicación personal, 23 de febrero de 2022), que exploramos en detalle en el capítulo 5. Allí, Sergio menciona que, al salir con su tía maestra en un horario no permitido en la zona en la que vivía (para ir a pescar, ya que "la tardecita es la hora buena" para esta actividad), se encontraron con la presencia de helicópteros. Ante esta situación, Sergio y su

tía tuvieron que esconderse en una zanja y cubrirse con pasto hasta que pasara el “peligro”. Esta experiencia ilustra cómo la presencia de helicópteros, símbolo de la autoridad gubernamental, genera temor y precaución en la vida cotidiana de las personas en las zonas rurales.

Además, la imagen de la acción rogativa permite vislumbrar una posible connivencia entre el ejército nacional y grupos al margen de la ley, como se ha documentado en algunas masacres perpetradas contra la población civil por la Comisión de la Verdad. Esta sistematicidad se puede comprobar de manera concluyente. Al examinar, por ejemplo, la base de datos elaborada por el Centro Nacional de Memoria Histórica en la época de Gonzalo Sánchez, se revela la impactante cifra de masacres presuntamente cometidas directamente por agentes del Estado, con un saldo escalofriante de 290 masacres que ocasionaron la muerte de 1529 personas desde 1978 hasta 2014. De este total, se atribuyen 217 masacres al Ejército Nacional y 27 a la Policía. Además, existen casos adicionales relacionados con otros órganos del Estado, lo que sugiere que la cifra real podría ser aún mayor.

Es importante señalar que numerosas masacres perpetradas por grupos paramilitares involucran testimonios que indican la participación, por acción u omisión, de miembros de la policía y el ejército. Un ejemplo de ello es la masacre del 16 de mayo de 1998 en Barrancabermeja, que dejó un saldo de 25 desaparecidos y siete asesinados. Por lo menos cinco miembros de las fuerzas de seguridad que estaban siendo investigados por estos crímenes han sido aceptados en la Justicia Especial para la Paz (JEP). Estos hechos evidencian la complejidad y la gravedad de la situación en relación con la colaboración o la falta de acción por parte de las autoridades en medio de la violencia y el conflicto armado en Colombia (Parra, 2020).

En su conjunto, la narrativa del Campesino revela la compleja realidad que enfrentan las comunidades en la Colombia excluida y en particular las personas desplazadas internamente debido a la violencia. Estas poblaciones rurales conviven constantemente con la presencia e influencia de insurgentes,

paramilitares y fuerzas militares, lo que genera una sensación permanente de estar atrapadas en un entorno marcado por la violencia y la lucha de poderes de los cuales no forman parte. Durante el proceso de recolección de datos, pude observar este fenómeno en la interacción con algunos de los estudiantes.

Para estos jóvenes, la sensación de violencia y conflicto armado es una parte común de su experiencia de vida, y en cierta medida, se ha vuelto invisible debido a la normalización. Por ejemplo, durante los talleres sobre DFI realizados en Bogotá, una estudiante de noveno grado en el colegio Sierra Morena se acercó después de la segunda sesión y compartió: "Profe, la verdad es que soy desplazada, no quise hablar porque uno no sabe con quién interactúa. Por ejemplo, ¿quién me dice a mí que usted no es un 'tira' o que en el colegio no haya paracos? Imagínese si se enteran, se arma una situación terrible y podría incluso tener que irme de nuevo" (Carolina, comunicación personal, 16 de agosto de 2021). Este testimonio ilustra el temor y la precaución que sienten estudiantes al abordar temas relacionados con la violencia y el conflicto armado.

Además, al explorar el DFI desde la perspectiva de niñas y niños, se pudo evidenciar cómo el conflicto afecta a sus compañeros de clase, un asunto que rara vez se aborda en las escuelas. Un estudiante expresó:

Profe, la clase estuvo genial, 'la buena'... Ojalá hubiera más clases como esta en las que pudiéramos hablar sobre lo que les ha sucedido a nuestras familias o sobre la guerra. A mí me pareció genial poder conocer las experiencias de mis compañeros y comprender lo que está ocurriendo en el país. Aquí en la escuela, solo la profesora Mikán nos había hablado de la guerra y el desplazamiento, y eso que llevo tres años en el colegio" (Carla, comunicación personal, 25 de abril de 2022).

Estas palabras subrayan la importancia de crear espacios donde los estudiantes puedan compartir sus vivencias y obtener una comprensión más profunda de la compleja realidad colombiana.

Es esencial subrayar que los factores que han contribuido al DFI no operan de forma independiente. De hecho, se entrelazan y potencian entre sí.

El conflicto armado, la violencia ligada al narcotráfico, los megaproyectos, la discriminación social, la contienda por recursos naturales y la persecución política son solo algunas de las causas que han agravado esta situación.

Las comunidades que se oponen a la influencia de los grupos armados o se sienten amenazadas por su presencia se ven obligadas a huir para proteger sus vidas, pero otro factor que ha contribuido al DFI es la presencia de cultivos ilícitos relacionados con el narcotráfico, ya que Colombia ha sido históricamente uno de los principales productores y exportadores de drogas ilegales, como la cocaína. La lucha por el control de las rutas del narcotráfico y los recursos relacionados genera niveles significativos de violencia en ciertas regiones del país.

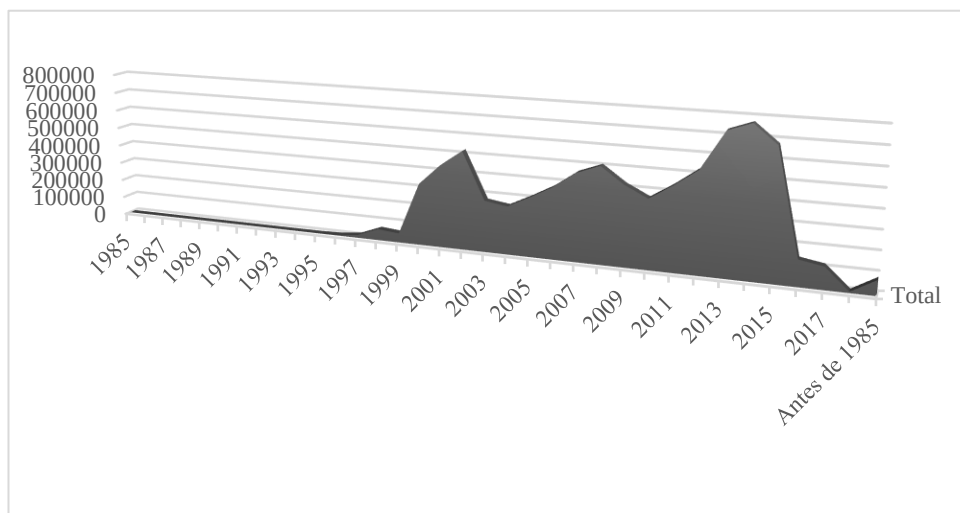
Además, el control de recursos naturales como tierras fértiles, minerales y fuentes de agua también está vinculado al desplazamiento. La competencia por acceder y controlar estos recursos ha sido una causa importante del desplazamiento forzado. Empresas extractivas, grupos ilegales y proyectos de desarrollo han desplazado a comunidades enteras de sus territorios sin su consentimiento y sin ofrecerles alternativas adecuadas. En particular, la presencia de megaproyectos de desarrollo, como la construcción de represas o la explotación de recursos naturales, ha dado como resultado el desplazamiento de comunidades que han habitado esas áreas durante generaciones, en un proceso denominado "energías del despojo" y "víctimas del desarrollo" (Aparicio, 2012b; Moreno, 2019; Rodríguez, 2010).

De ello nos habló una estudiante en el colegio República Federal de Alemania, “uy sí, Pablito (refiriéndose a mí), a unos familiares los desplazaron por la construcción de la represa del Quimbo, usted la debe conocer, ni se imagina lo que había debajo, allá debe estar la casita de mis tíos toda inundada” (Carmenza, comunicación personal, 19 de abril de 2019). Finalmente, entre las causas del DFI, se puede incluir la persecución política de líderes sociales, defensores de derechos humanos, periodistas y miembros

de comunidades étnicas que han sido víctimas de amenazas y violencia debido a su activismo y defensa de los derechos humanos.

Con respecto a la envergadura del DFI, es relevante mencionar que, de acuerdo con el Registro Único de Víctimas (RUV), hasta septiembre de 2021, se han contabilizado más de 8,8 millones de víctimas de este fenómeno en Colombia. Se estima que, de este total, aproximadamente el 80 % corresponde a mujeres, niños y niñas. A continuación, se presenta una tabla que muestra la evolución del número de personas desplazadas desde 1997, año en el que se promulgó la Ley 387, conocida como Ley de Desplazamiento Forzado²⁰, hasta 2018, año en el que se cierra nuestro período de estudio.

Tabla 6.. Evolución del número de personas internamente desplazadas en Colombia 1997-2018

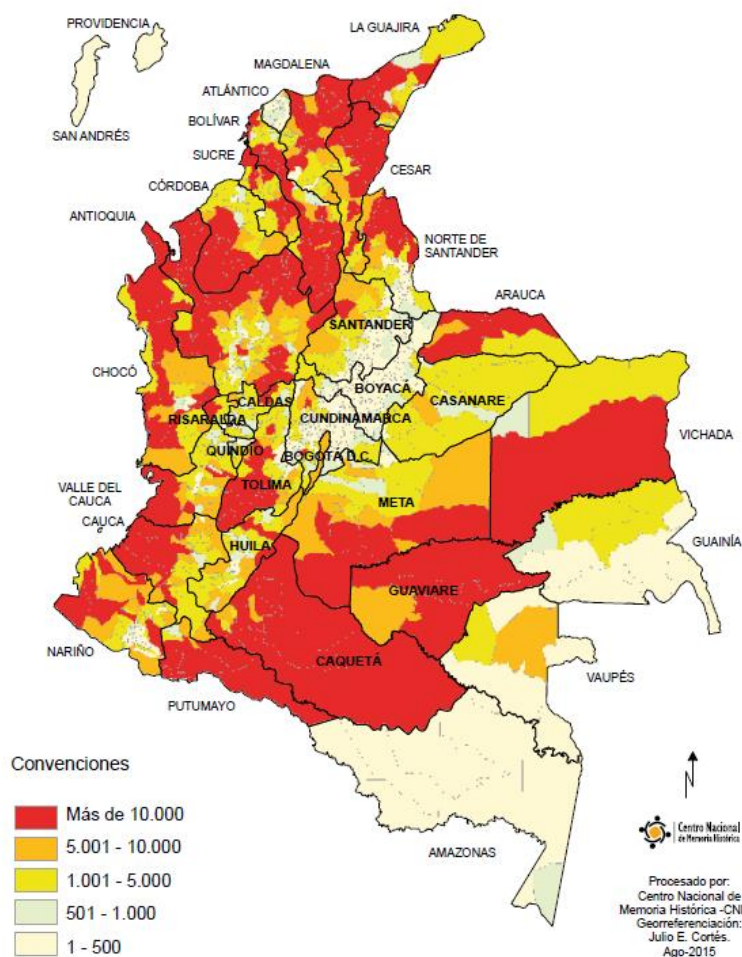


Fuente: Elaboración propia basada en datos de la UARIV.

²⁰ Según las investigaciones de Ricardo Aparicio (2005b, 2010, 2012, 2015), la conceptualización del sujeto desplazado como objeto de intervención no se concreta hasta la década de los noventa del siglo XX. Esta definición surgió a raíz de los debates en el Consejo de Seguridad de la ONU sobre cómo gestionar las crecientes olas migratorias hacia las naciones más desarrolladas. Fue en este contexto donde emergió la propuesta de retener a los migrantes dentro de las fronteras nacionales, categorizándolos bajo el término de 'desplazados forzados internos'. Esta designación conduce a una narrativa estatal del desplazamiento, que centra los problemas y soluciones en el ámbito humanitario y plantea como ideal el retorno de los desplazados a sus lugares de origen. Es relevante destacar que la Ley 387 de 1997, adoptada en Colombia, es pionera a nivel mundial en abordar el DFI. Sorprendentemente, esta ley fue promulgada incluso antes de que la ONU estableciera sus Principios Rectores sobre el tema.

El impacto del DFI tiene graves consecuencias tanto para las personas desplazadas como para las comunidades receptoras. Las personas internamente desplazadas se enfrentan a la pérdida de sus hogares, la separación de sus familias, la interrupción de su educación y empleo, así como la vulneración de sus derechos básicos. Por otro lado, las comunidades receptoras se ven afectadas por el aumento de la demanda de servicios básicos, la escasez de recursos y la tensión social. La siguiente figura ofrece a la persona lectora un mapa del impacto del DFI en el territorio colombiano.

Figura 3. Desplazamiento forzado interno histórico por departamentos en Colombia



Fuente (CNMH - UARIV, 2015, p. 137)

Como se ve, casi su totalidad el territorio ha tenido afectaciones por este fenómeno, con pocos impactos en la Amazonía y las Islas de San Andrés y Providencia.

En ese marco, el Gobierno colombiano ha implementado diferentes políticas y programas para abordar el DFI. La Corte Constitucional Colombiana ha jugado un papel fundamental al promulgar el Estado de Cosas Inconstitucional desde 2004 para estas poblaciones, el cual se ha mantenido en el tiempo, a pesar de las múltiples sentencias que ordenan la superación de este. Para las víctimas del conflicto armado se han creado entidades como la UARIV, encargada de brindarles asistencia y reparación integral. Sin embargo, persisten desafíos en la implementación efectiva de estas medidas, especialmente en regiones alejadas y de difícil acceso.

La comunidad internacional también ha desempeñado un papel importante en la respuesta al DFI en Colombia. Organismos como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y organizaciones no gubernamentales han brindado apoyo técnico, financiero y humanitario para mitigar los impactos de esta crisis “humanitaria”. Los actores mencionados anteriormente han tenido diferentes discursos y narrativas a lo largo del período de estudio en el nivel internacional y nacional. Esas intervenciones no se registraron en la mayoría de los colegios a los que asistí en la fase de recolección de datos de la investigación. Donde se encontró esa presencia, los profesores indicaron que era marginal o que llegaban, extraían información o planteaban proyectos “*y luego ya no vuelven más*” como lo expresó la profesora Gina del Colegio República Bolivariana de Venezuela.

2.2 Narrativas sobre el sujeto desplazado en Colombia

Una vez reconocidos algunos aspectos sobre el DFI, retomo uno de los argumentos de la tesis relacionado con la discursividad de las políticas: los relatos políticos no son simplemente descripciones de la realidad, sino que

también son herramientas para construir y darle forma. En consecuencia, paso a abordar el discurso en torno al conflicto armado en el período 2004-2018, el cual resulta central para la comprensión de la significación del sujeto persona en situación de DFI en las políticas públicas, primer paso para la interpretación de las políticas educativas para niñas y niños en esa situación. Se trata de un orden discursivo que en el período de estudio se tensiona entre el reconocimiento del conflicto armado/persona en situación de DFI y su no reconocimiento/migrante regular.

La narrativa sobre la solución al conflicto armado en Colombia en el gobierno del expresidente Álvaro Uribe (2002-2010) se centró en la “seguridad democrática”, política ligada al discurso internacional de “lucha contra el terrorismo”, que derivó de los ataques a las torres gemelas en New York; de otro lado, la narrativa política del expresidente Juan Manuel Santos (2010-2018) se expresó en un reconocimiento del conflicto armado, con una dualidad entre la continuidad de la seguridad democrática y la construcción de la paz con la guerrilla de las FARC, para lo cual le otorgó estatus como organización insurgente. Esta tensión permanente entre los distintos actores políticos de la sociedad colombiana tiene consecuencias que aún persisten en la construcción de las políticas públicas y educativas. Las mismas resuenan aún en la cotidianidad de la escuela y en las subjetividades políticas.

En efecto, durante el período 2004 y 2018, el conflicto armado en Colombia fue objeto de diversos discursos que reflejaban las posturas e intereses de los actores involucrados en el desarrollo de las políticas públicas. Uno de los discursos predominantes fue el de "Lucha contra el terrorismo y grupos armados ilegales", que enfatizaba la necesidad de combatir y neutralizar a estas organizaciones ilegales a través de acciones militares y políticas de seguridad. Las narrativas allí enmarcadas permitieron justificar las medidas tomadas por el gobierno y las fuerzas militares en su afán de proteger la seguridad y el orden público. Paralelamente, se acompañó del discurso de "Defensa de la seguridad y el orden público", que puso énfasis en mantener la estabilidad y la tranquilidad en el país a todo costo. En

consecuencia, se presentaba la lucha contra los grupos armados al margen de la ley como una necesidad imperante para salvaguardar la seguridad de la población y preservar el orden institucional.

De otro lado, desde la sociedad civil, organizaciones de víctimas y sectores políticos de izquierda se promovieron discursos relacionados con las "Negociaciones de paz y acuerdos de desmovilización", que buscaban poner fin al conflicto armado a través de la vía del diálogo con los grupos armados al margen de la ley. Allí resaltaban la importancia de alcanzar acuerdos para la desmovilización y la reintegración de los combatientes a la sociedad, así como la búsqueda de la reconciliación y la construcción de una "paz duradera". En el gobierno de Uribe estos actores fueron estigmatizados como aliados del terrorismo, para un sector de las Fuerzas Militares esta narrativa justificaba el accionar contra la población civil, al punto que en ese período se desarrollaron los denominados falsos positivos²¹.

En paralelo al conflicto armado, el DFI fue otro tema relevante que generó discursos específicos. Uno de ellos fue el "Impacto humanitario del desplazamiento forzado", que se centraba en resaltar las graves consecuencias que esta situación tenía sobre la población internamente desplazada, como la pérdida de hogar, la vulneración de derechos y las condiciones precarias en las que se encontraban. En contraposición al impacto negativo del DFI, se promovió el discurso de "Protección de los derechos de las personas desplazadas", que enfatiza la necesidad de garantizar la protección y el respeto de los derechos de estas personas. Así se buscaba proporcionarles atención humanitaria, asistencia y apoyo para facilitar su proceso de restablecimiento y recuperación de derechos. En este marco, la Corte Constitucional Colombiana, como institución del poder judicial encargada de

²¹ En la narrativa de la guerra así llamaron en el gobierno a las ejecuciones extrajudiciales por miembros de las Fuerzas Militares de Colombia, de 6.402 jóvenes de barriadas populares, haciéndolos pasar como guerrilleros muertos en combate, en un acto propio del orden discursivo de negacionismo del conflicto armado y de los crímenes de estado que "se constituyó en un dispositivo de falseamiento de la verdad histórica y manipulación de la opinión, con la ayuda de los discursos de algunos medios oligopólicos y sectores del periodismo" (Roche, 2022).

tutelar los derechos fundamentales de las ciudadanías, ha jugado un papel central, ordenando el restablecimiento de derechos y convirtiéndose en el lugar de acudida de las comunidades e individuos en situación de DFI, bajo la modalidad de la acción de tutela de los derechos fundamentales violentados en el marco del conflicto armado.

Además, las organizaciones humanitarias internacionales han señalado constantemente la necesidad de apoyar acciones de acompañamiento bajo la lógica del discurso humanitario, en la que poco se hace contrapeso a las narrativas sobre el conflicto armado manejadas por los gobiernos nacionales. En esa disputa de sentidos surge la sentencia T/025 de 2004, conocida también como la Sentencia de Desplazamiento Forzado, la cual representa un hito histórico en la jurisprudencia y la protección de los derechos humanos en Colombia.

De otro lado, sobre la dinámica del conflicto armado surgieron discursos relacionados con la "*reintegración y reparación integral de las víctimas*", que hacían hincapié en la importancia de promover la reintegración social y económica de las personas desplazadas internamente por la violencia y en la necesidad de adelantar procesos de reparación que incluyeran medidas de restitución de tierras y garantías de no repetición. En un enfoque más amplio, se desarrollaron discursos para abordar las causas estructurales del conflicto y del DFI. Estos discursos resaltaban la importancia de implementar estrategias de desarrollo económico y social en las zonas afectadas, con el objetivo de prevenir la violencia y promover la paz desde una perspectiva más integral.

A continuación, se ofrece una tabla que presenta los principales discursos identificados sobre el conflicto armado y el desplazamiento forzado en Colombia durante el período 2004-2018. El análisis de la tabla permite apreciar la diversidad de discursos en torno al conflicto armado y el DFI en Colombia. Estos discursos reflejan las perspectivas y enfoques de los diferentes actores involucrados, mostrando la complejidad y las diversas

preocupaciones presentes en la búsqueda de soluciones y la atención a las víctimas. El análisis de estos discursos resulta necesario para comprender los distintos puntos de vista y promover un diálogo en la construcción de una paz duradera y el respeto de los derechos humanos en Colombia.

Tabla 7. Actores y discursos en torno al conflicto armado interno y al DFI en Colombia

Actores	Discursos sobre el conflicto interno	Discursos sobre el DFI
Gobierno	Lucha contra grupos armados ilegales Lucha antiterrorista (2002-2010)	Atención y protección de los desplazados desde los contextos de debate público nacional. Poca implementación de las acciones de restablecimiento de derechos en la práctica
Fuerzas Militares	Defensa de la seguridad y el orden público	Desplazados como daños colaterales Restablecimiento de los derechos de los desplazados
Grupos Armados	Lucha por sus ideales revolucionarios	Reivindicación de los derechos de los desplazados
Defensores de DD. HH.	Denuncia de violaciones y abusos de los diferentes actores armados	Protección y justicia para las personas internamente desplazadas.
Comunidades afectadas	Búsqueda de soluciones pacíficas.	Atención a las necesidades de las personas internamente desplazadas.
Organizaciones humanitarias	Asistencia y apoyo a las víctimas	Defensa de los derechos de los desplazados Discurso humanitario para la atención a las poblaciones desplazadas internamente.

Esta tabla destaca los diferentes actores involucrados en el conflicto armado y el DFI en Colombia durante el período 2004-2018, así como los discursos principales asociados a cada tema. En relación con el conflicto armado interno, el gobierno nacional colombiano y las fuerzas militares han

desarrollado discursos centrados en la lucha contra grupos armados ilegales “terroristas” y la “defensa de la seguridad y el orden público”. Estos discursos reflejan la visión estatal de la necesidad de enfrentar y neutralizar a los grupos armados ilegales para garantizar la estabilidad y la protección de la población y una narrativa que desde los setenta da continuidad a las lógicas del enemigo interno y a su eliminación. Los cuales, además, son usados en la cotidianidad para estigmatizar a personas y poblaciones asociándolas a un bando u otro. Así es común que en las escuelas se juegue al guerrillero y al paramilitar, o que para ofender se use una u otra de estas etiquetas.

A lo largo de la historia reciente de Colombia, esta narrativa ha justificado acciones militares contra los ejércitos ilegales y contra la población civil en aras de la adopción de políticas de seguridad para enfrentar a estos grupos, en la que destaca el apoyo financiero y logístico de los Estados Unidos en lógicas de seguridad hemisférica²², lo que ha permitido la implementación de planes de apoyo como el Plan Colombia I “*Plan Colombia: plan para la paz, la prosperidad y el fortalecimiento del Estado*” (1999-2006) Plan Colombia II (2006-2013)²³ (González & Betancourt, 2018). Estas estrategias posibilitaron que Estados Unidos se engranara de manera directa en una táctica de contrainsurgencia y cambio estatal que cubre la mayor parte de los ámbitos de intervención gubernamental (Rojas, 2007).

Así, el discurso de antiterrorismo encajó en la decisión que desde 1998 se había tomado de internacionalizar el conflicto armado y de la incursión

²² En este proceso se ha hecho tránsito de la “doctrina de contención al comunismo”, a “la contención al comunismo y la lucha contra las drogas”, “Doctrina de Seguridad Nacional”, lucha antiterrorista y recientemente en Colombia a una discusión en torno a la seguridad humana.

²³ En el año 2000, durante el mes de julio, el gobierno de Estados Unidos dio su aprobación a un programa de asistencia financiera dirigido a Colombia, el cual consistía en una suma total de 1.300 millones de dólares. De esta cantidad, se destinó una mayoría del 80% para aumentar las capacidades operativas de las fuerzas armadas del país, mientras que la minoría restante, un 20%, se reservó para apoyar iniciativas de desarrollo económico y social (Comisión de la verdad, s. f.). Este esfuerzo financiero se inscribía dentro de un marco más amplio que tenía como objetivos combatir la problemática global del narcotráfico, contrarrestar el crimen organizado y los actos violentos derivados de este, promover la recuperación económica y social, consolidar las instituciones democráticas y contribuir al progreso de los procesos de paz en el territorio colombiano (DNP, 2006, p. 14).

creciente de actores externos en la crisis humanitaria que vive el país. Colombia pasó a recibir por parte de Estados Unidos más “ayuda” militar que América Latina y el Caribe juntos, y sustituyó a Turquía como el principal receptor de ayuda norteamericana, después de Israel y Egipto (Chomsky, 2002, citado por Guevara, 2015). Es un escenario que, en el contexto internacional, llevó a la participación de diversas organizaciones humanitarias externas a Colombia en la discusión sobre la solución de los problemas derivados del conflicto armado y sus implicaciones en la población civil, especialmente las experiencias vividas bajo la cotidianidad de la guerra, en las que la ausencia del Estado, además, era una constante. Así, en los territorios excluidos de los modelos de desarrollo en Colombia, este ha sido representado por la guerrilla, cuando no por los paramilitares, como garantes del orden y la seguridad local (CNMH - UARIV, 2015; DNP, 2006; Guevara, 2015)

En el marco del segundo paquete del Plan Colombia II, se desarrolló una estrategia de política estatal que situó la lucha contra el narcotráfico y el terrorismo como elementos centrales en la agenda de seguridad nacional y en las relaciones internacionales. Este enfoque se caracterizó por su énfasis en la búsqueda de la paz, aunque paradójicamente se implementó a través de un incremento de las acciones militares desde la esfera gubernamental. Entre las principales estrategias delineadas se encontraba el fortalecimiento de la economía para estimular la inversión privada y mejorar la capacidad de recaudación fiscal del Estado, así como la reconfiguración de la imagen de Colombia en los mercados globales. Además, se planteó la reestructuración de las fuerzas armadas nacionales y la reforma en el sistema de justicia para fortalecer las instituciones y el marco legal del país. La lucha contra el narcotráfico se consideró prioritaria, junto con la ejecución de programas de desarrollo alternativo para contrarrestar la economía basada en el narcotráfico. Se promovió la participación social como medio para fortalecer la gobernanza local y se puso el énfasis en el desarrollo humano, garantizando el acceso a servicios de salud y educación para las poblaciones más

vulnerables. Todo esto se llevó a cabo en estrecha colaboración con la comunidad internacional, abordando de manera integral el desafío de las drogas desde una perspectiva global. Esta estrategia representó un enfoque multidimensional por parte del Estado colombiano para abordar las complejas cuestiones relacionadas con seguridad, economía, justicia y paz en el contexto del conflicto armado y el narcotráfico. (Presidencia de la República, 2000, pp. 15-17).

En el contexto de este discurso, se presenta una paradoja evidente: la implementación de políticas destinadas a combatir el narcotráfico y la erradicación forzada de cultivos de coca, que incluyeron el creciente uso de aspersión aérea con Roundup Ultra, coincidió con un marcado aumento del fenómeno de DFI en Colombia. Durante el periodo comprendido entre 1999 y 2014, el sector de defensa experimentó un notorio crecimiento, manifestado en el incremento de helicópteros militares de 35 a más de 200 y el aumento de soldados profesionales de 23,000 a 88,000 en el mismo lapso. Las fuerzas militares fueron dotadas con recursos sustanciales, incluyendo la creación de batallones de entrenamiento, la capacitación de instructores y la construcción de pistas de entrenamiento, todo ello acompañado de una formación en derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario para sus miembros.

Es relevante destacar que, en promedio, durante los últimos 15 años, alrededor del 70 % de los recursos del Plan Colombia se destinaron al apoyo militar y policial, mientras que solo el 30 % se orientó hacia inversiones en desarrollo económico y social. Más aún, la mayoría de estos recursos asignados a la fuerza pública, aproximadamente el 85 %, se dirigieron a la lucha contra el narcotráfico. En un periodo similar, Estados Unidos proporcionó 9,600 millones de dólares en apoyo a Colombia, mientras que el Estado colombiano destinó una suma sustancial de 131,000 millones de dólares para fortalecer el sector defensa. Estas cifras resaltan la prioridad otorgada a las acciones militares en la estrategia de lucha contra el narcotráfico, a pesar de las consecuencias observadas en el aumento del DFI en el país (DANE, 2016).

Mientras tanto, durante este periodo de 1998 a 2017, Colombia experimentó un notable incremento en la población internamente desplazada, situándose en el desafortunado primer lugar en el conteo de personas internamente desplazadas como dijimos en la introducción. Este periodo se caracterizó por arrestos masivos de líderes sociales, el reclutamiento forzado de niños y niñas en ejércitos irregulares, el uso de la violencia contra la población civil y el secuestro, entre otras acciones que afectaron de manera significativa a los habitantes del sector rural de Colombia, menoscabando sus derechos fundamentales, como lo relató el director de CODHES (M. Romero, comunicación personal, 8 de noviembre de 2018). Esta dinámica se alineó con una estrategia de solución del conflicto armado que buscaba consolidar las premisas de las economías neoliberales, enfatizando la idea de que la apertura al mercado libre y el fortalecimiento de la inversión extranjera, junto con la seguridad, conducirían al desarrollo próspero de Colombia. En este contexto, la prioridad estaba en consolidar relaciones con gobiernos extranjeros, particularmente el de los Estados Unidos, y sumarse a la lucha antiterrorista para garantizar la seguridad y la inversión extranjera.

Este relato experimentó tensiones internas durante el gobierno del presidente Santos (2010-2018), quien promovió la "búsqueda de la paz". Bajo esta perspectiva, se desarrollaron diversas narrativas en torno a los esfuerzos por alcanzar una solución pacífica al conflicto armado desde el ámbito gubernamental. La búsqueda de diálogos de paz, las negociaciones con grupos armados y la implementación de acuerdos, como el proceso de paz con las FARC en La Habana, fueron elementos clave en la construcción de este relato, en el cual las guerrillas adquirieron un estatus político que desafiaba su inclusión en la lógica antiterrorista.

Por otro lado, los grupos guerrilleros han expresado discursos en los que resaltan sus ideales revolucionarios y reivindican sus derechos en el marco del conflicto. Estos discursos buscan legitimar su lucha armada y destacar la necesidad de cambios sociales y políticos. A la par se iba consolidando una

relación sinérgica con actores del narcotráfico como fuentes de financiación de la guerra.

Los defensores de derechos humanos han adoptado un enfoque de denuncia de las violaciones y abusos cometidos en el contexto del conflicto armado. Sus discursos ponen de relieve la importancia de proteger y garantizar los derechos de las víctimas, así como la necesidad de promover la justicia y la rendición de cuentas por los crímenes perpetrados. En el marco de la negociación de la Paz con las FARC (2014-2016) se resaltó la narrativa sobre la participación política de los excombatientes y su reincorporación a la vida, así como por la implementación de mecanismos de justicia transicional para abordar las violaciones cometidas durante el conflicto. Esto incluyó debates sobre amnistías, tribunales especiales y reparación a las víctimas, entre las que se encuentran las personas internamente desplazadas. Producto de ello se dio la ley 1922.

Por su parte, las comunidades afectadas por el conflicto han desarrollado discursos en busca de soluciones pacíficas y atención a sus necesidades, que resaltan la importancia de encontrar caminos de diálogo y reconciliación para superar el conflicto y promover el bienestar de las comunidades.²⁴ Algunas organizaciones humanitarias han adoptado discursos enfocados en brindar asistencia y apoyo a las víctimas del conflicto. Sus relatos se centran en la importancia de proteger los derechos de las personas internamente desplazadas y garantizar su acceso a servicios humanitarios básicos. Los discursos sobre el conflicto armado en Colombia también estuvieron relacionados con narrativas regionales y socioeconómicas, destacando las diferencias de desarrollo, acceso a recursos y desigualdad como factores que alimentan el conflicto, así como las consecuencias de este en las comunidades afectadas.

²⁴ La persona lectora que quiera profundizar en esta materia encontrará en el informe titulado “El derecho a la justicia como garantía de no repetición” una fuente ilustrativa de la constitución de estos movimientos y del proceso histórico de sus luchas, así como de los principales cambios normativos en el período 1985-2012 (CNMH - UARIV, 2015).

Estas son solo algunas de las principales narrativas que surgieron durante el conflicto armado en Colombia entre 2004 y 2018. Es importante tener en cuenta que estas narrativas a menudo se superponían, se contraponían y evolucionaban a lo largo del tiempo, reflejando la complejidad y las múltiples dimensiones del conflicto. En este punto, nos permitimos insistir en que las narrativas sobre el conflicto armado se reflejaron en las diferentes estrategias discursivas utilizadas por cada gobierno para influir en la formulación de la política pública de atención y reparación a las víctimas en Colombia (Jaramillo, 2014; López, 2015).

En efecto, esta diferencia de enfoques es un núcleo temático central: *el reconocimiento o no del conflicto armado*. A manera de ejemplo, utilizo las palabras del exasesor del gobierno de Álvaro Uribe Vélez, José Obdulio Gaviria en Washington:

El conflicto es un tema prácticamente concluido. Ya tenemos unos temas de lo que se llama posconflicto (...) hay zonas en donde los temas que a mí me interesan para desarrollar el análisis, como Farc, ELN y paramilitarismo, están superados completamente. Y en otras, aunque no están superados, ya no son el problema principal. (...) Lo que tenemos que decir es: 'Nosotros no tuvimos guerra civil, nosotros tuvimos, fue una amenaza terrorista no enfrentada. (Tiempo, 13 de agosto de 2008)

Esta narrativa, analizada a través de la perspectiva del orden discursivo propuesto por Foucault (1978, 2010, 2019), permite identificar dos discursos hegemónicos: el del "posconflicto" y el de la "amenaza terrorista". Como se ha mencionado, los discursos no son neutrales; están impregnados de valores y suposiciones ideológicas.

El discurso del "posconflicto" sugiere que el conflicto armado en Colombia es un problema del pasado. De esta manera, minimiza e incluso niega las experiencias de las víctimas del DFI y desvía la atención de las necesidades continuas de niñas y niños en situación de DFI hacia otros factores. Aquí es útil aplicar el concepto de "política del texto" de Stephen

Ball, ya que este discurso se utiliza para justificar políticas que no abordan de manera integral los desafíos que enfrentan las infancias desplazadas.

Por otro lado, el discurso de la amenaza terrorista enmarca a los grupos armados no estatales (FARC, ELN y paramilitares) como amenazas externas en lugar de actores internos en un conflicto armado. Este discurso ha sido empleado por algunos actores para eximir al Estado de su responsabilidad en el conflicto y sus consecuencias, incluyendo el DFI. Lo que conduce a políticas que no reconocen ni abordan de manera integral el impacto del conflicto y del DFI.

La retórica militarista y antiterrorista aún es respaldada por el expresidente Uribe y el sector político que lidera. El expresidente mismo manifestó que "aquí no ha habido fuerzas armadas al servicio de dictaduras como lo hubo en otros países de América Latina, lo que me ha llevado a decir que aquí, con muchos problemas sociales, no hubo conflictos ni guerras" (Salazar, 2020). Además, en su cuenta oficial de Twitter expresó: "Estamos muy mal desde que el jefe negociador legitime el terrorismo con la denominación de conflicto" (Álvaro Uribe Vélez [@AlvaroUribeVel], 2013) en referencia a la discusión sobre el proceso de paz que adelantaba el expresidente Santos con las guerrillas de las FARC y el ELN.

En contraposición a esta postura, para 2008, otros actores se mostraban en contra del negacionismo, como Rafael Pardo, exministro de Defensa durante el gobierno de Cesar Gaviria (2002-2006), quien afirmó que "Entrar en la discusión de si hay conflicto o posconflicto no tiene sentido, es una discusión inútil. El punto no es la retórica, sino la realidad: hay regiones en conflicto, que no es lo mismo que una guerra civil" (Tiempo, 13 de agosto 2008). Augusto Ramírez Ocampo, excanciller (1984-1986), también expresó que

"El conflicto no puede negarse. Si no hubiese conflicto no habría oficina del Comisionado de Paz, ni el Gobierno habría intentado acercamientos con grupos alzados en armas, ni negociado con las Auc. Tampoco habría Ley de Justicia y Paz. Además, basta con mirar el

número de víctimas, el número de confrontaciones armadas entre las fuerzas del Estado y las irregulares: superan el rango de muertos que algunos académicos tienen en cuenta para definir un conflicto" (Tiempo, 13 de agosto 2008).

Estas afirmaciones desafían y critican los discursos del "posconflicto" y la "amenaza terrorista" sostenidos por el gobierno del expresidente Uribe y los sectores que lo respaldaron. En lugar de minimizar o negar el conflicto, estas narrativas registran su existencia y continuidad histórica. Este reconocimiento se interpreta a través del concepto de "verdad" de Foucault como una construcción social moldeada por el poder y el discurso, y desafía el discurso del posconflicto al argumentar que no tiene sentido debatir si hay conflicto o posconflicto. En cambio, sugieren que se reconozca la realidad de las regiones en confrontación armada. Esto refleja una visión más matizada y realista del conflicto, que reconoce su persistencia y su impacto desigual en diferentes regiones del país.

A diferencia de los del posconflicto y la amenaza terrorista, estos discursos han sido utilizados por diversos actores para respaldar políticas que reconocen y abordan las necesidades y experiencias de las poblaciones desplazadas, incluyendo a niñas y niños en esta situación. Se han usado para justificar políticas que garantizan el acceso a la educación en las regiones en conflicto y políticas que proporcionan apoyo y reparación a las víctimas del conflicto, como se puede observar en el contexto de las audiencias que llevaron a los Autos 251 de 2008 y 756 de 2018 de la Corte Constitucional. La interpretación de estos discursos ilustra la naturaleza cambiante del discurso y el poder, y cómo pueden influir en la formulación e implementación de políticas educativas para la niñez desplazada.

La naturaleza discursiva de cómo se interpreta el conflicto armado proporciona el marco teórico en el que basamos la investigación. Esta postura investigativa es clave, puesto que tiene una influencia directa en las políticas educativas destinadas a la población internamente desplazada, cuestión que profundizaré en el tercer capítulo.

No obstante, sería un error desestimar la existencia de dicho conflicto. La dicotomía entre conflicto y posconflicto ocasiona un debate infructuoso. Lo realmente trascendental no es la semántica, sino la situación concreta y tangible. Aun en 2023, hay regiones en Colombia que siguen siendo azotadas por el conflicto armado, mientras que, en paralelo, el Estado mantiene negociaciones con facciones guerrilleras. Este planteamiento enfatiza la persistencia de conflictos armados que, aunque no sean estrictamente clasificados como guerras civiles, tienen sus raíces en contiendas económicas, culturales y sociales arraigadas en prácticas excluyentes.

En este panorama, las declaraciones del expresidente Santos proporcionan un marcado contraste respecto a las tácticas de gestión del conflicto:

"Al asumir el cargo de ministro de Defensa, compartía con el presidente Uribe la meta de vencer a las FARC-EP. Sin embargo, nuestras visiones divergían en el método. Uribe perseguía un triunfo militar absoluto, negando, incluso, la existencia de un conflicto armado. En contraste, yo consideraba más viable lograr una derrota estratégica, minando a la guerrilla tanto psicológica como militarmente para encaminarlos hacia la mesa de diálogo. Pero, al fin y al cabo, Uribe era el presidente y yo su subalterno" (Santos, 13 de junio de 2021)

Este testimonio de Santos pone de manifiesto las diferencias de enfoque en el manejo del conflicto con las FARC-EP entre ambos líderes, mostrando tensiones internas en la administración y la compleja construcción narrativa sobre la situación colombiana.

De hecho, durante la presidencia de Santos, admitir la existencia del conflicto armado marcó un giro en la orientación gubernamental. Una prueba de ello es la reacción de Uribe y su círculo cercano a la Ley de Víctimas de 2011. Estos manifestaron su desaprobación hacia dicho reconocimiento, sosteniendo que: 1) equiparaba, en términos políticos, a las fuerzas armadas legítimas con las irregulares y 2) sentaba las bases para reconocer a las guerrillas colombianas como "grupos beligerantes" (Olave, 2012).

A pesar de los cambios, el enfoque de seguridad que prevaleció en la administración anterior perduró durante el mandato de Santos. Como el propio Santos manifestó en 2011, estaba comprometido en "recuperar plenamente la paz y la seguridad" (Santos, 25 de febrero 2011). Esta visión se fundamentaba en la creencia de que, a pesar de haber alcanzado logros en seguridad democrática, aún había desafíos pendientes. En particular, subrayó el papel crucial de las Fuerzas Militares y la Policía Nacional en dicho esfuerzo.

La postura del gobierno respecto al conflicto armado tiene un impacto directo en cómo se aborda la problemática del desplazamiento interno forzado. Sin el reconocimiento de dicho conflicto, estas poblaciones son fácilmente relegadas a la categoría de “migrantes”. El debate sobre el conflicto y el estatus de las guerrillas influyó en cómo se trató a las víctimas y personas desplazadas internamente.

El exasesor presidencial José Obdulio Gaviria aportó una perspectiva particular al afirmar que en Colombia no hay desplazados, sino “migrantes” (Tiempo, 13 de agosto de 2008). Gaviria sugiere que la situación ha sido magnificada por organismos como CODHES, y que esta “propaganda” tiene el objetivo de pintar una imagen negativa de Colombia.

Estas diferencias discursivas no son meras discrepancias terminológicas. Representan dos visiones fundamentalmente diferentes del desplazamiento en Colombia. Mientras que una lo ve como un fenómeno forzado y violento, la otra lo reduce a una mera “migración” voluntaria. Además, estas narrativas compiten por establecer cuál será la versión dominante de la realidad, moldeando la percepción pública y, en última instancia, la política y la acción gubernamental. (Aparicio, 2010, 2012b, 2015a).

El discurso analizado revela un intento de controlar y limitar lo que se puede expresar y asumir en relación con el desplazamiento en Colombia. Este discurso crea una versión particular de la realidad del desplazamiento en el país, una que lo redefine como “migración” y desacredita la noción de

Colombia como el país con "el mayor desplazamiento del mundo". En consecuencia, este discurso no solo describe una perspectiva de la realidad, sino que también dicta lo que es aceptable y legítimo decir y pensar acerca del desplazamiento. En otras palabras, este discurso establece los límites de lo que se puede expresar y concebir sobre el desplazamiento, marginando y excluyendo las narrativas que cuestionan o desafían esta versión, incluso a través de actos de violencia física. Desde esta perspectiva, negar el desplazamiento como un problema significativo y redefinirlo como "migración" es un ejercicio de poder, ya que restringe el discurso público sobre el desplazamiento y moldea las percepciones y comprensiones de este fenómeno, lo que a su vez influye en las políticas y prácticas destinadas a abordar el desplazamiento y sus consecuencias.

Este desconocimiento de las personas internamente desplazadas como víctimas del conflicto fue parte de un discurso hegemónico en la época estudiada, que también incluyó la estigmatización de las organizaciones defensoras de los derechos humanos. Este movimiento buscaba normalizar y responsabilizar a las propias víctimas de la violencia que sufrían debido a sus actividades (González et al., 2021, p. 147). Esta estigmatización se basaba en el discurso de la lucha antiterrorista, en la cual los derechos humanos eran subordinados a las necesidades de la seguridad nacional, lo que justificaba medidas represivas y la judicialización de defensores de derechos humanos como terroristas (Carrillo, 2014, p. 46).

Esta posición permeó la seguridad democrática y, durante el gobierno de Uribe, catalogó como terroristas a todos aquellos que abogaban por el reconocimiento del conflicto armado o la defensa de los derechos humanos de las víctimas. Este proceso persiste en las prácticas discursivas actuales, especialmente en el contexto de la polarización entre paz y guerra desde principios del siglo XXI. Como resultado, se ha producido una profunda estigmatización del movimiento social, persecuciones a grupos opositores y desplazamiento de comunidades enteras en nombre del desarrollismo y el auge del paramilitarismo.

En este proceso, el movimiento sindical, en particular el gremio de docentes ha sido objeto de persecución, lo que también ha tenido un impacto en la prestación de servicios educativos en algunas escuelas del país. Por ejemplo, el conflicto armado ha privado a los niños de su derecho a recibir educación en sus comunidades, ya que los maestros han abandonado sus labores debido al temor al conflicto, las amenazas y los asesinatos de sus colegas. En lugar de ser sitios de aprendizaje, las escuelas se han convertido en refugios para grupos armados, incluyendo el Ejército y la Infantería de Marina. Esta intimidación incluso llevó a señalar a los docentes como instructores o colaboradores ideológicos de uno u otro grupo armado, una situación que se ha dado en la mayoría de las escuelas rurales (Espectador, 05 de noviembre de 2020).

El reconocimiento o negación del conflicto armado ha sido un tema recurrente en la construcción de las políticas públicas, influido por el discurso negacionista del conflicto promovido por el expresidente Uribe Vélez y la derecha colombiana. Durante el período de estudio, se desarrolló una narrativa que perpetuó la polarización entre los partidarios de la paz, como los seguidores del presidente Santos, y más recientemente los partidarios de Petro, y los uribistas (Roche, 2022). El uribismo ha empleado estrategias discursivas derivadas del discurso internacional de lucha contra el terrorismo para justificar el uso de la fuerza en busca de mantener el orden público.

En medio de esta polarización, la población civil, en especial las personas internamente desplazadas debido a la violencia han sido quienes han experimentado de cerca las complejidades del conflicto armado en Colombia. Esto incluye a 5600 niños y niñas en esta situación para el año 2018, una cifra que se suma al continuo flujo de personas desplazadas a raíz del conflicto armado en Colombia.

En este contexto, como señaló Marco Romero, director de CODHES, la preocupación central se centraba en la búsqueda de un retorno seguro para las personas internamente desplazadas y en el reconocimiento de sus derechos

humanos, a pesar de las implicaciones fiscales que ello conllevaba. Esto pone de manifiesto una contradicción con la narrativa humanitaria que prevalecía. Según sus palabras, "mientras el Gobierno se enfocaba en el impacto fiscal, nosotros y otras ONG de derechos humanos hacíamos hincapié en los derechos humanos de las personas desplazadas" (M. Romero, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021).

Ambos discursos analizados, considerados mecanismos de normalización según Foucault (1978), buscan imponer una visión del conflicto que no reconoce plenamente las experiencias y necesidades de las poblaciones desplazadas, incluyendo a los niños y niñas en situación de DFI.

En la evolución histórica de las políticas destinadas a esta niñez, las tensiones inherentes a los discursos en disputa influyen en la formulación e implementación de las políticas educativas en Colombia. Esto, en última instancia, puede llevar al desconocimiento o minimización de las necesidades y experiencias de niños y niñas en situación de DFI. La falta de reconocimiento del conflicto armado lleva a ignorar los problemas derivados de la presencia de actores armados y su impacto en las comunidades expulsoras, lo que ocasiona una ausencia de políticas de prevención del desplazamiento y afecta la formulación de políticas educativas dirigidas a la población desplazada. Esto es particularmente evidente en los contextos donde estas fuerzas armadas históricamente han ejercido su presencia, contribuyendo a la exclusión de las regiones expulsoras, y en las comunidades receptoras donde la pobreza y la miseria son persistentes.

Los discursos predominantes se traducen en una visible omisión hacia niños y niñas en situación de DFI en ámbitos escolares. Durante mis visitas a varias escuelas, al indagar sobre el conocimiento acerca de la presencia de niños en situación de DFI, la respuesta más recurrente y con un tinte de desconcierto fue: "No, no lo sabemos". Este comentario resalta una desconexión y una posible insensibilidad sobre la situación de estos menores. Más allá de señalar la falta de datos concretos, refleja una posible negligencia

o escasa atención hacia este segmento vulnerable. Las escuelas, siendo espacios vitales para la integración y soporte de estos niños, parecen no estar suficientemente informadas o preparadas para atender sus demandas particulares. El matiz de sorpresa en las respuestas podría evidenciar un vacío en la educación y políticas públicas destinadas a dicha población.

Desde la perspectiva de las políticas educativas para las infancias desplazadas, es fundamental no solo reconocer la existencia del conflicto, sino también comprender cómo es abordado y discutido. Una estrategia que minimice el conflicto podría no identificar ni satisfacer adecuadamente las demandas y vivencias de las infancias desplazadas. Por otro lado, una visión que acepte y entienda el conflicto podría generar políticas más adaptadas a estas realidades.

En cuanto a las directrices educativas para las infancias en desplazamiento, es esencial analizar y cuestionar las representaciones hegemónicas del DFI. Las políticas educativas deberían construirse sobre una visión realista y completa del fenómeno, reconociendo la magnitud del desafío y las necesidades específicas de estas infancias, en vez de subestimar el problema o evadir responsabilidades. Aquí es pertinente recurrir a la noción de "política como discurso" para comprender cómo se conceptualizan y ejecutan las políticas educativas. Según Ball, el discurso político trasciende un mero conjunto de ideas o una representación de la realidad; establece un marco que determina cómo se identifican y abordan los problemas, así como las soluciones viables.

Así, el discurso político tiene efectos materiales sobre las prácticas educativas, ya que da forma a las políticas que a su vez influyen en cómo se organizan y operan las escuelas, qué se enseña y cómo se enseña, y qué se valora en la educación. En un breve análisis que se hizo de los currículos el tema del DFI aparece de manera marginal hasta los grados quinto y noveno, en mi experiencia con colegas docentes investigadores esta es una realidad

que se corrobora y tratamos de contrarrestar²⁵, desde la misma voz de estudiantes las expresiones de la poca atención que se le presta al asunto o de la ausencia de reconocimiento de las experiencias de infancias desplazadas es un hecho de peso político y académico que resalta en esta tesis.

En el contexto de las políticas educativas para las infancias desplazadas en Colombia, sugiere que los discursos dominantes que minimizan el problema del DFI o desvían la responsabilidad de él pueden tener un impacto negativo en la educación de estas niñas y niños en situación de DFI y de las infancias desplazadas como categoría social que es o no interpretada y reconocida en los contextos escolares. Así, si el discurso político no reconoce la gravedad del desplazamiento ni las necesidades específicas de las infancias desplazadas, es probable que las políticas educativas que se generen a partir de este discurso tampoco lo hagan.

En efecto, este es un aspecto evidente en el lugar residual que a la población desplazada internamente se le ha dado en el sistema educativo en los contextos escolares. Desde la perspectiva de Ball, entonces, es crucial cuestionar y desafiar estos discursos dominantes y trabajar hacia la construcción de un discurso político que reconozca y responda a la realidad del desplazamiento y las necesidades educativas específicas de las infancias desplazadas como categoría a intervenir. Esto implica, por ejemplo, trabajar en el contexto escolar hacia un discurso político que entienda el DFI más allá de una crisis humanitaria y de derechos humanos y que revalúe los principios con que se aborda el derecho a la educación en las prácticas educativas para todas las infancias y que reconozca la diversidad de experiencias.

El período en cuestión se caracterizó por ciertas deficiencias en las políticas educativas. La Contraloría General de la Nación, durante las audiencias públicas que culminaron con la emisión del Auto 767 de 2018 por

²⁵ Aquí dar el crédito a integrantes de la Red de Docentes Investigadores de la que soy cofundador, en la que se han desarrollado varios nodos en torno a las infancias, a la enseñanza de las ciencias sociales, al pensamiento pedagógico contemporáneo y a las pedagogías alternativas. Ver: www.reddi.net

la Corte Constitucional, señaló inconsistencias en la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional. Específicamente, cuestionó la falta de detalle en el presupuesto presentado, destacando que este no permitía un seguimiento efectivo. Además, enfatizó la necesidad de actualizar el Plan Financiero relacionado con la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, dado que sin claridad en los presupuestos actuales es complicado determinar las necesidades financieras para asegurar los derechos de la infancia y la adolescencia (*Auto 765*, 2018).

De igual forma, la Procuraduría General de la Nación expresó preocupaciones en el mismo contexto judicial. Puntualizó sobre la abundancia de planes y programas destinados a los derechos de los NNA (Niños, Niñas y Adolescentes). Esta multiplicidad, lejos de ser efectiva, mostraba una falta de coordinación y cohesión, llevando a los NNA y sus familias a enfrentar barreras institucionales. La Procuraduría también resaltó el riesgo que enfrentan “los menores” y sus familias en localidades donde la infraestructura institucional es insuficiente para ofrecer servicios esenciales, como educación y salud, a pesar de ser parte de las promesas estatales (*Auto 765*, 2018).

Estas observaciones enfocan nuestra atención en cómo política, discurso y educación se entrecruzan, definiendo particularidades en el desarrollo de políticas para niños y niñas en situación de DFI. A partir de la información recopilada, se destaca un patrón común, tanto en declaraciones de funcionarios de la Secretaría de Educación de Bogotá, como de educadores y en relatos de los propios niños y niñas desplazados: la recurrente “*desarticulación institucional*”. Esta se manifiesta en una falta de alineación y cohesión entre los diversos planes y programas destinados a “*proteger*” los derechos de NNA.

Los discursos actuales resaltan deficiencias en la gestión y aplicación de políticas, sugiriendo que la implementación de múltiples medidas puede no ser fructífera si no hay coherencia entre ellas. Un ejemplo evidente es el “*peregrinaje institucional*” al que se ven sometidos niños, niñas en situación

de DFI y sus familias, al tener que transitar de una entidad a otra en búsqueda de apoyo y servicios. Este peregrinaje es reflejo de barreras burocráticas y logísticas que limitan el acceso de las familias a los servicios esenciales. Un caso palpable es el de tres hermanos indígenas con quienes conversé; su trayectoria educativa fue interrumpida debido a tres desplazamientos, y en cada lugar enfrentaron barreras evidentes.

Un tercer punto para destacar es la "insuficiencia de la cobertura institucional", lo que resalta la carencia de infraestructura en determinadas comunidades para proveer servicios esenciales a los niños y adolescentes. Esta insuficiencia evidencia problemas en el acceso a servicios básicos, los cuales son aún más críticos para poblaciones como la niñez desplazada. En el caso de la familia indígena mencionada, estas carencias se manifestaron claramente, desde aspectos laborales hasta dificultades en la atención de salud y educación.

En esta discusión, es imposible obviar la narrativa transversal de "los derechos de los niños". Estas narrativas resaltan la función esencial de las instituciones en proteger los derechos infantiles y enfatizan la necesidad de políticas y estrategias adecuadas. Sin embargo, estas políticas contrastan con las realidades evidentes en los contextos escolares y los testimonios de los estudiantes. Mediante estos ejemplos he buscado destacar cómo la aplicación del análisis discursivo, siguiendo a Ball, permite entender cómo estos discursos influyen y son influenciados por políticas educativas y sociales relativas a la infancia desplazada en Colombia.

Continuando con el análisis anterior, el Auto 765 de 2018 se instauró con el objetivo de supervisar las acciones dictadas por la Corte Constitucional Colombiana en el Auto 251 de 2008. Sin embargo, a la luz de los hechos, la situación parece haberse mantenido sin avances significativos. La Corte ha sido explícita en señalar las deficiencias en los informes presentados, así como las falencias en las estrategias de protección y atención a la niñez y

juventud desplazada, quienes enfrentan notables barreras en aspectos cruciales como el cuidado y la educación (*Auto 765*, 2018).

Frente a este panorama, es imperativo que las políticas educativas estén cimentadas en discursos que reflejen una perspectiva realista y detallada del fenómeno del DFI, reconociendo la magnitud del desafío y las especificidades de la infancia desplazada. Esta revisión en el enfoque sugiere una transformación necesaria en el discurso dominante y, por ende, en las políticas derivadas de este.

Para entender a fondo las problemáticas en el contexto colombiano, es esencial considerar la interrelación entre las dinámicas económicas y políticas nacionales con las internacionales. Es así como, por ejemplo, se identifica una tendencia en el gobierno de Santos relacionada con el proceso de privatización y la asociación del derecho a la educación con la mera cobertura. No obstante, es importante resaltar la evolución que tuvo el concepto de “víctima” durante este período. Según Manrique (2019), al originarse la categoría de “víctima” en 1997, todas las víctimas de crímenes de lesa humanidad se englobaron bajo la etiqueta de “desplazados”. Con la ratificación del Estatuto de Roma en 1998, se comenzó a categorizar a estas víctimas según la diversidad de crímenes de lesa humanidad originados por el conflicto.

Sin embargo, mientras se promovían los derechos de las víctimas del conflicto como prioridad estatal, el auge de grupos narco-paramilitares en la esfera del poder proponía un discurso divergente, alineado con la retórica antiterrorista del gobierno de Bush en Estados Unidos. Álvaro Uribe, presidente de Colombia en ese entonces, redefinió a los grupos insurgentes, que históricamente habían sido vistos bajo una lente política, etiquetándolos como “terroristas”. Esta recategorización colocaba a las víctimas en una posición comprometedora, siendo percibidas como víctimas de terrorismo y, por lo tanto, supuestamente debían sentirse satisfechas con la justicia ordinaria aplicada a estos “delincuentes”. Esta postura opacaba la realidad del

conflicto armado interno y el estatus de las víctimas de crímenes de lesa humanidad en el marco del derecho internacional.

La reinterpretación del conflicto armado interno en Colombia, impulsada en ciertas administraciones, generó una clara marginación de los derechos de las víctimas. Mientras la Corte Constitucional Colombiana declaraba un estado de inconstitucionalidad en relación con las víctimas del conflicto, la administración de Uribe minimizaba la problemática. Paralelamente, se tramitaba la Ley 975 de 2005, de justicia y paz, que representó un primer esfuerzo por garantizar derechos fundamentales a las víctimas.

Durante el gobierno de Uribe, los responsables de la política educativa no dieron suficiente visibilidad a los desplazados y sus descendientes, restringiendo la intervención de las políticas públicas educativas para garantizar un enfoque diferencial a los NNA en situación de DFI. La llegada de Santos al poder marcó un giro. Priorizó la paz con las FARC y propulsó la Ley 1148 de 2011 sobre restitución de tierras. A pesar del reconocimiento del conflicto armado interno, la ley homogeneizó a las víctimas bajo una única categoría.

Si bien desde un punto de vista analítico se puede ver el enfoque diferencial en la política educativa como una simple extensión de la cobertura, para muchos NNA en situación de DFI, ingresar al sistema educativo distrital representa un avance, ofreciendo comidas, útiles y acceso a servicios adicionales. Estas intervenciones sirven como reparación ante el olvido institucional en ciertos territorios, origen de múltiples violencias.

En cuanto a la participación de niñas y niños en los procesos de paz, su involucramiento en el conflicto armado y en las negociaciones de paz con las FARC ha sido un área de preocupación. A pesar de la documentada presencia de menores en grupos armados, su inclusión en la construcción de paz ha sido limitada. A menudo, estos niños y niñas son vistos solo como víctimas, y no se les otorga un papel activo en los procesos de paz o en la formulación de políticas destinadas a ellos.

Por poner un ejemplo, esta escasa participación de niños y niñas en la construcción de los acuerdos de paz con las FARC refleja una falta de reconocimiento de sus derechos y su capacidad para contribuir al desarrollo de soluciones sostenibles. A pesar de que existen normas y marcos internacionales que promueven la participación de los niños y niñas en asuntos que les conciernen, como la Convención sobre los Derechos del Niño, en la práctica, su voz y sus perspectivas han sido marginadas. La ausencia de la participación significativa de niños y niñas en los procesos de negociación de los acuerdos de paz en La Habana ha limitado la comprensión de las necesidades y experiencias específicas de este grupo. Sus voces y preocupaciones no han sido tomadas en cuenta de manera adecuada, lo que puede generar brechas en la implementación de políticas públicas y en la construcción de una paz inclusiva y sostenible.

Es fundamental reconocer que la participación de los niños y niñas en los procesos de paz no implica únicamente su presencia física en la mesa de negociación, sino también garantizar su participación activa y significativa en la toma de decisiones que afectan sus vidas. Esto implica escuchar sus experiencias, promover su empoderamiento y crear espacios seguros para que puedan expresar sus opiniones de manera informada. Para lograr una participación efectiva de niños y niñas en la construcción de la paz, es necesario desarrollar mecanismos específicos que promuevan su participación y tomen en cuenta sus perspectivas. Esto incluye programas de capacitación para facilitadores y negociadores, así como la implementación de estrategias inclusivas que permitan su involucramiento en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas relacionadas con la paz y la reconciliación.

En suma, la participación de niños y niñas en el conflicto armado y en los procesos de negociación de acuerdos de paz con la guerrilla de las FARC ha sido escasa y limitada. Esta falta de participación refleja una brecha en el reconocimiento de sus derechos y su capacidad para contribuir a la construcción de la paz. Es fundamental garantizar su participación

significativa y activa, escuchar sus voces y perspectivas, y crear espacios seguros para su empoderamiento en la toma de decisiones que los afecten. Solo así podremos construir una paz inclusiva y sostenible.

En este contexto, es crucial que las políticas y programas destinados a abordar el DFI tengan en cuenta la perspectiva de género y la situación específica de los niños y niñas. Deben garantizar su protección, acceso a la educación y la salud, así como promover su participación activa en las decisiones que afectan sus vidas.

Además, se deben abordar las dinámicas de poder que perpetúan la vulnerabilidad de niños y niñas en situación de DFI, asegurando que se respeten y protejan sus derechos humanos y se les brinde el apoyo necesario para superar las dificultades derivadas de su situación de desplazamiento.

En respuesta a la aguda crisis de DFI que Colombia ha enfrentado durante décadas, el Estado ha promulgado una serie de políticas y leyes que buscan proteger los derechos fundamentales de las personas desplazadas, poniendo especial énfasis en el derecho inalienable a la educación. Herramientas jurídicas como la Ley 387 de 1997, la Sentencia T-025 de 2004, los Autos de seguimiento 251/2008 y 756/2018 y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras de 2011 se erigen en pilares en este esfuerzo legal. Sin embargo, la creación de marcos jurídicos no siempre se traduce en una aplicación efectiva y eficaz. A pesar de la robustez del marco normativo, la implementación de las políticas ha chocado contra muros estructurales: falta de recursos, intrincados procesos burocráticos y una violencia que, lejos de disminuir, se mantiene vigente en varias regiones del país.

Este capítulo ha proporcionado un análisis del contexto en el que se diseñaron e impulsaron las políticas educativas para la población en situación de desplazamiento forzado. Hemos navegado a través de los discursos

dominantes que han tejido la narrativa en torno al conflicto armado, al desplazamiento y a sus víctimas. Destaca cómo el discurso global post-11 de septiembre, con su marcada inclinación antiterrorista, influyó en la orientación de las políticas colombianas, entrelazando la lucha contra el narcotráfico con paradigmas de seguridad y desarrollo. Sin embargo, esta mirada internacional no siempre se ha traducido en acciones concretas y efectivas a nivel local. En el escenario nacional, hay evidencia de persistentes debilidades institucionales, mientras que a nivel local se ha esbozado una contra narrativa que enfatiza una paz construida desde las bases y en el reconocimiento de la realidad de la guerra en territorios rurales, a menudo marginados por las políticas centrales.

Considerando este contexto, el siguiente capítulo se adentra en el discurso que envuelve al niño y niña en situación de DFI en documentos de política educativa seleccionados. El foco se centra en la construcción discursiva del enfoque diferencial para la niñez desplazada y las tensiones alrededor de su educación, subrayando el rol de la Corte Constitucional y ONG en la generación de dicho discurso. Se examinarán, además, las políticas educativas de Bogotá, destacando sus particularidades y enfoques que, a veces, difieren de las directrices nacionales. La lucha de sentido por el significado de ser niño y niña en situación de DFI tanto en el contexto nacional como en Bogotá, será el núcleo de la discusión subsiguiente.

Capítulo 3. La producción del sujeto: situación de la niñez desplazada y el orden del discurso en la configuración del sujeto “niño, niña y adolescente víctima de desplazamiento”

"Hoy he venido a La Habana... para anunciar... que hemos logrado un acuerdo sobre las bases de un sistema de justicia... el máximo de justicia posible para las víctimas, la máxima satisfacción posible de sus derechos."
— Juan Manuel Santos, 2015



En la caricatura de la izquierda se ve al presidente Santos iniciando la carrera del desplazamiento, y, en la caricatura de la izquierda, la ironía frente a la política de seguridad democrática del presidente Uribe, se refleja una constante: las familias campesinas y sus niños, siempre en caminos de precariedad y exclusión. Tomado de («El desplazamiento forzado», 2017)

En este capítulo, nuestro objetivo es identificar patrones lingüísticos y desentrañar los significados y sentidos asociados al desplazamiento forzado interno (en adelante DFI). Específicamente, nos interesa cómo estos elementos influyen en la construcción identitaria de niños y niñas afectados. Además, se analiza el rol de las políticas educativas en esta formación identitaria y cómo determinan la posición de estos actores dentro del sistema educativo.

Hemos identificado temáticas recurrentes en las políticas educativas, como “víctimas” y “menores de edad”, que configuran discursivamente a un sujeto vulnerable que requiere protección y asistencia. A través de la sociología de la infancia y el análisis discursivo de las políticas educativas, proporcionamos marcos conceptuales para entender la construcción del sujeto niño/niña en situación de DFI en el ámbito educativo colombiano. De esta manera, buscamos comprender la interrelación entre políticas y experiencias de vida de estos niños y niñas.

En los siguientes apartados, se traza la evolución histórica de las políticas educativas en relación con el DFI entre 2004 y 2018, destacando las transformaciones y constantes discursivas. Nuestra aspiración es que este análisis proporcione una perspectiva crítica de las políticas educativas dirigidas a niños y niñas en situación de DFI y sugiera potenciales áreas de mejora en la atención educativa a este grupo.

El capítulo se estructura en tres segmentos: primero exploramos la construcción discursiva del sujeto niño/niña en situación de DFI en documentos políticos, enfocándonos en la perspectiva diferencial etaria y los debates en torno a la educación para este colectivo. Segundo, subrayamos la influencia de la Corte Constitucional Colombiana, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales²⁶ en esta construcción discursiva; segundo, examinamos las políticas educativas de Bogotá durante el período mencionado, estableciendo un contraste con las tendencias

²⁶ Algunas organizaciones en Colombia que se dedican a este tema son: Fundación Escuela Nueva: Esta organización trabaja en la implementación de modelos educativos flexibles y adaptables a las necesidades de las comunidades afectadas por el conflicto. Busca brindar educación de calidad a niñas y niños en entornos rurales y desfavorecidos. Save the Children Colombia: Esta organización se enfoca en la protección y el bienestar de niñas y niños en situaciones vulnerables, incluidos los afectados por el conflicto. Ofrecen programas educativos y apoyo psicosocial para ayudar a estos niños a reintegrarse en la sociedad. Programa de Educación para la Paz y Derechos Humanos (PEPDH): Este programa busca promover la educación para la paz y los derechos humanos en las escuelas, especialmente en zonas afectadas por el conflicto. Trabaja en la capacitación de docentes y la creación de materiales educativos relevantes. Colombia Diversa: Esta organización se enfoca en los derechos de las personas LGBTQ+ en Colombia, incluidos niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado. Trabajan en la promoción de una educación inclusiva y libre de discriminación.

nacionales y señalando temas recurrentes relacionados con la niñez desplazada, como la vulnerabilidad, Y tercero, reflexionamos sobre los significados atribuidos al sujeto niño/niña en situación de DFI en políticas educativas a nivel nacional y en Bogotá D.C.

Finalmente, nos adentraremos en la configuración de los discursos, prácticas y efectos a través del análisis de documentos políticos seleccionados, tales como leyes, sentencias y dictámenes de la Corte Constitucional. Estos documentos se confrontan y complementan con testimonios de los actores involucrados en la producción, circulación o implementación de las políticas.

3.1 Orden discursivo en la producción del sujeto niño/niña en situación de desplazamiento forzado interno en Colombia

El fenómeno del DFI en Colombia es una consecuencia directa de décadas de conflicto armado y violencia. A pesar de su reconocimiento jurídico en 1997 a través de la Ley 387 y la subsiguiente implementación de políticas, programas y proyectos, nuestra investigación evidenció que actores de la política educativa confunden frecuentemente a las personas desplazadas internamente con migrantes y migrantes forzados. Es más, al preguntarles a docentes, directivos docentes, orientadoras y estudiantes sobre su familiaridad con la normatividad relacionada con el DFI, la respuesta predominante fue “no”. Un estudio previo mostró que el 58 % de los docentes tienen escaso o nulo conocimiento sobre los lineamientos del Ministerio de Educación para la población en situación de DFI (Duque & Lasso, 2016).

En este escenario, el gobierno colombiano, en colaboración con ONG y agencias internacionales, ha desplegado esfuerzos para abordar los desafíos del DFI. Sin embargo, estos actores operan bajo distintas lógicas discursivas. Así, identificamos un discurso humanitario que prioriza la atención médica-psicológica y la asistencia en emergencias, así como un discurso que enfatiza la educación como derecho fundamental y mecanismo de movilidad social.

Paralelamente, se percibe un enfoque que resalta la vulnerabilidad y adopta una perspectiva desarrollista, a menudo marginando o ignorando la diversidad y complejidad de las experiencias de niños y niñas en situación de DFI.

Las políticas educativas reflejan relaciones de poder y jerarquías en el sistema educativo, lo que impacta la posición y estatus de los diferentes actores involucrados. Esta dinámica tiene implicaciones particulares para niños y niñas en situación de DFI, quienes enfrentan vulnerabilidad, marginalización, pérdida de derechos y exclusión social y cultural. Además, están expuestos a riesgos de abuso y explotación, y su participación en decisiones que les afectan es limitada en sistemas predominantemente adulto-céntricos. Es vital entender que los retos, dinámicas y efectos de poder que rodean la experiencia de desplazamiento no son inherentes al desplazamiento en sí, sino que están profundamente influenciados por las condiciones y dinámicas sociales, y por las políticas y prácticas educativas en las que estos niños y niñas están inmersos.

Es importante destacar que la base de las políticas objeto de estudio se encuentra en los Principios rectores del DFI, que emergieron de la ONU en 1997 y que reflejan la CDN. En estos principios, se reconoce, en el artículo 23, el derecho de todos a la educación, poniendo especial énfasis en los desplazados internos, y se promueve el respeto a su identidad cultural y religiosa, garantizando la participación equitativa de mujeres y niñas.

Las críticas hacia los Principios rectores se centran en su tratamiento hacia niños y niñas en situación de DFI. Aunque enfatizan la participación de las personas desplazadas en decisiones relevantes, no se da suficiente importancia a la voz y la participación de la infancia. Estos principios, en su narrativa, tienden a subrayar la “vulnerabilidad” de niños y niñas, percibiéndolos mayormente como seres dependientes de adultos, sin dar cabida a sus propias experiencias, perspectivas y derechos. Esta omisión es especialmente preocupante cuando consideramos que muchas niñas y niños se desplazan sin compañía o sin familiares cercanos.

Adicionalmente, en la interpretación y aplicación de estos principios, emergen dinámicas de poder e ideologías que también se reflejan en la legislación colombiana. Entre las críticas más resaltantes encontramos la ambigüedad en la responsabilidad del Estado, la naturaleza no vinculante de los principios, y la tendencia a invisibilizar a ciertos grupos. Se destaca también una suposición implícita de retorno o reubicación y una narrativa que enfatiza de manera unidimensional la victimización y vulnerabilidad de las personas internamente desplazadas. Si bien es comprensible que se quiera identificar situaciones de vulnerabilidad, es esencial no olvidar que esta perspectiva, al no ser matizada, puede repercutir en la percepción y tratamiento de las infancias desplazadas.

Esta representación unidimensional, que proyecta a las personas desplazadas principalmente como víctimas, puede no solo contribuir a su estigmatización, sino también limitar su integración social. Se perpetúa así una imagen de niños y niñas en situación de DFI como individuos sin capacidad de decisión, meramente dependientes de la asistencia y, por ende, en una posición subordinada. Es fundamental recalcar que este enfoque, además de reforzar su exclusión, no reconoce su resiliencia y capacidad para enfrentar y superar adversidades.

En efecto, en la mayoría de las entrevistas se identificó esa visión homogénea y simplista de las personas en situación de DFI, ignorando la diversidad de sus experiencias y capacidades. Así, en las narrativas de los actores de las políticas educativas estudiadas es común que se confundan a niñas y niños en situación de DFI con otras situaciones de migración forzada como la de migrantes de Venezuela o que se expresen voces que indican que “todos ellos vienen con problemas de aprendizaje, son callados, no se les entiende casi nada de lo que hablan, lo hacen muy rápido, y su relación con otros niños a veces es difícil” (Tadiadna, comunicación personal, 11 de noviembre de 2018).

Sobre la legislación y perspectiva sociopolítica del DFI en Colombia, Jaramillo (2007) argumenta la necesidad de un esfuerzo desde las ciencias sociales para analizar la brecha entre el derecho formal, la política pública y la concreción de derechos para las poblaciones afectadas por el DFI. En esta dinámica, diversos agentes, tanto oficiales como no oficiales, han conformado un escenario de luchas simbólicas y materiales, buscando legitimar discursos y visiones sobre el DFI, con impactos profundos para las poblaciones afectadas.

Tras la Constitución de 1991, los desplazamientos y masacres se incrementaron, en gran medida, por la expansión paramilitar y del narcotráfico. En 1997, a través de la Ley 387, se formaliza la figura del “desplazado forzado interno”, definiéndolo como una persona forzada a migrar dentro del territorio nacional debido a diversas situaciones que comprometen su integridad. Esta ley reconoce al desplazado como sujeto de protección del derecho internacional, garantizando su protección por parte del Estado y el acceso a ayudas humanitarias.

Sin embargo, la promulgación de esta ley, a pesar de ser un avance significativo, no estuvo exenta de críticas. Las niñas y niños en situación de DFI, aunque contemplados en la ley, no tuvieron una voz activa en su formulación (F. Uribe, comunicación personal, 20 de julio de 2019). Si bien la Ley 387 no se centra únicamente en ellos, establece medidas específicas para su protección y bienestar.

La Ley 387 de 1997 representa un avance significativo en la protección jurídica de la niñez desplazada en Colombia, estableciendo un marco legal para su reconocimiento e intervención en políticas públicas. Sin embargo, esta ley proyecta a niños y niñas, en su mayoría, desde una perspectiva que los ve como “menores” sujetos a derechos especiales y a protección diferencial. Esta visión, presente en los cuatro momentos en que la Ley hace referencia a ellas y ellos, enfatiza su vulnerabilidad, con especial atención hacia los huérfanos.

La narrativa alrededor de niñas y niños en situación de DFI tiende a infantilizar y victimizar a este colectivo. Estas representaciones pueden distorsionar la percepción pública, subestimando sus capacidades y potenciando su exclusión. Esta imagen perpetuada, en lugar de resaltar su capacidad de actuar y superar adversidades, le relega a un papel pasivo, como si fueran meros beneficiarios de acciones protectoras. Empero, es esencial entender que, más allá de las adversidades, niños y niñas en situación de DFI no son solo víctimas; poseen capacidades, resiliencia y potencial que deben ser reconocidos y potenciados.

La puesta en marcha de políticas públicas dirigidas al DFI en Colombia ha tropezado con diversos obstáculos, como la limitación de recursos y la persistencia del conflicto armado. Según Aguilera (2001), la legislación ha propiciado un enfoque asistencialista por parte del Estado, lo que ha generado una dependencia creciente de la población desplazada, siendo percibidos mayormente como víctimas. Es preocupante la tendencia a promover el retorno de las personas desplazadas a sus lugares de origen, incluso cuando dichas zonas no garantizan condiciones seguras para su reasentamiento. Esta visión contrasta con las declaraciones del expresidente Santos, quien defendió un retorno seguro para los afectados: “Hay algo que para mí y para el Gobierno es muy importante en esta política: permitirles a las familias que fueron desplazadas por la violencia durante tiempo, que regresen a sus pueblos, que regresen a sus parcelas, que regresen a la tierra que les pertenece. Eso es algo que para mí es prioritario” (*Colombia*, 2011). Sin embargo, como señala la Comisión de la Verdad (2022b), regresar no siempre es viable, y el desplazamiento de niños y niñas tiene consecuencias significativas en el tejido social.

En este contexto, durante ciertos períodos, diversas fuerzas, incluidos militares, políticos, empresarios, narcotraficantes y paramilitares, formaron una alianza narco-paramilitar que infiltró las estructuras del Estado. La elección del expresidente Álvaro Uribe Vélez dio paso a un período de exacerbada violencia estatal y paramilitar, debilitando aún más la capacidad

del Estado para atender a las víctimas de un modelo económico criminal emergente (López, 2010).

Pese a la turbulencia, en 2002, Colombia ratificó el tratado de la Corte Penal Internacional a través de la Ley 742. Paradójicamente, el gobierno de Uribe promovió una estrategia para desacreditar y minimizar tanto a actores estatales como sociales contrarios a su agenda. Esta postura conllevó la negación del conflicto armado interno, relegando a los grupos insurgentes a la categoría de “grupos terroristas”. Por otro lado, los paramilitares recibieron el título de “delincuentes políticos”, allanando el camino para futuras conversaciones de paz.

Dada la magnitud creciente del DFI hacia áreas urbanas y la insensible postura gubernamental respecto a los derechos humanos, la Corte Constitucional Colombiana tomó cartas en el asunto en 2004. Con la sentencia T/025, se solicitó una intervención urgente y efectiva en favor de las personas en situación de DFI, poniendo especial énfasis en la protección de las niñas y niños, quienes son los más afectados por el DFI. Esta sentencia, fruto del esfuerzo constante de organizaciones defensoras de los derechos de las personas desplazadas, estableció el “enfoque diferencial” para atender a las víctimas del DFI que se encuentran en un estado de cosas inconstitucional.

La Sentencia T/025 de 2004 de la Corte Constitucional representa un hito en la respuesta de Colombia al DFI. Esta decisión, que consolidó más de cien acciones de tutela, surge como una solución global ante las injusticias y desigualdades que enfrentan las personas desplazadas. Bibiana Sarmiento, entrevistada en 2019, enfatiza el papel crucial de la Corte en la discusión y tratamiento del DFI. Según ella, el abordaje en Colombia se ha distinguido por un enfoque jurídico tanto activista como estructural (B. Sarmiento, comunicación personal, 30 de julio de 2019).

Ante la magnitud de la crisis humanitaria derivada del conflicto armado, la Corte Constitucional Colombiana estableció en dicha sentencia medidas cautelares. Entre ellas, destacan la creación de un sistema para el registro y

seguimiento del DFI y la formulación de políticas integrales destinadas a las víctimas. Sarmiento enfatiza la imperativa colaboración interinstitucional para abordar el desafío que representa el DFI. Asegura que este problema atañe a diversas instancias del Estado y que solo a través de un esfuerzo coordinado, tanto a nivel nacional como territorial, se alcanzará una respuesta adecuada. Resalta el meticuloso seguimiento que la Corte Constitucional Colombiana ha realizado, una acción sin precedentes tanto en el ámbito nacional como internacional. Esta iniciativa de la Corte evidencia su decidido compromiso con las personas desplazadas, instando a las demás entidades estatales a una gestión coordinada y eficiente del DFI. Esta perspectiva es compartida por diversos actores entrevistados, como el director de CODHES, Marco Romero (comunicación personal, 8 de noviembre de 2018, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021); la responsable de Pastoral Social para población desplazada, Fanny Uribe (comunicación personal, 20 de julio de 2019); el exsenador Luis Carlos Avellaneda (comunicación personal, 15 de noviembre de 2018) y la subdirectora General del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Adriana Lasprilla (comunicación personal, 19 de junio de 2021), entre otros.

La sentencia T-025 de 2004 emerge como un instrumento fundamental en la defensa de los derechos de la infancia desplazada a causa del conflicto armado interno. Dicha sentencia subraya la vulnerabilidad de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en situación de DFI y establece medidas precisas. Estas incluyen la implementación de un sistema de información para el registro y seguimiento de dicha población, así como el diseño de políticas integrales que aseguren su acceso a servicios esenciales, tales como salud y educación. Adicionalmente, la Corte advierte sobre la imperativa protección de estos niños y niñas frente a amenazas como la violencia y la explotación sexual.

En lo concerniente al ámbito educativo, la Corte hace hincapié en la consolidación del derecho a la educación. Si bien se reconocen avances, se identifican también desafíos persistentes, como la interrupción del ciclo educativo y las múltiples barreras que enfrentan significativos grupos de NNA

para acceder al colegio. Estas dificultades abarcan desde la falta de disponibilidad de cupos escolares hasta la ausencia de programas integrales de gratuidad que consideren aspectos esenciales como la alimentación y los materiales didácticos. Ante este panorama, la Corte exhorta a las secretarías de educación a implementar acciones inmediatas que garanticen un acceso equitativo al sistema educativo.

Los Autos de seguimiento 251 de 2008 y 765 de 2018 reafirman el compromiso institucional de la Corte hacia los NNA en situación de DFI. Tal como señalan Marco Romero y Bibiana Sarmiento, las audiencias públicas juegan un papel vital en este proceso, congregando a diversas entidades estatales, representantes de la sociedad civil y víctimas para deliberar sobre la problemática del DFI. En este contexto, se destaca la necesidad de una colaboración intersectorial, promoviendo la cooperación entre diversos actores, como son las instituciones educativas, organizaciones sociales y la comunidad en su conjunto (M. Romero, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021; B. Sarmiento, comunicación personal, 30 de julio de 2019).

El Auto 765 de 2018 es crítico con respecto a las acciones del Gobierno Nacional, particularmente por la ausencia de una metodología transparente y efectiva que permita evaluar el impacto real de las políticas públicas en relación con los derechos de los NNA en situación de DFI. No obstante, a pesar de la claridad de las directrices judiciales y del enfoque colaborativo impulsado por la Corte, subsisten desafíos significativos en la implementación efectiva de estas políticas, especialmente al considerar las distintas realidades territoriales de Colombia. La educación no solo se postula como un derecho inalienable, sino también como un medio esencial para el desarrollo integral de los NNA en situación de DFI y su inclusión social. Sin embargo, la insuficiencia de recursos, entre otros obstáculos, complica la efectiva concreción de estos derechos.

Es esencial destacar que los pronunciamientos judiciales configuran un marco discursivo que orienta la formulación de políticas públicas, alineándose con el paradigma global sobre la infancia promovido por la ONU. Este paradigma, fundamentado en la Convención sobre los Derechos del Niño y en el enfoque de derechos humanos, propugna un ideal de infancia que busca guiar y optimizar la creación de políticas públicas en el ámbito nacional. Al analizar detenidamente estos documentos, se identifican dos conceptos clave: el sujeto "niño, niña y adolescente" y la "infancia":

- **Sujeto niño, niña y adolescente:** Se considera que niños, niñas y adolescentes colombianos en situación de DFI son las víctimas más vulnerables del conflicto armado del país. Están afectados no solo por las dinámicas del conflicto y el desplazamiento, sino también por circunstancias estructurales que impactan negativamente en su desarrollo. A pesar de ser reconocidos como sujetos de derecho, a menudo se les percibe desde una óptica de vulnerabilidad, sin reconocer adecuadamente las violaciones graves a sus derechos humanos a las que han sido sometidos.
- **Concepto de infancia:** La infancia no se entiende como una categoría uniforme. Es una población diversa, influenciada por factores materiales y simbólicos, socioeconómicos, de género, políticos, étnicos y religiosos. A menudo, se les ve como dependientes o beneficiarios, ligados a sus núcleos familiares en situación de DFI. Sin embargo, su condición de "menores de edad" les otorga una especial protección jurídica, siendo considerados como titulares de derechos fundamentales y merecedores de atención prioritaria.

Los conceptos previamente mencionados evidencian las múltiples necesidades y desafíos que enfrentan niños, niñas y adolescentes en situación de DFI. A partir de esto, es importante: prevenir el DFI, brindar protección especializada a las personas afectadas, ofrecer servicios adecuados a sus situaciones específicas y reconocerles como víctimas diferenciadas del

conflicto armado interno. En este contexto, es esencial que las políticas y acciones estén guiadas por principios como el interés superior del niño, garantizando su acceso prioritario a servicios y derechos.

A pesar de que, hace quince años, la Corte Constitucional mediante el Auto 765 instó al gobierno nacional a otorgar una atención prioritaria a NNA en “situación de vulnerabilidad,” las políticas públicas actuales parecen ofrecer más una garantía en el papel que una solución tangible a sus necesidades. En múltiples ocasiones, las condiciones para el restablecimiento de sus derechos fundamentales no se han efectuado de manera adecuada. Así, se ha consolidado una estrategia primordialmente retórica, donde el compromiso se evidencia más en discursos que en implementaciones políticas concretas y perdurables. Estamos, por ende, en presencia de una dicotomía donde el marco jurídico y el discurso oficial no se traducen en intervenciones efectivas que remedien el Estado de Cosas Inconstitucional.

El Auto 765 de 2018, si bien no profundiza en características específicas del grupo vulnerable, sí evidencia una preocupación: la interpretación del mandato constitucional y la implementación de políticas se mantienen en un plano teórico-jurídico, sin materializarse en beneficios concretos para los NNA víctimas de DFI.

Desde el punto de vista terminológico, es destacable la adopción institucional del término "NNA" para referirse a “niños, niñas y adolescentes”. Previamente, se utilizaban denominaciones más genéricas como “menor” o simplemente “niño”. Este cambio en la nomenclatura sugiere una evolución en la forma de abordar el tema, pero la real institucionalización de medidas efectivas para la protección de este grupo sigue siendo una tarea pendiente.

De otro lado, la Ley de Víctimas (1448/2011) es un instrumento clave para abordar la compleja situación de quienes han sido afectados por el conflicto armado interno en Colombia, enfatizando las poblaciones más vulnerables, como niños, niñas y adolescentes en situación de DFI. En primer

lugar, la ley reconoce y establece mecanismos de reparación integral, que abarcan desde la restitución de tierras hasta la rehabilitación psicosocial. Sin embargo, va más allá de simples medidas reparativas, pues busca transformar estructuras subyacentes de discriminación y marginación. En este sentido, se reconoce el derecho de las víctimas, en especial de niños y niñas, a participar activamente en la toma de decisiones que les conciernen y en la implementación de las políticas de reparación.

Una de las contribuciones más destacadas de la ley es la incorporación del "enfoque diferencial". Este enfoque no solo reconoce las necesidades específicas de distintos grupos poblacionales, sino que también se compromete a adaptar la atención, asistencia y reparación a sus realidades. Niños y niñas en situación de DFI son especialmente reconocidos dentro de estos grupos, requiriendo garantías y protecciones adicionales por parte del Estado.

Un título específico dentro de la Ley de Víctimas está dedicado a la protección integral de los NNA, identificándolos como individuos menores de 18 años. Este enfoque resalta diversas dimensiones:

1. Reconocimiento de Vulnerabilidad: Los NNA en situación de DFI son identificados como un grupo que requiere especial protección.
2. Victimización Múltiple: Se admite que muchos de estos jóvenes han enfrentado diversas violaciones a sus derechos, incluyendo el reclutamiento forzado y la explotación sexual.
3. Rol Pasivo: A menudo, la ley representa a la niñez desplazada más como beneficiarios de medidas de reparación que como participantes activos en procesos de reconciliación.
4. Enfoque Diferencial: Se enfatiza la importancia de responder a las necesidades únicas de niños y niñas.

5. Perspectiva de Futuro: Se visualiza a la niñez como el núcleo para la construcción de un futuro más pacífico en Colombia.

Dentro de este marco legal, la educación emerge como un instrumento primordial para la reparación y reintegración de las víctimas, especialmente de las niñas y niños. La ley subraya que garantizar el derecho a la educación es vital para su recuperación y reincorporación a la sociedad. Se delinean medidas específicas, tales como garantizar el acceso educativo y exonerar de costos académicos a las víctimas en instituciones, ya sean públicas o privadas.

El artículo 13 de la ley enfatiza la protección de niños y niñas en situación de DFI, reconociéndolos como individuos en alto riesgo de sufrir violaciones a sus derechos. Esta disposición insta a la adopción de políticas y criterios que atiendan a sus vulnerabilidades. En este sentido, la Ley de Víctimas no solo esboza medidas de reparación, sino que aspira a cambiar las estructuras que perpetúan la discriminación y la exclusión, poniendo especial énfasis en la protección y promoción de los derechos de niñas y niños en situación de DFI.

En el ámbito educativo, la normativa prioriza la garantía del derecho a la educación para las víctimas, sin importar sus condiciones económicas. Esto subraya la importancia de la educación como herramienta fundamental para la recuperación y reintegración de las víctimas en la sociedad, y se establecen mecanismos específicos para asegurar el cumplimiento de este derecho. De esta forma, se establece en el artículo 51: Las autoridades educativas pertinentes tomarán las acciones necesarias para garantizar el acceso y la exención de gastos académicos en instituciones educativas oficiales, desde preescolar hasta la educación media para las víctimas indicadas en esta ley, siempre que no dispongan de los medios para sufragarlos. Si no fuera viable el ingreso al sector oficial, se podría optar por contratar la educación con entidades privadas.

Sobre este aspecto, Óscar Sánchez, exsecretario de educación de Bogotá, critica las políticas educativas actuales centradas principalmente en garantizar

el acceso y ofrecer servicios diferenciados a las poblaciones víctimas. Comenta: “Es la perspectiva que ha prevalecido. Existe una vasta gama de iniciativas que, en muchos casos, no han sido tan efectivas y a veces resultan contraproducentes” (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Además, enfatiza un ámbito fundamental pero poco abordado: la construcción de paz en las escuelas. Según Sánchez, la esencia radica en preguntarse cómo erradicar el estigma, cómo construir memoria y cómo fomentar la reconciliación mediante una educación ciudadana para todos en Colombia. Esta educación aspira a contribuir a una reparación integral desde un enfoque cultural para las víctimas del conflicto armado. Al respecto, añade: “Este es un aspecto que a menudo se pasa por alto en las políticas educativas, pero que, en mi opinión, es crucial” (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020).

El testimonio de Sánchez propone reflexionar sobre la naturaleza y finalidad de la educación en un contexto post firma de acuerdos de paz. Sugiere que los discursos y políticas educativas están moldeados por intereses y poderes dominantes y cómo estos, en la práctica, pueden desviarse de sus propósitos originales. Este cambio en la narrativa educativa insta a que la educación se enfoque en la construcción de paz, la reconciliación y la memoria, promoviendo la erradicación del estigma asociado a las víctimas del conflicto. Asimismo, se resalta la importancia de una "educación ciudadana", que trascienda la formación académica convencional, centrando su atención en valores cívicos y en la edificación de una sociedad unida.

Partiendo de esta reflexión sobre la educación en contextos postconflictos, demos continuidad al marco legal que rige a las víctimas del conflicto armado en Colombia. En el capítulo III de la Ley de Víctimas, se define claramente la figura de la persona internamente desplazada y se reconoce formalmente el conflicto armado colombiano. En este marco, se da especial énfasis a niños, niñas y adolescentes en situación de DFI, identificándolos como *"NNA víctimas del conflicto armado interno"*. A pesar de este avance legislativo, emerge una crítica recurrente: la implementación

a nivel nacional de un enfoque diferencial que atienda las particularidades de la niñez desplazada no ha sido plenamente realizada, alejándose de las directrices propuestas por la Corte Constitucional, tal como se refleja en el auto 765 de 2018.

La Ley de Víctimas, al centrarse en el fenómeno del DFI, detalla procedimientos específicos para el registro y atención de las víctimas. Define tres etapas fundamentales de atención humanitaria: Atención Inmediata, Atención Humanitaria de Emergencia y Atención Humanitaria de Transición. En esta estructura, es notable el papel central que se otorga a la educación. Específicamente, durante la Atención Humanitaria de Emergencia, se establecen medidas para respaldar los gastos educativos de los NNA.

La Ley de Víctimas, en su enfoque educativo, destaca no solo la importancia de asegurar el acceso a la educación, sino también la promoción de la memoria histórica. Así, se confiere al Ministerio de Educación Nacional la tarea de formular programas enfocados en la restitución de derechos y en la promoción de la reconciliación. Dentro de este compromiso, se pone un énfasis particular en los grupos más vulnerables, especialmente en niños, niñas y adolescentes afectados por el conflicto armado. Como complemento a esta visión, la ley establece que niños y niñas deben tener representación en las mesas de participación de víctimas, garantizando que sus perspectivas y necesidades formen parte integral de las estrategias de reparación y reconciliación.

Diseñar e implementar políticas educativas en un país tan afectado por el conflicto armado como Colombia, es sin duda un desafío monumental. Mientras las políticas actuales se concentran en el acceso y en proporcionar servicios diferenciados para las víctimas, surge una voz crítica desde el corazón del sistema educativo. Óscar Sánchez, exsecretario de educación de Bogotá, plantea dudas sobre su real impacto. Según él, la atención debe centrarse en la construcción de paz en las escuelas y en la promoción de una

educación ciudadana que fomente la reconciliación, verdad y reparación (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020).

Esta perspectiva de Óscar encuentra eco en las palabras de Lorena, quien, desde su experiencia en la Secretaría de Educación, ofrece una visión desde adentro. Ella relata: "Yo entré a la Secretaría de Educación en agosto del 2016... y se comenzó a hablar de pedagogía de las memorias, ligada a la ley de víctimas" (Lorena, comunicación personal, 15 de mayo de 2021). A pesar de que la Ley de Víctimas introdujo el reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos y víctima, Lorena evidencia que la implementación aún enfrenta desafíos. Señala que, aunque existen presupuestos asignados para la reparación de las víctimas, su aplicación efectiva es compleja. La Secretaría de Educación, nos dice Lorena, ha adoptado estrategias para cumplir con la ley, pero enfatiza la necesidad de una pedagogía y un acercamiento especial hacia la escuela (Lorena, comunicación personal, 15 de mayo de 2021).

Ambas narrativas, la de Óscar y Lorena, convergen en un llamado a repensar y reorientar las políticas educativas, no solo desde un enfoque de acceso, sino con un compromiso profundo de construir paz, memoria y reconciliación desde las aulas. A través de estas entrevistas, se evidencia una transición en la perspectiva educativa: se pasa de una simple caracterización poblacional hacia una "pedagogía de las memorias". Este cambio no es solamente semántico; refleja una transformación en la percepción del conflicto y de sus víctimas en Bogotá, como veremos. En este punto, es necesario destacar la colaboración entre distintas entidades gubernamentales, especialmente entre el Ministerio de Educación Nacional y el Centro Nacional de Memoria Histórica. Esta colaboración refuerza la relación entre las políticas educativas y la memoria histórica, buscando no solo sanar las heridas del pasado, sino también subrayar la importancia de la educación en la consolidación de una paz duradera en Colombia.

En el contexto de nuestra investigación y al profundizar en un análisis discursivo de las luchas de sentido sobre las infancias desplazadas contenidas

en la Ley de Víctimas, se destaca que esta normativa identifica de manera explícita a niños y niñas como un grupo especialmente vulnerable, otorgándoles una condición de especial protección. Se subraya la imperiosa necesidad de medidas especiales para salvaguardar sus derechos fundamentales. A su vez, se reconoce la posibilidad de una victimización múltiple, es decir, que estos niños y niñas podrían haber enfrentado diversas violaciones a sus derechos, tales como el reclutamiento forzado y la explotación sexual. Este reconocimiento proporciona una visión integral de las adversidades que han enfrentado.

Aunque la ley destaca su vulnerabilidad, también resalta el rol pasivo de la niñez desplazada, percibiéndoles primordialmente como personas beneficiarias de acciones de reparación y protección, y no tanto como participantes activos en procesos de reconciliación y construcción de paz. No obstante, la norma enfatiza la aplicación de un enfoque diferencial en las medidas de restitución y reparación destinadas a ellas y ellos, lo cual no solo subraya su condición vulnerable, sino que también destaca la necesidad de una atención especializada y adaptada a sus circunstancias específicas.

La Ley 1448 de 2011 no solo proporciona un marco legal para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) afectados por el conflicto armado en Colombia, sino que también establece una hoja de ruta clara para su futuro. Al garantizar su educación, salud y bienestar, se les reconoce como pilares en el proceso de construcción de una Colombia pacífica. Más aún, la inclusión de estos jóvenes en las mesas de participación de víctimas demuestra la importancia de su voz y experiencia en el proceso de sanación nacional. A medida que se avanza en el reconocimiento y participación activa de los NNA en estos espacios, se refleja un compromiso legislativo profundo con la protección y el bienestar de la niñez en el país.

Sin embargo, la protección y promoción de los derechos de la niñez no se limita a la legislación nacional. El marco legal colombiano ha sido influenciado y complementado por instrumentos internacionales. En este

sentido, la CDN, adoptada en Colombia mediante la ley 12 de 1991, se convierte en una piedra angular que establece estándares internacionales sobre los derechos de la niñez. Junto a ella, documentos nacionales como el Código de la Infancia y la Adolescencia y las directrices de la Corte Constitucional han enriquecido la comprensión y el abordaje de las necesidades y derechos de los NNA en situación de DFI. Estos instrumentos, en conjunto, han impulsado una transformación en la percepción de la infancia en el país, pasando de una visión paternalista a reconocerlos como verdaderos sujetos de derechos.

De la CDN, es relevante destacar el enfoque basado en la participación, protección y provisión, así como los principios del interés superior del niño, la prevalencia de sus derechos y la corresponsabilidad de la familia, sociedad y Estado en la garantía y ejercicio de dichos derechos, según se refleja en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006). Estos principios concuerdan con prácticas discursivas promovidas por la ONU en relación con las niñas y niños, orientadas a establecer un paradigma global sobre la infancia basado en los derechos humanos y en la promoción de los derechos de la niñez.

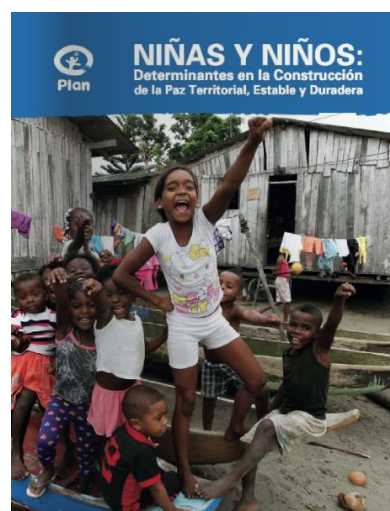
Las prácticas y discursos a nivel global en torno a la infancia juegan un papel crucial en la conformación de políticas y percepciones sobre los derechos de niñas y niños. En espacios como las reuniones y debates de la ONU, las declaraciones de los representantes estatales y otros actores revelan la existencia de un discurso común que se va consolidando. Este discurso, que se articula principalmente en la narrativa de la ONU, contribuye a la creación de un tipo de infancia ideal, predominantemente occidental, y sirve como base para la elaboración de instrumentos legales y políticos que promueven un paradigma global de la infancia centrado en los derechos humanos (Holzscheiter, 2010b; Llobet, 2015).

Dentro de este marco discursivo, se han establecido estándares que permiten evaluar el “desarrollo” de la infancia en diferentes países. Estos

estándares se materializan en revisiones periódicas, como los informes anuales sobre la infancia. En este proceso, los Estados miembros informan sobre el cumplimiento de instrumentos como la CDN. Estos informes son sometidos a escrutinio por comités de expertos de la ONU, en particular de Unicef. Las reflexiones y recomendaciones derivadas de estos análisis influyen la formulación y adaptación de políticas relacionadas con la niñez a nivel nacional.

Sin embargo, es esencial reconocer que en estas representaciones globales a menudo se proyectan imágenes que, aunque buscan visibilizar la precariedad y exclusión de la infancia, pueden perpetuar visiones colonizadoras. Las carátulas de algunos informes que veremos a continuación presentan a menudo a las “infancias robadas”, reflejando una perspectiva que evalúa las realidades infantiles desde un único modelo histórico de infancia. Esta visión, influenciada por la sociedad burguesa moderna, tiende a tratar a niñas y niños como meros objetos de las acciones de los adultos, en lugar de reconocerlos como sujetos con derechos y agencias propias (James & Prout, 1997; Liebel, 2016). Es un recordatorio de la importancia de abordar la infancia con una perspectiva más amplia y contextualizada, evitando generalizaciones y simplificaciones.

Figura 4. Imágenes de carátulas de reportes sobre la infancia de ONG internacionales



La infancia, como constructo social y objeto de políticas, se representa de diversas maneras en el discurso internacional. Organizaciones como *Save the Children* y Unicef, a través de sus imágenes y discursos, proyectan percepciones que, si bien buscan sensibilizar, pueden perpetuar estereotipos sobre las infancias en situaciones de vulnerabilidad.

Las representaciones visuales, con frases como "*infancias robadas*" e "*infancias invisibles*", sugieren una infancia despojada y olvidada por la sociedad. Estas configuraciones visuales y discursivas, aunque buscan sensibilizar, pueden reducir la infancia a una mera etapa de vulnerabilidad, pasando por alto la capacidad de adaptación, resiliencia y complejidad de sus vivencias.

Este discurso se encuentra enmarcado en un contexto social y estructural que invita a cuestionar las causas subyacentes de estas representaciones. ¿Qué fuerzas y estructuras perpetúan estas desigualdades? ¿Cómo varía nuestra percepción de la "*infancia robada*" según el contexto cultural y social? Es vital reconocer que la sociología contemporánea de la infancia ve a niñas y niños como actores sociales con agencia, aunque esta pueda estar condicionada por estructuras de poder dominantes.

Desde una perspectiva política, las representaciones que enfatizan crisis e intervención desafían a la sociedad a actuar. Estas narrativas invitan a reconsiderar las respuestas y políticas públicas, enfatizando un enfoque holístico y respetuoso de la infancia. Sin embargo, al analizar las carátulas de Unicef, se evidencia una representación que va más allá. Frases como "Invierte en el valor más rentable de Colombia" y "Únete por la niñez" junto a imágenes de niños en condiciones precarias, sugieren una perspectiva donde la infancia se percibe como una inversión potencial. Esta visión, aunque busca movilizar recursos, también puede ser interpretada como reduccionista, al asociar el bienestar infantil con un retorno de inversión desde una óptica económica. El paradigma neoliberal subyacente propone que la solución a las problemáticas infantiles proviene de inversiones individuales o corporativas, minimizando las responsabilidades estatales y las dinámicas sociales complejas.

Asimismo, desde una perspectiva de la agencia infantil, en esta narrativa, niñas y niños son a menudo retratados como sujetos pasivos, carentes de agencia y dependientes de la "inversión" externa para su bienestar y

desarrollo. Este punto de vista minimiza las formas en que ellos y ellas, incluso en contextos de extrema pobreza, ejercen agencia y contribuyen a sus comunidades. Es una representación que al contrastarse con la especificación de que se trata del "valor más rentable de Colombia" añade una dimensión de nacionalismo y orgullo patrio al discurso. Lo cual es doblemente problemático si perpetúa una imagen de niñas y niños empobrecidos como "representantes" de una nación, reduciendo su identidad y circunstancias a meros símbolos de un problema nacional.

A partir de estos elementos se construyen políticas para la niñez en el marco de la política de desarrollo²⁷, con un predominio normativo de un modelo de infancia propio del norte y de estructuras coloniales, midiendo el desarrollo de la infancia en relación con esos valores culturales. En términos generales, se han encontrado estudios²⁸ que señalan que muchos de niños y niñas que son objeto de intervenciones especiales han demostrado estar activamente comprometidos en construir un mejor futuro para ellos y sus familias y pueden sentirse humillados cuando se les trata como menores en necesidad de protección y asesoramiento experto (Nieuwenhuys, 2013). Esta postura tiene como propósito, también, "pensar en las infancias latinoamericanas como fenómenos que se desarrollan en contextos coloniales" (Sepúlveda-Kattan, 2021, p. 133).

De esta manera resaltamos que intentos aparentemente bien intencionados de abordar las urgentes necesidades de niñas y niños en "el mundo en desarrollo", al realizarse de forma abstracta, pueden transformarse en un asunto completamente diferente cuando se llevan a la práctica en contextos locales. Así, la intervención de personas con preconceitos sobre el carácter de una "buena infancia", con la que quisieran moldear las

²⁷ Liebel (2016) señala que la expresión "niños sin niñez" "se usa pensando sobre todo en los llamados países en vías de desarrollo. En ella se manifiestan conceptos euro centristas que están estrechamente relacionados con la historia colonial."

²⁸ Especialmente en la revista *Childhood* (2015), ver: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journal/childhood>

experiencias de otros, puede causar angustia y perturbación no intencionadas (Reynolds et al., 2006, p. 297).

Mientras que abordar los problemas de niñas y niños a través de un enfoque basado en derechos puede tener ventajas significativas, también presenta desafíos y limitaciones. Tal enfoque puede, en ocasiones, simplificar y prescribir soluciones, oscureciendo alternativas que podrían ser más pertinentes y beneficiosas para los afectados. Existe el riesgo de que, al promover ciertos derechos, se ignoren o minimicen aspectos valiosos y positivos de sus vidas actuales. Esta preocupación es especialmente relevante para niños y niñas en situación de DFI. Las promesas de un futuro mejor, a menudo presentadas por organizaciones internacionales y ONG, pueden quedar vacías si no se acompañan de esfuerzos concretos para cambiar las condiciones estructurales que afectan sus vidas.

Sin embargo, no se puede negar que centrar la atención en los problemas de la infancia desde una perspectiva de derechos aporta beneficios. Como señala Reynolds et al. (2006), uno de los logros más notables de este enfoque es que ha transformado la percepción de las niñas y los niños. Por primera vez en la historia moderna, niñas y niños ya no se ven simplemente como extensiones de sus familias, del estado o de entidades benéficas. Ahora son reconocidos como individuos con derechos propios.

Además de los Estados miembros, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y otros actores de la sociedad civil también participan activamente en las discusiones y debates de la ONU sobre la infancia. Estos actores aportan perspectivas y experiencias diversas, y sus discursos influyen en la agenda y las decisiones relacionadas con los derechos de la niñez. Se trata de constructos ideológicos que esencializan un yo del Norte jerárquicamente superior y un Sur civilizatoriamente inferior con el propósito de legitimar la intervención política.

La construcción de un paradigma de infancia basado en derechos humanos en Colombia ha sido un proceso colectivo y multifacético, en el que

han intervenido diversos actores, desde organismos internacionales hasta instituciones nacionales y grupos de la sociedad civil. Unicef ha sido una fuerza motriz en esta construcción, no solo a nivel global, impulsando la doctrina de los derechos del niño, sino también dejando su marca en Colombia, particularmente en la protección de los derechos de niñas y niños en situación de DFI y en la concreción del Código de la Infancia y la Adolescencia. Junto a ellos, organizaciones no gubernamentales como *Save the Children* y *ChildFund* han sido esenciales en la defensa y promoción de los derechos de la niñez en múltiples escenarios. La sociedad civil, académicos y expertos en derechos humanos también han sido actores cruciales, impulsando investigaciones y activismo enfocado en proteger y promover los derechos de la infancia.

El compromiso se extiende al ámbito gubernamental. Instituciones como el ICBF ejemplifican los esfuerzos del Estado en esta dirección. Es esencial reconocer la influencia y participación de todos estos actores en discusiones clave, como las que dieron origen al Código de la Infancia y la Adolescencia y en decisiones judiciales trascendentales como los Autos 251 de 2008 y 765 de 2018.

La defensa de los derechos de la infancia se ha estructurado en torno a argumentaciones sólidas: la dignidad inherente de todas las niñas y niños, que exige un marco normativo robusto; el interés superior del niño, que pone sus necesidades y bienestar en el centro de cualquier decisión; la igualdad y no discriminación, garantizando derechos sin distinción de origen, género o cualquier otra condición; la protección integral, que busca resguardar a la niñez de cualquier forma de violencia o vulneración y, por último, la promoción de su participación y autonomía, reconociendo y valorando sus voces en decisiones que impactan directamente en sus vidas. La consolidación de estos principios en el marco legal y político del país refleja un compromiso profundo y compartido hacia la infancia en Colombia.

Pero, en definitiva, es esencial abordar las formas en que se construye socialmente las infancias desplazadas, las constelaciones de poder en las que se incrustan como el paradigma unidimensional de infancia occidental, o el posicionamiento de víctimas vulnerables, con una mirada crítica, reconociendo sus implicancias y los desafíos que presentan para construir una visión más integral y respetuosa de la infancia.

3.2 La política educativa, las políticas educativas y la representación del problema

Retomando la línea argumental y apoyándonos en Ball, es pertinente distinguir entre “política educativa” y “políticas educativas”. A pesar de su semejanza léxica, estos términos encierran dimensiones distintas del ámbito educativo. “Política educativa” aborda una visión más global, englobando los discursos, ideologías y prácticas sociales que delinean el escenario para las políticas específicas. En este marco, para nuestro análisis convergen discursos relacionados con el conflicto armado interno, el DFI, la figura del desplazado y las luchas de sentido en la construcción social de las infancias desplazadas comúnmente fundadas desde perspectivas de minorización, victimización y vulnerabilidad.

Dentro del panorama de la política educativa, las “políticas educativas” se refieren a las interacciones multifacéticas entre actores, estructuras y discursos. Estas políticas, al centrarse en procesos y contextos amplios, se manifiestan en programas, reformas e iniciativas específicas que buscan guiar la práctica educativa. En este marco, surgen debates y reflexiones dentro del ámbito más general de la “política educativa”.

En el desarrollo de la cursada del doctorado usamos el enfoque adaptado del método "Análisis de Problemas en Políticas Públicas" propuesto por Carol Bacchi en sus investigaciones de 2009 y 2021, para examinar estas políticas educativas para niñas y niños en situación de DFI. Bajo esta lente, las políticas no solo responden a problemas preexistentes, sino que también juegan un

papel activo en la construcción y definición de lo que se considera “problema” en el sistema educativo.

La forma en que se representa y aborda el fenómeno de la niñez desplazada en las políticas educativas es de vital importancia. Estas representaciones no solo determinan las soluciones consideradas, sino que también reflejan las corrientes dominantes de pensamiento en el ámbito educativo y social. Es esencial desentrañar cómo estas políticas definen el “problema” del DFI en el contexto educativo, ya que de esta definición se derivarán las respuestas propuestas.

Si el problema del DFI se circunscribe únicamente al acceso a la educación, las soluciones se orientarán hacia estrategias de asignación de recursos, pasando por alto factores socioeconómicos cruciales. Esta aproximación podría perpetuar desigualdades y consolidar visiones ideológicas que reduzcan la educación a un mero servicio y que centren la mirada en la niñez desplazada desde una óptica predominantemente de victimización y vulnerabilidad.

Por lo tanto, para comprender adecuadamente el fenómeno del DFI en el ámbito educativo, es esencial no limitarse a ver las políticas educativas únicamente como soluciones propuestas, sino también como agentes que definen y dan sentido problema. Estas políticas, intrincadas en su naturaleza, se componen de discursos, prácticas y textos que modelan nuestra comprensión de la intervención educativa para la niñez desplazada, especialmente en las escuelas de Bogotá.

Este escenario político se desenvuelve en un terreno marcado por tensiones y dinámicas de poder. Actores variados, desde políticos hasta niñas y niños en situación de DFI, intervienen en este proceso. Estos actores no solo aplican políticas, sino que también las reinterpretan y adaptan a sus contextos, moldeando su implementación y efecto real. Dependiendo del actor, la conceptualización del “problema” de la infancia desplazada puede diferir, reflejando distintas estructuras de poder y proponiendo soluciones variadas.

Dicha diversidad de perspectivas nos motiva a analizar críticamente cómo estas políticas pueden perpetuar o desafiar las dinámicas de poder vigentes y cómo impactan la vida de niñas y niños en situación de DFI en el ámbito escolar. Así, es esencial no solo abordar las políticas como textos, sino también considerar las vivencias y percepciones de quienes se ven afectados por ellas.

En nuestra revisión de los textos de política educativa, se destaca una narrativa que enfatiza la protección y los derechos de la infancia basada en el interés superior del niño. Estos textos promueven la no discriminación, igualdad de oportunidades y protección integral, a la vez que configuran a la niñez desplazada como víctimas en necesidad de apoyo. Aunque estos principios son reiterados por diversos actores del ámbito educativo, contrastan con informes de la Corte Constitucional de Colombia, que evidencian deficiencias en el abordaje de la niñez desplazada, tales como la falta de objetivos claros y recursos adecuados.

En cuanto a la evolución de la política educativa entre 2004 y 2018, en el ámbito nacional se identifican dos periodos presidenciales clave. El primero es el de Álvaro Uribe Vélez (2002-2009) y el segundo, el de Juan Manuel Santos (2010-2017). Durante estos años, se consolidó un modelo de Estado mínimo y la tendencia hacia la privatización del servicio educativo, una iniciativa que tuvo sus raíces en el Consenso de Washington. El proceso de privatización tuvo tres etapas destacadas: Andrés Pastrana (1998-2001) estableció las bases jurídicas y de diseño de política pública; Uribe, por su parte, instrumentó e implementó estos diseños; y bajo el gobierno de Santos, se intensificaron las medidas, lo que ocasionó una desfinanciación del sistema educativo y una descentralización sin recursos, delegando responsabilidades fiscales a los municipios y a las familias.

En resumen, se promovió un enfoque de bajo costo con la promesa de mejorar la calidad educativa, utilizando la evaluación como principal herramienta de medición. Sin embargo, este modelo descuidó aspectos

esenciales del derecho a la educación, como la asequibilidad, la adaptabilidad, la inversión en formación docente y la transformación pedagógica en las escuelas (Molina, 2009).

Durante su mandato, el gobierno de Uribe presentó una propuesta educativa bajo el lema “La revolución educativa”. Sin embargo, a pesar de su nombre revolucionario, esta propuesta consolidó un discurso hegemónico sin transformar en profundidad las dinámicas educativas. Más bien, exacerbó problemas preexistentes, especialmente por la falta de inversión y compromiso estatal genuino. La promesa principal de esta “revolución” era alcanzar una cobertura educativa universal con calidad, con un enfoque en la pertinencia laboral, la capacitación técnica y la investigación científica.

En términos numéricos, Uribe prometió la creación de 1.900.000 nuevos cupos educativos: 400.000 para educación superior y 1.500.000 para educación básica. A esto se sumaba el compromiso de incrementar los recursos estatales para la educación pública y comunitaria. Algunas de sus propuestas, etiquetadas como “revolucionarias”, incluían la idea de reemplazar el servicio militar obligatorio por un año de servicio docente, en el cual jóvenes acompañarían a docentes en escuelas públicas, rurales o urbanas. No obstante, esta idea, al igual que otras, no trascendió más allá de las promesas electorales.

Con respecto a la calidad educativa, el objetivo central era mejorar la formación docente. Para ello, se propuso enfatizar la capacitación en áreas como matemáticas, ciencias básicas, español, inglés e historia. Además, se contemplaba el estímulo a la creación de empresas desde el nivel secundario y se prometía aumentar la inversión en investigación y ampliar el crédito estudiantil.

Continuando con el análisis del gobierno de Uribe, es palpable cómo las propuestas de campaña se distanciaron de la implementación real en su administración. Aunque inicialmente había planteado a la “Educación” como el vehículo primordial para mejorar la distribución del ingreso y la movilidad

social, esta se reconfiguró en la práctica como una herramienta para incrementar salarios, ingresos y productividad, consolidándola como un eje central en la construcción de justicia social.

Sin embargo, en su discurso como candidato, Uribe había ofrecido una visión de la “educación” más centrada en el desarrollo humano, social y económico, postulando que esta sería el medio para alcanzar una “equidad social”. Lo que es especialmente revelador es que, en ambas visiones, se pasó por alto la carta política colombiana, que establece la “Educación” como un derecho fundamental y un servicio público esencial que el Estado debe proporcionar obligatoriamente y de forma gratuita entre los 5 y los 15 años.

Esta divergencia entre el discurso y la acción apunta hacia una tendencia de mercantilización de la educación, alineándose con los esfuerzos de transformación hacia un estado mínimo en lógicas neoliberales. En este contexto, se dejó de lado la noción de educación como “garantía de derechos” o “servicio público con función social”. Algunas de las propuestas “revolucionarias” que se desvanecieron tras la elección de Uribe incluyeron: la inversión en investigación científica, un enfoque de calidad basado en evaluaciones punitivas, y una inversión del PIB en educación inferior a la prometida.

Con miras a alcanzar objetivos políticos más amplios, que gravitaban hacia la privatización de servicios públicos esenciales como la educación, el gobierno de Uribe adaptó y expandió reformas iniciadas en la administración anterior. Mediante la Ley 715 de 2001 y el Acto Legislativo 01 de 2001, se modificaron ciertos artículos de la Constitución Política, estableciendo un nuevo sistema de asignación de recursos para la educación pública, orientado al subsidio de la demanda.

Al depender de la demanda, los departamentos y municipios se vieron paulatinamente forzados a recibir recursos para la educación basados en el número de niñas y niños matriculados. De las promesas políticas, los esfuerzos más claros en la implementación se dieron en relación con la

ampliación de la cobertura, siendo esta la fuente de producción de resultados con la que el gobierno de turno evidenciaba el buen camino por el que iba el sector educativo. La entrega en concesión del sistema educativo a colegios privados y las políticas de austeridad que se tradujeron en la reducción de infraestructura, planta docente y recursos pedagógicos y de investigación, tenían como propósito hacer realidad un discurso ambiguo denominado: “el Estado Comunitario”.

“La revolución educativa para la construcción de un Estado comunitario”, quería decir, en realidad, qué ciudadanas y ciudadanos deberían paulatinamente involucrarse más con los fines sociales del Estado, asumiendo responsabilidades propias del mismo, para limitar al sector educativo estatal a brindar un aporte económico, que debería ser complementado por la comunidad. A esto se refiere lo “comunitario”, a que todos son responsables de ofrecer y garantizar la estabilidad y la calidad de la prestación de los servicios sociales como la educación (Peña, 2006).

La comunidad educativa expresó su insatisfacción ante la reducción de instituciones educativas oficiales, la planta docente y constantes reubicaciones de estudiantes sin criterios claros. Según lo expresado por Cajiao y reseñado por Atehortúa (Atehortúa, 2006), estas medidas, lejos de ser beneficiosas, resultaron costosas y deterioraron el clima escolar y la calidad educativa. Las consecuencias incluyeron una disminución del interés por permanecer en las escuelas, exacerbado por factores como la economía familiar y la inestabilidad constante.

En cuanto a datos numéricos, aunque se buscaba expandir la cobertura educativa, se evidenció que 24.543 estudiantes abandonaron el sistema más de los que se inscribieron. A pesar de que la inversión en educación mostró variaciones, gran parte de los recursos se destinaron a concesiones y subsidios, favoreciendo la oferta educativa privada (Gutiérrez, et al, 2011).

Es revelador analizar cómo se distribuyeron estos recursos. La reestructuración en la financiación de la educación propició una competencia

entre entidades territoriales, incentivando a algunas a exagerar sus cifras para obtener más fondos. Un caso ilustrativo es el de Cali, donde la Contraloría descubrió colegios inexistentes, estudiantes ficticios y nóminas fraudulentas. Esta malversación de fondos culminó en una pérdida de dieciséis mil millones de pesos y la detención de dos concejales, según reportó el diario El País en febrero de 2007. Esta situación pone de manifiesto la importancia de garantizar que los recursos destinados a la educación se utilicen de manera adecuada y efectiva.

En este contexto, es pertinente mencionar el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, que ofrece escasas menciones específicas a la población desplazada. Sin embargo, se destaca la intención del Estado de restaurar vínculos familiares y comunitarios, y de reforzar la protección integral de esta población para garantizar el ejercicio pleno de sus derechos. Específicamente, se señala a las víctimas de violencia intrafamiliar, desplazamiento forzado, abuso y crimen organizado. Además, se pone énfasis en promover la educación técnica como una herramienta para asegurar la futura inserción laboral de niños y jóvenes (Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, 2002).

El Plan enfoca a la infancia y juventud, principalmente desde un ángulo de *vulnerabilidad y reparación*. Aunque se resaltan acciones positivas estatales, la representación de las infancias desplazadas sigue subrayando su vulnerabilidad y victimización. En este contexto, el Estado se perfila como el principal agente reparador y protector. El énfasis en el "*restablecimiento de vínculos*" y la "*protección integral*" sugiere un enfoque paternalista, en el que el Estado busca retornar a un orden considerado ideal.

Allí, la educación se presenta no solo como un derecho fundamental, sino también como un medio para la preparación laboral y la integración social. Se propone que, tras la vulneración de sus derechos, la infancia y juventud se reintegren a la sociedad, culminando su educación y adquiriendo habilidades específicas. El texto enfatiza la colaboración con instituciones como el SENA, sectores productivos y organizaciones civiles, reflejando una visión

intersectorial. Sin embargo, se destaca la educación técnica y tecnológica para estos jóvenes, lo que recomienda una visión utilitarista de su formación orientada a la economía nacional.

Este discurso destaca propuestas orientadas hacia la equidad y la inclusión educativa. Sin embargo, también presenta áreas ambiguas. A pesar de la reiterada mención sobre el retorno y la caracterización de las personas internamente desplazadas como una población vulnerable, hay una evidente falta de especificidad en las propuestas. Por ejemplo, no se detalla cómo se abordarán las "modalidades especiales" para grupos indígenas y afrocolombianos, ni se especifican los recursos destinados para tales fines. En investigaciones previas, hemos observado que, en muchos casos, estas promesas quedan en el plano retórico y no se concretan en acciones, especialmente en programas diferenciados como la educación rural (Molina, 2009, Torres y Molina, 2021).

En cuanto a la atención a la población desplazada, si bien se reconoce el problema del DFI y se propone colaborar con diversas entidades, especialmente internacionales, se menciona una "atención ágil y transitoria". Esto sugiere una visión a corto plazo de un problema que, para muchas personas en situación de DFI, tiene repercusiones duraderas. En esencia, insisto, parece haber un enfoque simbólico sin cambios estructurales de fondo. Dada la situación política, social y económica de Colombia en 2002, cabe preguntarse: ¿Estaba realmente el Estado en condiciones de garantizar la efectividad de estas propuestas? ¿Había voluntad política y recursos para llevarlas a cabo? Estas interrogantes las abordamos detalladamente en el capítulo 2.

El Plan Nacional Sectorial de Educación "Educación de calidad: el camino para la prosperidad (2010-2018)" expuesto por el expresidente Santos, buscó una transición de la "seguridad democrática" hacia la "prosperidad democrática", identificando a la educación equitativa y de calidad como pilar fundamental de esa prosperidad. Este enfoque dista de la

anterior "revolución educativa" y subraya la importancia de la educación como fundamento de un futuro equitativo.

Además, el plan pone de manifiesto la necesidad de equidad educativa y el imperativo de cerrar brechas, ya sean socioeconómicas, geográficas o de género. Este llamamiento a la acción refleja una firme voluntad de renovar el ámbito educativo. En el panorama político, la priorización de la educación por parte de Santos, en especial ligada al proceso de paz con las FARC-EP, llevó a que la Federación Nacional de Educadores (FECODE) optara por respaldar a un líder de la oligarquía tradicional, rompiendo con su tendencia histórica de apoyar a líderes de izquierda.

En continuidad con la política anterior, el programa educativo de Santos enfatizó la relación entre educación y productividad. A pesar de exaltar la educación como motor de productividad, emergen indicios de una posible orientación hacia la privatización educativa, en sintonía con directrices neoliberales. Sus propuestas principales abogaban por dignificar la labor docente con mejor remuneración, garantizar educación y nutrición para 2,4 millones de niños en situación de vulnerabilidad, fomentar la innovación tecnológica en educación, establecer la jornada única escolar, impulsar el bilingüismo, robustecer la educación en zonas rurales y ofrecer cuatrocientos mil nuevos cupos en educación superior, según se reportó en la Revista Semana en 2014.

La visión educativa del presidente Juan Manuel Santos se centraba en la relación entre calidad y prosperidad económica. Se consideraba que alcanzar una educación de calidad era el medio para impulsar una economía próspera. Esta calidad se mediría principalmente a través de pruebas estandarizadas internacionales, como PISA. En resumen, el objetivo no solo era definir estándares de calidad, sino también acortar las distancias entre los logros educativos de Colombia y los de países más avanzados (Rodríguez, 2010).

Esta perspectiva quedó plasmada en el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014), que presentó tres ejes de intervención educativa vinculados a la

productividad: 1. Fomento de la competitividad y crecimiento productivo; 2. Garantía de igualdad de oportunidades para impulsar la prosperidad social; y 3. Priorización en la formación de capital humano. Desde el punto de vista educativo, se aspiraba a potenciar competencias en áreas como las TIC y el bilingüismo en inglés. Además, se daba gran importancia a la evaluación sistemática de estudiantes y docentes como mecanismo de garantía de calidad, estableciendo así una relación intrínseca entre calidad y evaluación. (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, 2010).

En cuanto a la igualdad, el programa "De Cero a Siempre" destacó en el gobierno de Santos como una estrategia para fortalecer la atención a la primera infancia, niñez y adolescencia, abordando sus vulnerabilidades. Aunque el discurso enfatizaba la formación del "capital humano" como esencial para alcanzar calidad educativa, también se notaba un desplazamiento de responsabilidades, pasando del Estado central a las entidades territoriales. Esta descentralización planteaba retos, ya que muchas de estas entidades no contaban con los recursos necesarios para enfrentar los desafíos educativos.

El enfoque hacia la población internamente desplazada en los planes sectoriales de educación se percibía marginal. Aunque se abogaba por la inclusión y diversidad, la atención a esta población se mezclaba con otras necesidades educativas especiales. La propuesta de implementar "modelos educativos flexibles" como solución a condiciones diferenciales, incluyendo el DFI, destacaba en los informes de gestión. Estos modelos, que representaban una inversión significativa, buscaban beneficiar a una amplia gama de estudiantes, incluidos aquellos afectados por la violencia.

Desde una perspectiva crítica, surge la interrogante de si estos modelos realmente atendían a las necesidades concretas de los desplazados por la violencia o si generalizaban y simplificaban situaciones altamente específicas. A pesar de la retórica positiva, hay indicios de que, en la práctica, muchos de estos modelos no se materializaron de manera efectiva. Las

experiencias de las personas desplazadas eran a menudo invisibilizadas en los entornos escolares, y los actores involucrados en la política educativa no siempre reconocían o valoraban estos programas. Esta situación pone de manifiesto la tensión entre las políticas propuestas y la realidad vivida en el terreno educativo.

En términos de financiamiento, se menciona una inversión considerable por parte del Ministerio de Educación. Esto es un compromiso gubernamental para resolver el problema. Una pregunta clave aquí es: ¿cómo se distribuyen estos recursos y quiénes son los verdaderos beneficiarios? En nuestra investigación encontramos que la traducción de esos fondos en prácticas dentro del sistema educativo se desarrolla principalmente a través de actores privados (por ejemplo, empresas de material educativo, ONG, etc.), vía contratación de servicios profesionales, consultorías de expertos, asesorías de alto nivel, producción de material para población desplazada, entre otros aspectos. Así, los principales actores que han estado involucrados y beneficiados en el proceso de financiación están ligados al sector privado. El flujo de fondos no solo es una cuestión de "resolución de problemas", sino que también es una forma de instaurar relaciones de poder y establecer qué actores tienen la autoridad para definir y abordar los "problemas" en la educación.

Esta forma de contratación, combinada con la tendencia hacia la precarización laboral mediante contrataciones de servicios profesionales en lugar de vínculos laborales estables, plantea desafíos significativos. Una de las principales preocupaciones es la alta rotación de personal, incluyendo contratistas, expertos, consultores y, crucialmente, docentes especializados en inclusión. Esta inestabilidad laboral no solo afecta la continuidad en la implementación de políticas educativas de inclusión, sino que también impacta directamente la atención a poblaciones especialmente vulnerables, como las víctimas de desplazamiento forzado o migrantes. En conversaciones con orientadores y directivos docentes, se subrayó la problemática de la

rotación frecuente de estos docentes especializados y las consecuencias que esto tiene en la continuidad educativa año tras año.

El DFI plantea un reto significativo en los contextos escolares que he observado, evidenciado por intervenciones esporádicas de ONG. Aunque estas organizaciones actúan con buenas intenciones, en ocasiones promueven agendas educativas que no se adecuan a las necesidades concretas de la población desplazada, pudiendo incluso reforzar ciertos estereotipos.

De acuerdo con las conversaciones mantenidas con directivos docentes, hay un escepticismo creciente hacia la intervención de estas ONG. Hugo Florido, rector del Colegio República Bolivariana IED, nos señaló que:

“a pesar de que estas iniciativas se financien con recursos públicos, no siempre se alinean con las vivencias culturales y traumas de la niñez desplazada. Los materiales educativos usados a menudo están descontextualizados, y las intervenciones, al ser transitorias, no aseguran una continuidad pedagógica adecuada.” (H. Florido, comunicación personal, 28 de mayo de 2021)

Esta situación se complica aún más con la profesionalización de las ONG y las entidades de cooperación. Óscar Sánchez, en entrevista citada de 2021, nos subrayó cómo agencias como USAID y Canadá lanzan convocatorias de tal envergadura que solo organizaciones con una fuerte base financiera pueden participar. Esta dinámica amplifica los desafíos en el ámbito educativo, ya que las intervenciones suelen ser dirigidas por entidades que, aunque cuentan con los recursos, no siempre están sintonizadas con las necesidades locales.

Sánchez expresó: "hay empresas, literalmente empresas, especializadas en trabajar para USAID, sí, y que están en 10 licitaciones de USAID a lo largo del mundo" (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Estas empresas, al ganar licitaciones, se benefician de comisiones por ejecución, priorizando el gasto del presupuesto asignado para garantizar su rentabilidad. Además, mencionó la complejidad y el coste asociado a la preparación de proyectos, lo que crea círculos viciosos en el sistema de

cooperación. A pesar de la inversión y esfuerzo, muchas veces, al finalizar un proyecto, estas entidades se retiran del territorio sin dejar un impacto duradero.

Durante la entrevista, Sánchez introdujo el término "Industria del desarrollo" o "AID Industry", reflexionando sobre el rol de las Naciones Unidas en este escenario. Con su experiencia en el PNUD y como consultor de la Unesco, enfatizó las variaciones entre agencias de la ONU como Unicef, Unesco, ACNUR y OIM. Además, resaltó la adaptación de algunas entidades, como la OIM, a la dinámica impuesta por USAID.

Este testimonio devela las dinámicas de poder y negociación en el ámbito de la cooperación internacional y las ONG. Términos como *"profesionales de la asistencia al desarrollo"* o *"músculo financiero gigante"* no solo caracterizan, sino que construyen una realidad donde las grandes ONG y agencias parecen ser las únicas capacitadas para gestionar proyectos de desarrollo. Esta percepción legitima la centralización de poder y recursos en pocas entidades, dejando en un segundo plano a organizaciones más pequeñas o comunitarias.

Desde la óptica de Stephen Ball, es necesario reflexionar sobre cómo este sistema de financiamiento y ejecución de proyectos revela estructuras de poder con impactos a nivel local y global. Así, se vincula un poder burocrático que favorece a organizaciones ya establecidas, marginando a aquellas con potencialmente mejores enfoques, pero sin capacidad para satisfacer condiciones financieras rigurosas.

Además, emerge una narrativa sobre el "éxito" y "fracaso" en estos proyectos. Según Sánchez, el objetivo de muchas entidades prominentes es meramente gastar los fondos asignados (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Esto invita a cuestionar cómo se define el "éxito" y quién tiene la potestad de hacerlo. Las implicaciones de que los proyectos a menudo benefician principalmente a los países donantes, y la discontinuidad post-finalización, sugieren la necesidad de investigaciones futuras. Estas

podrían explorar cómo tales narrativas influyen la percepción mutua en la cooperación para el desarrollo y cómo refuerzan dinámicas de poder en la configuración de políticas a nivel internacional.

Asimismo, resulta interesante la mención la entrevista de que estos proyectos a menudo terminan beneficiando a personas de los países donantes y que "cuando se acaba el proyecto se van y no vuelven a aparecer jamás" es una forma de neocolonialismo o "imperialismo soft"²⁹ o "imperialismo informal"³⁰. Es decir, una dinámica donde las formas de poder y control no son ejercidas mediante la fuerza, sino a través de estructuras económicas y burocráticas que mantienen a los países y comunidades donantes en una posición de poder relativo sobre los beneficiarios de los proyectos.

El servicio especializado que hemos identificado está dominado por un discurso de ayuda humanitaria, impulsado en gran medida por actores vinculados a esta temática. Organizaciones prominentes, como ACNUR, Unicef y el servicio jesuita, junto con otras ONG nacionales como FORO y CINEP, han tomado la iniciativa en Bogotá. Sin embargo, este liderazgo muchas veces se traduce en intervenciones esporádicas de organismos no estatales que se presentan y luego se retiran de la escena.

Un patrón preocupante que hemos notado en la investigación es que, en ocasiones, parece existir un interés primordial en los recursos financieros que respaldan estas ONG, relegando a un segundo plano debates cruciales sobre modelos pedagógicos o sistemas de atención adecuados para las poblaciones afectadas. Esta falta de enfoque se traduce en la ausencia de iniciativas que fortalezcan la construcción de ciudadanía, revitalicen conceptos esenciales

²⁹ El concepto de "imperialismo soft" (a veces llamado "soft power" en inglés) se refiere a la capacidad de un país para influir en otros no mediante la fuerza o la coerción, sino a través de la cultura, los valores, y la diplomacia. Uno de los teóricos más conocidos en este campo es Joseph Nye, quien acuñó el término "soft power" en los años 80 (Nye, 2005).

³⁰ El concepto de "imperialismo informal" se refiere a la influencia o control que una potencia ejerce sobre otro territorio o nación sin establecer un control colonial o político directo, a menudo a través de medios económicos, financieros y/o diplomáticos. Aunque el término no es tan ampliamente utilizado como otros conceptos relacionados, varios historiadores y teóricos han explorado esta idea, entre ellos se encuentran Ferguson (2004), Gallagher y Robinson (1953) y Lenin (1974)

como la paz y la memoria, o aborden impactos educativos relacionados con la verdad, justicia y reparación.

Lo que resalta es la necesidad urgente de políticas educativas más integrales, especialmente en territorios con desafíos específicos. Esto es evidente en lugares como el Colegio España, donde casi la mitad de sus estudiantes están en situación de DFI, o en los 170 municipios PDET³¹, cuyos habitantes han sido predominantemente víctimas del conflicto armado interno. Estas realidades demandan estrategias pedagógicas más coherentes y duraderas que las intervenciones temporales.

En el complejo panorama del DFI en Colombia, el enfoque territorial resulta esencial, no solo por la dinámica misma del DFI, sino también por la presencia activa de actores vinculados a la violencia en determinadas zonas. Una visita al barrio Sierra Morena nos permitió comprender de primera mano esta complejidad territorial. Los habitantes describieron áreas dominadas por diferentes actores armados, donde la cotidianidad está marcada por tensiones constantes. Una experiencia notable fue la de Byron, quien nos alertó sobre los riesgos en ciertas áreas, subrayando la reconfiguración de la violencia en el territorio: "profe, usted es muy arriesgado de venir por este barrio con todos esos aparatos" y "mire, aquí no tomen una foto porque seguramente vienen y lo apuñalan o lo roban" (Byron, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020).

En este contexto, el papel de las alianzas educativas se vuelve primordial. Hugo Florido, rector del colegio República Federal de Alemania, recalca la importancia de estas alianzas, especialmente al enfrentar los desafíos educativos de niñas y niños migrantes venezolanos. Según Florido, la colaboración con organizaciones no es solo estratégica, sino una necesidad

³¹Un municipio PDET en Colombia es aquel designado como "Municipio Priorizado para el Desarrollo con Enfoque Territorial". Esta designación surgió del proceso de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP, que culminó en 2016 con la firma del Acuerdo de Paz. El propósito principal de los PDET es asegurar el desarrollo integral y sostenible de las regiones más afectadas por el conflicto armado, la pobreza, las economías ilícitas y la debilidad institucional.

imperativa para las escuelas. Indica que el colegio ha establecido alianzas con diversas entidades, tales como ACNUR, Opción Legal y la Universidad Pedagógica Nacional, las cuales no solo aportan recursos y conocimientos teóricos, sino que también proveen apoyo tangible y metodológico.

Florido enfatiza la singularidad del esfuerzo conjunto en su colegio, destacando la presencia de 17 docentes de apoyo comprometidos con el proceso de inclusión. Además, resalta las valiosas colaboraciones con siete universidades que se enfocan en temas de discapacidad e interculturalidad. Estas alianzas, en suma, reflejan un compromiso hacia una educación inclusiva y diversa, en la que cada actor contribuye al desarrollo educativo integral en un contexto desafiante (H. Florido, comunicación personal, 28 de mayo de 2021)

Retomando el análisis de las políticas educativas durante la administración de Santos, muestra una tendencia a categorizar a las víctimas de la violencia como un subconjunto dentro de un grupo más amplio de beneficiarios. Esto nos lleva a cuestionar si realmente se están atendiendo las necesidades específicas de este grupo o si, por el contrario, simplemente se les incorpora en programas genéricos que no fueron diseñados para abordar sus desafíos particulares.

Tomemos, por ejemplo, el programa "Aceleración del Aprendizaje". Aunque está orientado a asistir a "niños, adolescentes, jóvenes y adultos con condiciones diferenciales", engloba en su interior a estudiantes que son víctimas de la violencia por razones como extra-edad o problemas de convivencia. Si bien el programa busca ofrecer una formación intensiva para que estos estudiantes avancen académicamente a un ritmo más rápido, no se enfoca en abordar las causas o efectos específicos del DFI. Desde la óptica del discurso humanitario, es evidente que las necesidades únicas relacionadas con el trauma, adaptación cultural y social, e incluso cuestiones de seguridad, no están siendo contempladas.

Adicionalmente, a partir de nuestra observación en colegios de Bogotá como Sierra Morena, Vargas Vila, Eduardo Santos y Eduardo Pizarro, es claro que, si “Aceleración del Aprendizaje” es la única alternativa para estudiantes víctimas de la violencia, sus necesidades específicas no están siendo debidamente atendidas. En vez de ello, se les agrupa en una solución más generalizada diseñada para abordar un espectro más amplio de “problemas”. Esta estrategia genérica ha demostrado no solo ser inadecuada para las víctimas de la violencia, sino que también puede marginarlas y estigmatizarlas dentro del sistema educativo. Surge, entonces, necesidad de políticas más específicas y sensibles al contexto de estos grupos, especialmente de la niñez en situación de DFI.

Es relevante destacar que, en el ámbito escolar que observamos en el trabajo de campo, quienes más comprendían y atendían la situación particular de la niñez desplazada eran las personas docentes de aula de aceleración, orientadoras, así como docentes de inclusión. Estos actores educativos demuestran una mayor empatía y comprensión hacia niñas y niños en situación de DFI, lo que resalta la importancia de tener profesionales capacitados y comprometidos en las instituciones educativas. Además, esta situación se explica por las rutas de atención a la población desplazada internamente, porque los espacios e interlocutores directos de estos niños y niñas son en los que estos actores trabajan cotidianamente.

Otro programa impulsado en el gobierno Santos fue el “Programa de atención educativa a población en situación de vulnerabilidad y víctima de la violencia y educación en emergencias”. Este programa, implementado desde 2011, reporta haber alcanzado una “cobertura” de aproximadamente 3.200.000 estudiantes afectados por el conflicto armado. De este número, un 97 % corresponde a estudiantes en situación de DFI (MEN, 2017). Sin embargo, es esencial desglosar lo que realmente significa este programa para entender sus alcances y limitaciones.

El análisis de la terminología empleada por el Ministerio de Educación Nacional revela aspectos cruciales sobre la educación en contextos de DFI. La referencia a "cobertura" se centra en una cuantificación que podría no reflejar adecuadamente la calidad o pertinencia de los servicios educativos, ya que estar "cubierto" no garantiza necesariamente la atención efectiva a las necesidades educativas, emocionales, culturales y sociales de los estudiantes. Además, al describir a esta población como prioritaria en un marco de "educación en emergencia", se sugiere un enfoque más reactivo que estructural, enfocado en responder a crisis en lugar de modificar las condiciones subyacentes y abordar las distintas fases del DFI, como el asentamiento. La inclusión de estudiantes víctimas de violencia y afectados por desastres naturales y situaciones antrópicas como otra "población prioritaria" suscita dudas sobre si el sistema educativo está realmente adaptado para satisfacer las necesidades individuales de estos grupos o si se recurre a soluciones más generalizadas. Finalmente, aunque se reconoce la problemática de estudiantes forzados a interrumpir sus estudios o desertar, se carece de detalles sobre cómo se enfrentan las causas y raíces de la deserción y la interrupción educativa, especialmente en escenarios de DFI y violencia.

Así las cosas, dentro del panorama educativo colombiano, es necesario ir más allá de las cifras y profundizar en la calidad y equidad de las experiencias educativas que se ofrecen a la niñez desplazada. En este sentido, el programa *"Educación en emergencias"* se presenta enunciativamente como un testimonio concreto del esfuerzo estatal por responder a los desafíos educativos que surgen de situaciones adversas. Este programa, que encuentra sus raíces en una iniciativa de Unicef, manifiesta la determinación del estado colombiano de asegurar una educación continua y efectiva, especialmente para aquellos niños y niñas afectados por contextos desfavorables.

En el ámbito educativo colombiano, el MEN ha diseñado una estrategia integral para atender a la población en situación de vulnerabilidad o emergencia. Esta estrategia se basa en herramientas como los Módulos de educación en emergencias, que orientan a diversos actores, y lineamientos

para planes escolares centrados en la gestión del riesgo (PEGR). Estos lineamientos capacitan a las comunidades educativas para identificar y responder a amenazas potenciales. Adicionalmente, se ha presentado la guía "550.000 estudiantes regresan a la escuela" como modelo de cooperación interinstitucional y adaptabilidad educativa. Para garantizar la implementación de estas directrices, se han instaurado comités de educación en emergencias en 91 secretarías de educación.

En 2016, el Ministerio de Educación de Colombia reafirmó su compromiso con la calidad educativa en contextos desafiantes, poniendo especial énfasis en el programa "Educación en Emergencias" (Ministerio de Educación Nacional, 2017). No obstante, a pesar de la solidez teórica de dicho programa, nuestra investigación ha identificado notorias brechas entre la política y la implementación a nivel local. Específicamente, docentes de escuelas públicas bogotanas indicaron una carencia tanto en formación especializada como en recursos didácticos relacionados con el conflicto armado y el DFI. Esta situación no solamente resalta el desafío de llevar las políticas del papel a la realidad, sino también sugiere una percepción de estas directrices más como procedimientos burocráticos que como auténticos instrumentos de apoyo.

Esta discrepancia entre la política y la práctica nos lleva a reflexionar sobre otras influencias en la formulación de políticas educativas. De acuerdo con Ball et al. (2021), es posible que lógicas mercantiles estén incidiendo en las políticas educativas. Esta perspectiva se hizo evidente al analizar la interacción de las escuelas con organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales.

Continuando con esta línea de análisis sobre la educación en Colombia, durante el segundo mandato de Santos, los discursos gubernamentales transmitieron una visión optimista respecto a los avances educativos. Sin embargo, es necesario ir más allá de la retórica y cotejar dichos discursos con hechos palpables. El Informe de Gestión del Gobierno del 2014 es un claro

ejemplo de ello, al subrayar logros como el crecimiento económico sostenido y la disminución de la desigualdad, evidenciada por el indicador Gini (Ministerio de Educación Nacional, 2014). A pesar de la prometedora naturaleza de estos datos, es indispensable mantener un enfoque crítico sobre los persistentes desafíos en la educación del país, dada su relevancia como columna vertebral del desarrollo nacional.

El tono optimista del informe se manifiesta en el uso recurrente de adjetivos que exaltan los resultados, con expresiones como "impulso importante", "avances significativos" y "contexto económico positivo". Sin embargo, cuando se contrasta esta narrativa con las percepciones de actores esenciales en el ámbito educativo, como docentes, padres, madres y agrupaciones políticas, emerge una visión disonante. Estos actores, basándose en su experiencia directa, sienten que sus voces y preocupaciones no se reflejan adecuadamente en las decisiones que moldean la educación pública.

Nuestra revisión de las políticas educativas en Colombia nos ha permitido identificar tensiones notables. Es particularmente inquietante la tendencia a reducir el complejo concepto de “calidad” a simples procesos de “evaluación” y a encarar las instituciones educativas con una mentalidad empresarial. Como ejemplo de las discrepancias entre la política y la práctica, se incorporaron estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) con el objetivo de mejorar las cifras de cobertura educativa. Sin embargo, según investigaciones de Gaona y Gruber (2010) y CINEP (2011), esta inclusión no trajo cambios significativos en las estadísticas. Esta situación revela un enfoque de política pública más centrado en el cumplimiento nominal de objetivos que en la profundización y mejora real de la educación.

Por otro lado, los documentos oficiales enuncian el derecho a la educación en consonancia con estándares internacionales, tales como la CDN y el Código de la infancia y la adolescencia. Estos enfatizan la educación como pilar del desarrollo integral de niñas y niños, promoviendo principios de igualdad, no discriminación y participación. Sin embargo, este enfoque, al

priorizar la educación como un derecho inalienable, también configura relaciones de poder, otorgando a Estados e instituciones un rol preponderante. Esta visión, aunque esencial, puede obviar factores estructurales y culturales que perpetúan desigualdades educativas.

Además, es crucial reflexionar sobre cómo se plantean las soluciones en este marco de “derechos fundamentales”. La propuesta de una educación “calidad”, “inclusiva” y “equitativa” se postula como medicina a desafíos sociales más complejos, como la discriminación y la desigualdad. Esta perspectiva, si bien bienintencionada, es cuestionada por profesionales de la educación con quienes interactuamos en el trabajo de campo. El enfoque en “derechos” tiende a individualizar el reto educativo, priorizando garantías para ciertos individuos en lugar de enfrentar barreras estructurales que obstaculizan una educación de calidad para toda la población.

La educación, entendida en términos jurídicos y sociales, se concibe no solo como un derecho fundamental, sino también como una herramienta vital para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. Las decisiones en esta área deben orientarse hacia el bienestar y desarrollo pleno de este grupo, adaptándose a sus necesidades individuales y considerando factores como edad, contexto socioeconómico, situación migratoria o discapacidad. Estas premisas se reflejan en los Autos judiciales 251 de 2008 y 765 de 2018.

Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Se enfatiza que todos “los menores” en situación de DFI deben gozar de acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen étnico, género, religión, discapacidad u otras condiciones. Para garantizar este derecho, se proponen estrategias que eliminan barreras, como programas de inclusión, becas y subsidios destinados a poblaciones vulnerables. Sin embargo, es preciso señalar que las instituciones educativas actuales, en muchas ocasiones, no responden adecuadamente a la diversidad y a las necesidades diferenciales de estos niños y niñas. Como señala Suárez Morales (2010, citada por Liebel, 2016), la

inadecuación de las propuestas educativas estatales puede ocasionar la desmotivación y exclusión de jóvenes, especialmente de comunidades indígenas.

Además, la educación se percibe como un mecanismo protector, que no solo transmite conocimientos, sino que también proporciona habilidades, valores y herramientas para el desarrollo personal, social y emocional. Es esencial que los entornos educativos sean seguros, libres de violencia y promuevan valores como el respeto, la tolerancia y el diálogo. Esta visión se respalda en la Ley 1098 de 2003, donde se subraya la protección de “los menores” contra desplazamientos forzados y se establecen las obligaciones del Estado para garantizar su integridad.

De nuevo, al definir el DFI como una responsabilidad estatal de protección, el Estado se posiciona como guardián, y los niños y niñas en situación de DFI como individuos vulnerables a proteger. Esta perspectiva de “protección” sugiere que el Estado debe actuar en defensa de estos jóvenes, pero no necesariamente se enfrenta a las raíces del DFI, como conflictos o desigualdades. Esta visión también omite el papel de otros actores relevantes, como ONG o las mismas comunidades afectadas.

Las afirmaciones legales, de un lado, contrastan con la realidad colombiana, así como, de otro, con las experiencias de infancias desplazadas. Por ejemplo, las de los niños indígenas del Cauca, con cuya familia pude dialogar, para quienes el sentido de la escolarización de la ciudad podría considerarse un exceso en el mundo rural del que provienen, además porque desconoce sus culturas ancestrales. Sus saberes previos no son valorados en la escuela, mucho menos en los territorios que habitan, como nos contó Juan (2020): “extraño poder cultivar, recoger café, ayudar a venderlo... eso no vale nada en este barrio, de eso no nos hablan en el colegio... es más, es mejor no hablar de eso porque se burlan de nosotros”.

La narrativa de Juan proporciona una mirada al “problema” del DFI que se distancia de las visiones legales o institucionales previamente discutidas.

En su relato, el desplazamiento va más allá de la protección física y aborda la pérdida de cultura, habilidades e identidad. Su testimonio cuestiona cómo las actuales políticas educativas podrían estar desestimando o minimizando las vivencias y saberes de la niñez desplazada. Las experiencias previas de Juan, vinculadas a la agricultura y el comercio, en lugar de ser valoradas, son marginadas e incluso ridiculizadas en su nueva realidad. Este escenario establece una dinámica en la que ciertos conocimientos son privilegiados sobre otros.

Esta perspectiva de Juan también destaca las limitaciones de una interpretación estrictamente “protectora” del Estado respecto a la educación. Aunque asistir a una escuela puede representar una forma de “protección”, este entorno puede transformarse en uno de exclusión o alienación si las experiencias y habilidades de niños y niñas en situación de DFI no son integradas o valoradas en el currículo o en la cultura escolar. Además, la voz de Juan invita a reconsiderar cómo las políticas educativas abordan el DFI y la inclusión. Una política educativa genuinamente inclusiva y equitativa no solo debería “proteger” a niñas y niños en situación de DFI, sino también reconocer y potenciar sus habilidades y experiencias diversas (Suárez Morales, 2010, p. 116, citada por Liebel, 2016, p. 263).

La experiencia de Juan resalta una realidad recurrente en las familias desplazadas de Colombia. Al igual que él, sus padres, al trasladarse a la ciudad, enfrentaron desafíos significativos. Mientras su padre trabajaba en las cercanías de la calle 170 hasta el cementerio del norte, su madre lo hacía en campamentos de flores en Mosquera. El tiempo invertido en desplazamientos dejaba a los hermanos a cargo de su rutina escolar, siendo Juan, de apenas 12 años, quien asumía la responsabilidad del hogar. Su madre Ary resumía esta situación con una frase: *"sin él, no sé qué haríamos"* (Ary, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020).

Figura 5. Ruta del Papá al trabajo

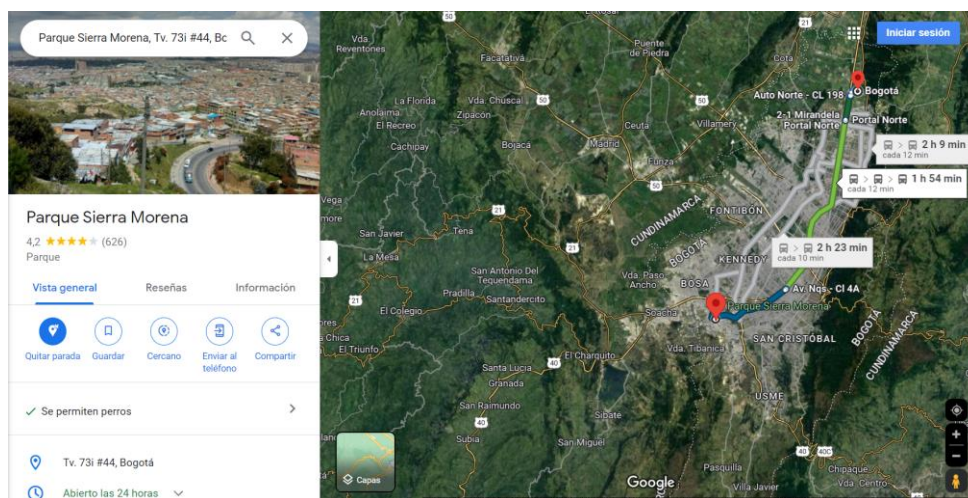
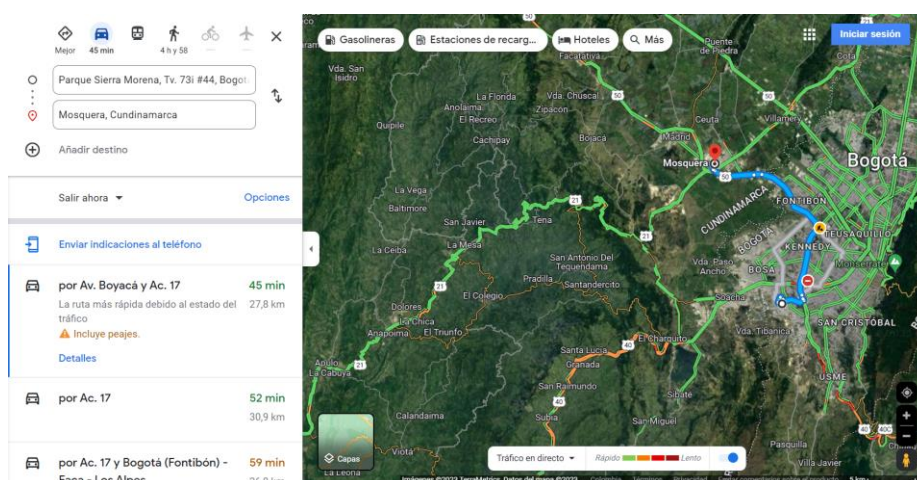


Figura 6. Ruta de la mamá al trabajo



Este testimonio nos conduce a una reflexión más profunda. Liebel (2017) señala que la estructura educativa actual, al separar a niñas y niños de sus raíces culturales, busca colonizar infancias que no se alinean con el modelo económico dominante, relegando saberes tradicionales y experiencias vitales.

En el marco de un grupo focal con orientadores, David Pérez, del Colegio Darío Echandía, aporta una visión institucional sobre la situación de niñas y niños en situación de DFI. Pérez subraya el papel protector de las instituciones educativas y enfatiza que matricular a estos niños no solo les

conecta con la educación formal, sino también con un conjunto de apoyos estatales. A pesar de esta función protectora, admite que las escuelas aún manifiestan dinámicas excluyentes (D. Pérez, comunicación personal, 25 de agosto de 2021).

Esta complejidad en la intervención educativa resalta cómo el sistema, a la vez, puede ser un instrumento de poder y control, pero también un refugio y apoyo. Si bien las escuelas pueden ser espacios de protección, también pueden perpetuar desigualdades si no se enfrentan las raíces del DFI y las necesidades concretas de estas niñas y niños.

En el panorama educativo colombiano, figuras como la del orientador David Pérez en lo micro social se destacan como defensores de los derechos de la niñez desplazada. Sin embargo, su influencia también evidencia cómo las prácticas educativas pueden establecer relaciones de poder que sitúan a las familias desplazadas en una posición de dependencia. Esta interacción entre el DFI y el sistema educativo revela tanto fortalezas como áreas susceptibles de mejora. Mientras que la escuela puede ser vista como un refugio para niños y niñas en situación de DFI, es crucial reconocer el papel de otros mecanismos estatales y comunitarios en su protección.

Retomemos el relato de Óscar Sánchez quien, con su experiencia en el diseño de políticas educativas, aporta una perspectiva crítica a este análisis. Desde su posición, si bien algunas iniciativas, como el personero estudiantil o los consejos municipales de juventud, se conceptualizaron con el propósito de empoderar a la juventud, terminaron reproduciendo estructuras de representación adultas (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Esta realidad nos impulsa a reconsiderar las estrategias actuales y a buscar mecanismos más auténticos de participación para niñas y niños.

En el entramado educativo, el orientador se consolida como una figura central. Este profesional actúa como un mediador entre los estudiantes y el sistema, desempeñando un papel determinante en el acceso a servicios y en

la definición de los "planes de vida" de los alumnos. La relevancia de su función resalta aún más cuando se trata de niños y niñas en situación de DFI.

Adentrándonos en la propuesta de Sánchez, se destaca su concepción innovadora de la "ciudadanía infantil plena". Aquí, niñas y niños no son meros receptores, sino agentes activos en la construcción de la ciudadanía. Sánchez sostiene que el aprendizaje sobre ciudadanía debe ser vivencial, manifestándose en experiencias cotidianas y eventos significativos. Además, enfatiza la importancia de la inclusión y la diversidad en las conversaciones sobre ciudadanía, instando a un diálogo sin prejuicios en la construcción de las políticas educativas (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020).

Sin embargo, más allá de sus propuestas, Sánchez realiza un análisis introspectivo sobre su contribución a las políticas educativas en Colombia. Aunque estas políticas se diseñaron con buenas intenciones, reconoce que algunas no fueron efectivas o resultaron contraproducentes. Desde una perspectiva de "micropolítica", ilustra cómo, a pesar de un diseño bien intencionado, las políticas interactúan de formas complejas con las realidades cotidianas en las instituciones educativas. Su crítica apunta a políticas que, diseñadas a nivel macro, no tienen en cuenta las dinámicas específicas del aula o la comunidad escolar. La reflexión de Sánchez sobre su rol y sobre las políticas implementadas subraya la importancia de aprender de los errores pasados y de repensar la formulación, interpretación y aplicación de políticas en el ámbito educativo. Así, a través de sus observaciones, nos invita a analizar cómo las políticas, una vez desplegadas, pueden tener efectos no deseados, perpetuando estructuras de poder preexistentes en lugar de desafiarlas.

En la propuesta presentada por Óscar Sánchez sobre una "*participación genuina*", se destaca la necesidad de que la educación cívica y la participación emerjan de las experiencias reales de los individuos, más allá de ser concepciones teóricas o relegadas a espacios formales (O. Sánchez,

comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Su perspectiva se entrelaza con la noción de Ball (2019, 2020) sobre la *"traducción de la política"*, donde se subraya cómo las políticas se interpretan y concretan en contextos específicos, como las escuelas y otros ambientes educativos. En síntesis, Sánchez, a través de su introspección, nos insta a repensar la formulación, interpretación y aplicación de políticas en la esfera educativa.

El testimonio de Sánchez nos adentra en la "política puesta en acto" propuesta por Ball (2019), evidenciando las repercusiones concretas de las políticas en la praxis educativa. Aunque Sánchez señala que las propuestas originales no tenían deficiencias inherentes, su implementación reveló ciertos vacíos (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Estas brechas ilustran cómo las políticas, una vez implementadas, pueden generar consecuencias no previstas, reforzando estructuras de poder ya existentes.

Para analizar más profundamente esta realidad, el enfoque metodológico de Bacchi (2021) resulta útil. A través de este lente, podemos detectar incongruencias entre el discurso oficial y las vivencias prácticas. Al contrastar las directrices políticas con los fallos de la Corte Constitucional, se percibe una discrepancia entre lo estipulado y las vivencias reales de niños y niñas en situación de DFI. Este desfase se manifiesta en la tensión entre la construcción idealizada de un sujeto de derechos y la cruda realidad de quienes se encuentran marginados de estos derechos, tal como lo evidencian diversos estudios sobre poblaciones internamente desplazadas (Aparicio, 2010; Cifuentes B. & Rodríguez, 2007; Colombia, 2008; Jaramillo Marín, 2012; Moreno, 2019).

El discurso dominante ejerce una influencia determinante en la configuración de las políticas educativas, y su impacto es particularmente significativo en las vivencias de niños y niñas en situación de DFI. Este marco narrativo, cuando minimiza los desafíos del DFI o elude responsabilidades, condiciona que las políticas resultantes reflejen dichas omisiones. Un ejemplo ilustrativo se encuentra en los colegios de Bogotá: a pesar de la existencia de

programas de integración, se descuidan aspectos esenciales de la experiencia estas infancias, omitiendo, por ejemplo, la crucial atención psicológica postraumática.

La desigualdad palpable entre el discurso oficial y la realidad educativa revela una subestimación de la problemática del DFI. Esta desconexión no solo ocasiona una carencia de recursos y atención, sino que, de manera más perniciosa, puede conducir a la estigmatización y discriminación de niños y niñas desplazados. Al enfrentar esta insuficiencia en su acceso a una educación equitativa y de calidad, es importante recalibrar el marco discursivo y reajustar las políticas educativas. Estos ajustes no deben ser meramente superficiales o administrativos, sino que deben surgir de una comprensión profunda del DFI como una crisis que tiene dimensiones tanto humanitarias como educativas. Una respuesta adecuada a esta situación demanda políticas centradas en los derechos esenciales de la infancia, con un enfoque particular en aquellos en situación de desplazamiento.

Dando un paso más allá y profundizando en las dinámicas educativas, las ideas de Sánchez sobre la “participación genuina” ofrecen una lente reveladora. Su análisis arroja luz sobre las complejidades del sistema educativo, especialmente en las regiones colombianas marcadas por el conflicto armado. Sánchez subraya tres ejes vitales: a) la implementación de "servicios diferenciales" para restituir derechos a las víctimas; b) la construcción de paz dentro de los espacios escolares; y c) estrategias específicas para territorios donde el impacto del DFI y las secuelas del conflicto armado son más agudos (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Estas propuestas, alineadas con la necesidad previamente identificada de reajustar el discurso y las políticas educativas, refuerzan la misión de brindar una educación justa y de calidad a todos los niños y niñas del país, sin excepción.

El testimonio de Sánchez nos sumerge en la realidad de Tierra Alta, Córdoba, un municipio que, pese a su rica diversidad geográfica, está

marcado por contrastes socioeconómicos y políticos profundos. Esta región, víctima de la violencia y el DFI, es también un testimonio de resiliencia y esfuerzos de restablecimiento. Una muestra palpable de la complejidad histórica del municipio se refleja en una anécdota que Sánchez comparte: la escuela fundada por Fidel Castaño, un líder paramilitar.

“[...] él tenía una finca ahí ya no me acuerdo el nombre, alguna de esas famosas donde ocurrían las masacres, donde montó una escuela. El tipo desplazó a los maestros [...] pero como después [...] tuvo que quedarse con sus aliados, entonces esos aliados suyos en esas tierras tenían niños. Y tenían que estudiar alguna parte, entonces ¿con quién iban a estudiar, si ya no había más maestros? [...] el tipo montó su escuela”. (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020)

Esta historia ilustra de forma elocuente las consecuencias del DFI en Colombia y cómo estas se reflejan en diferentes regiones del país. En particular, destaca la situación de Tierra Alta, describiéndolo como un "campamento de refugiados", poniendo de relieve la situación alarmante de grupos indígenas como los Emberá. A pesar de la necesidad evidente de apoyo educativo, estos grupos enfrentan desafíos colosales: la falta de recursos, la ausencia de personal de apoyo, como orientadores escolares, y colegios saturados de estudiantes afectados por el conflicto. Todo esto, en una región que, si bien es rica agrícolamente, tiene habitantes que enfrentan condiciones de pobreza y vulnerabilidad agravadas por el DFI

La problemática del DFI en Colombia es un fenómeno que, lejos de circunscribirse a regiones específicas, también marca a grandes urbes como Bogotá, manifestando su complejidad en distintos niveles. Mientras que, en áreas como Tierra Alta, el impacto del DFI es palpable en comunidades que enfrentan desafíos educativos y de atención directa, en las metrópolis el desafío se traduce en una coordinación efectiva entre entidades y en la delimitación de políticas adecuadas.

Adriana Lasprilla arroja luz sobre esta situación en la capital, Bogotá. A través de su relato, nos muestra un panorama de atención fragmentada en el

cual distintas entidades gubernamentales, como las de integración social y educación, tienden a operar en silos en vez de colaborar. Esta falta de sinergia no solo puede intensificar los obstáculos para las víctimas del DFI, sino que también refleja una tendencia reactiva, que se centra en atender situaciones ya establecidas en lugar de prevenirlas. Según Lasprilla, esta postura muchas veces se encuentra influenciada por factores externos, como las directrices emanadas de la Corte Constitucional (A. Lasprilla, comunicación personal, 19 de junio de 2021).

Así, la problemática del DFI en Colombia ha generado múltiples retos en el ámbito educativo, principalmente en la atención integral de sus víctimas. En medio de este escenario, Lasprilla (comunicación personal, 19 de junio de 2021) resalta aspectos prometedores que se desarrollaron en Bogotá, como el enfoque proactivo de "integración social", que se alinea más directamente con las necesidades de las víctimas. Sin embargo, el sector educativo, vital para el desarrollo de estos niños y niñas, no parece estar respondiendo con la misma eficacia. Esta situación pone de manifiesto la urgencia de unificar criterios y acciones para garantizar una educación justa y equitativa. Además, Bogotá se destaca por su liderazgo en esta área, asignando recursos específicos y marcando metas claras para la atención de las personas desplazadas que llegan a la capital.

No obstante, es evidente que la gestión fragmentada de los servicios a víctimas puede generar incoherencias en la implementación de políticas. Esta descentralización, especialmente en el ámbito educativo, lleva a desigualdades y a una atención menos buena. Es crucial analizar cómo las políticas públicas en Bogotá perciben y abordan la infancia y el conflicto. Estas percepciones no solo definen quiénes son considerados "víctimas", sino también qué intervenciones se ven como necesarias o adecuadas.

El enfoque reactivo de estas políticas, influenciado principalmente por decisiones judiciales y estadísticas, refleja un sistema más centrado en cumplir con ciertos estándares que en garantizar el bienestar integral de las

víctimas. En este marco, las diferencias en el compromiso y enfoque entre diferentes sectores gubernamentales se convierten en un punto clave. Es esencial comprender cómo las distintas dinámicas y “micropolíticas” dentro de las instituciones pueden impactar la implementación y eficacia de estas políticas.

Finalmente, para tener una visión más completa de la discursividad de las políticas educativas y su relación con la puesta en acto, es necesario examinar la Política Educativa de Bogotá. Esta se presenta como una propuesta con algunos aspectos contra hegemónicos, que avanza en el reconocimiento discursivo de políticas educativas inclusivas, especialmente orientadas hacia las víctimas del conflicto, incluyendo a las personas internamente desplazadas.

3.3 La Secretaría de Educación Distrital: Un prisma de corrientes transformadoras y derechos fundamentales

La política educativa de Colombia, si bien amplia y diversa, ha encontrado en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá un faro de innovación y compromiso hacia el derecho a la educación entre 2004 y 2016. La historia reciente de la Secretaría se nutre de diversas etapas y personajes que han sido vitales para moldear su visión y prácticas en pro de una educación inclusiva y equitativa.

Desde 2004 hasta 2010, la gestión de Abel Rodríguez —quien murió en 2019 víctima del COVID-19— al frente de la SED fue fundamental. Su trayectoria, que abarca roles tan variados como docente, sindicalista y político, estableció en la Secretaría un compromiso inquebrantable con el derecho universal a la educación. Durante su mandato, se desafiaron tendencias nacionales centradas en la focalización, y se priorizó el desarrollo de políticas que buscaban la equidad para toda totalidad de estudiantes de Bogotá.

El siguiente capítulo, marcado por el liderazgo de Óscar Sánchez entre 2012 y 2016, trajo consigo una renovación en la perspectiva educativa de la Secretaría. En la citada entrevista realizada en 2020, Sánchez expuso una serie de influencias que determinaron y enriquecieron su gestión. Por ejemplo, destacó la influencia del enfoque "Ciudad de los Niños" de Tonucci, que desde 2004 ha dejado su impronta en la Secretaría. Asimismo, señaló que su formación doctoral en el Instituto de Estudios para el Desarrollo de Sussex también influyó en el accionar de la Secretaría, impulsando programas como RIO y PECC (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020).

No obstante, es fundamental reconocer las contribuciones locales que han perfilado estas políticas. Personalidades como los alcaldes Lucho Garzón (2004-2008) y Gustavo Petro (2012-2016), así como Hernán Suárez, han sido valiosos en la construcción de una visión educativa crítica y participativa para Bogotá. Además, según lo expresado por Sánchez, el papel de los funcionarios en la formulación e implementación de las políticas educativas ha sido esencial, abriendo una ventana para entender la influencia individual en dichos procesos (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020).

Nancy Martínez, con su vasta experiencia y trayectoria en el sector educativo, brinda una perspectiva única sobre el devenir de estas políticas. A través de su relato, es posible apreciar no solo aspectos administrativos y estructurales, sino también la humanidad y urgencia detrás de cada decisión, especialmente al abordar el tema de la niñez desplazada. Su narrativa destaca la importancia de la inclusión, la equidad, y la adaptabilidad frente a nuevos desafíos, como la creación de la "Dirección de Inclusión" en 2007, en el marco de la reforma a la Secretaría de Educación. La narración de Martínez también resalta tensiones y debates que han moldeado la política educativa. Su énfasis en la democratización y en alejar la educación de tendencias privatizadoras que dominaban a nivel nacional es testimonio de un esfuerzo por construir una política educativa más equitativa y justa (N. Martínez, comunicación personal, 1 de mayo de 2019).

Los testimonios y relatos, como los de Martínez (comunicación personal, 1 de mayo de 2019), Sánchez (comunicación personal, 4 de noviembre de 2020) y Lasprilla (comunicación personal, 19 de junio de 2021), permiten comprender cómo la Secretaría de Educación, influenciada por corrientes y liderazgos progresistas, ha consolidado una política educativa que no solo responde a los desafíos propios de Bogotá, sino que sirve como modelo para otras regiones del país. La convergencia de estas perspectivas, unida al análisis discursivo de las políticas educativas, ofrece una imagen completa y contextualizada de la evolución educativa en Bogotá.

Entre 2004 y 2016, Bogotá experimentó un período de predominio político progresista que llevó a la implementación de medidas significativas para robustecer el sistema público de educación. Durante este tiempo, se puso un énfasis especial en abordar las necesidades educativas de niños y niñas en general y de estudiantes en situación de DFI en particular. Estas políticas, fundamentadas en mandatos constitucionales, se erigieron en un testimonio del compromiso continuo de la ciudad para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas y todos, poniendo en primer plano los desafíos únicos que enfrenta la niñez desplazada.

A lo largo de esos doce años, los tres gobiernos que encabezaron Bogotá lograron avances notables en áreas cruciales como infraestructura, alimentación escolar, formación docente y expansión de cupos escolares. Esta etapa marcó un hito en la concreción del derecho a la educación, asegurando la gratuidad y consolidando aspectos fundamentales del núcleo esencial de este derecho. Contraponiéndose a la visión nacional representada por la ministra de educación, Cecilia María Vélez, quien defendía la perspectiva de la inviabilidad presupuestal para garantizar la gratuidad, en Bogotá, bajo el liderazgo de Abel Rodríguez como secretario de educación, se instauró la gratuidad educativa durante el mandato de Lucho Garzón (2004-2008). Adicionalmente, se implementaron medidas como el transporte escolar gratuito, inversiones significativas en infraestructura educativa y programas de alimentación escolar que beneficiaron a más de un millón de estudiantes

de educación básica y media. Así, la ciudad demostró que era posible materializar el derecho a la educación en el sistema educativo oficial, desmantelando mitos sobre su inviabilidad.

La interpretación y materialización de políticas públicas, especialmente en el ámbito educativo, pueden verse profundamente influenciadas por la orientación política de la administración en turno. A nivel nacional, el enfoque estaba orientado hacia la expansión de la cobertura educativa a través de alianzas con el sector privado. Sin embargo, en Bogotá, durante las gestiones de los alcaldes Garzón, Moreno y Petro, se observó un cambio de paradigma hacia el fortalecimiento y mejora de la educación pública.

Hemos dicho que la Corte Constitucional dejó en claro la urgencia de proporcionar cupos educativos a niños y niñas en situación de DFI. Frente a este mandato, Bogotá no solo respondió, sino que transformó el reto en una oportunidad. En lugar de tratar la educación como un simple servicio, se abordó como un derecho fundamental. Esta perspectiva propició transformaciones significativas: colegios renovados, dotados de instalaciones modernas y con servicios adicionales como la alimentación escolar. Así, la administración bogotana, enmarcada en una visión de la educación como un derecho inalienable, acercó la adaptación de la oferta educativa a las necesidades reales de la niñez, incluyendo a los más vulnerables.

El plan sectorial de educación 2004-2008, "Bogotá, una gran escuela" (Secretaría de Educación de Bogotá, 2004), evidenció este giro. Contrario a las tendencias privatizadoras de las administraciones anteriores, este plan se centró en estrechar la relación entre instituciones educativas y la ciudad, alentando a los docentes a integrar espacios como museos y bibliotecas en su pedagogía. Paralelamente, hubo un esfuerzo por expandir y diversificar la oferta educativa, buscando integrar a aquellos niños y niñas previamente excluidos del sistema.

Desde 2007, la ciudad de Bogotá, siguiendo el plan sectorial (Secretaría de Educación de Bogotá, 2004), ha fortalecido su compromiso con una

educación inclusiva y de calidad. No solo se garantizó la gratuidad en los niveles de preescolar y primaria, sino también para sectores vulnerables como desplazados y desvinculados de la guerra. Esta política, que alivió a las familias al asumir el Distrito Capital los costos educativos, benefició a 464.925 estudiantes del sistema oficial (Informe de gestión SED, 2012, p. 64).

Bajo la administración de Lucho Garzón (2004-2008), el énfasis estuvo en mejorar la infraestructura escolar, asegurar la alimentación y brindar una atención integral. En su primer año, se alcanzó el 61,5 % de la meta cuatrienal, ofreciendo 134.915 cupos y construyendo 21 nuevos colegios. También se implementó la oferta gratuita con alimentación para estudiantes de preescolar y básica, enmarcada en una estrategia de atención integral para la primera infancia (Tiempo, 31 de diciembre de 2006).

Durante la administración de Samuel Moreno (2008-2012) en Bogotá, el sector educativo logró mantenerse robusto, pese a las controversias presentes en otras áreas del gobierno. La continuidad de Abel Rodríguez como secretario de educación fue un pilar fundamental para conservar y ampliar las políticas educativas en marcha. Con el lema "Educación de calidad para todos y todas", se propuso no solo reforzar la calidad educativa, sino también expandir su cobertura. Esta visión se tradujo en reformas curriculares, reorganizaciones escolares y un incremento en la oferta para niñas y niños, todo ello en colaboración con entidades clave como la Secretaría de Integración Social y el ICBF.

Dando un paso más allá en la implementación, Helbert Reales en su entrevista, proporciona una visión más detallada de cómo estos compromisos se materializaron en acciones concretas. Con Moreno en la alcaldía y Rodríguez al mando de la Secretaría de Educación, se logró consolidar la gratuidad educativa hasta el grado once. Pero uno de los avances más notorios fue en el ámbito de la alimentación escolar: inicialmente, se ofrecían refrigerios a 185.000 estudiantes, cifra que aumentó a 770.000 con la inclusión de comidas calientes. Sin embargo, este progreso se vio opacado

por desafíos, como el "cartel de la alimentación escolar", que generó debates y controversias a nivel nacional (H. Reales, comunicación personal, 19 de mayo de 2020).

Para contextualizar estos avances en un marco temporal más amplio, entre 2004 y 2018, Bogotá demostró un compromiso sostenido con el derecho a la educación. No solo se evidenció en las políticas, sino en resultados palpables como la alimentación garantizada, modernización curricular y oportunidades para jóvenes de bajos estratos. Según Ortiz (2019, p. 41), la ciudad no solo prometió, sino que efectivamente entregó, logrando que la educación gratuita beneficiara a más de un millón de estudiantes.

Siguiendo con la evolución educativa de Bogotá, es fundamental destacar el papel que la administración ha desempeñado en la inclusión de poblaciones vulnerables. Como menciona Helberth, "... en la reestructuración que se hizo en el año 2007 de la Secretaría de Educación [...] se creó la dirección de inclusión e integración a poblaciones" (H. Reales, comunicación personal, 19 de mayo de 2020). En ello coincide con el testimonio de Nancy Martínez. Esta dirección, según Reales, ha tenido en cuenta de manera especial la política de discapacidad y las acciones afirmativas en beneficio de la población en condición de discapacidad. Más allá de esto, se ha enfocado en permitir el ingreso de estudiantes, particularmente aquellos en situación de DFI, que, debido a la violencia en el país, llegan a la ciudad sin registros académicos previos. Helberth destaca que "la escuela pública de Bogotá les ha abierto las puertas a estos muchachos" (H. Reales, comunicación personal, 19 de mayo de 2020).

Helberth va más allá del simple análisis educativo al abordar el DFI. Subraya el profundo impacto emocional y psicológico que esta situación impone en los estudiantes, aludiendo a un "desarraigo que rompe con lo estructural de la persona". En Colombia, un país donde algunas voces aún niegan la realidad de un conflicto armado, el DFI emerge como una cruda realidad para numerosas familias. Las secuelas de dicho conflicto, que

incluyen amenazas y actos violentos presenciados por niños y niñas, han generado una población que, además de enfrentar la marginalidad, debe adaptarse culturalmente en nuevos entornos. A pesar de estas adversidades, Helberth apunta que “Bogotá ha sido flexible en su respuesta, pero también destaca su proactiva política de acciones afirmativas en beneficio de esta población” (comunicación personal, 19 de mayo de 2020). Estas reflexiones evidencian la complejidad del reto educativo en Bogotá y, al mismo tiempo, el compromiso de la ciudad para garantizar una educación inclusiva para todos sus habitantes.

Durante el período 2012-2016, bajo la gestión del alcalde Gustavo Petro en la alcaldía de Bogotá consolidó su última administración de izquierda en la alcaldía dentro de nuestro análisis. Esta gestión se caracterizó por un marcado progreso en la garantía de derechos de la infancia, particularmente en el sector educativo. Al recurrir a las voces de funcionarios del sector, emerge un patrón claro: la importancia de integrar la diversidad en la formulación de políticas públicas. En entrevistas realizadas a figuras como Nancy Martínez (comunicación personal, 1 de mayo de 2019), Helberth Reales (comunicación personal, 19 de mayo de 2020), Óscar Sánchez (comunicación personal, 4 de noviembre de 2020) y Marco Romero (M. Romero, comunicación personal, 8 de noviembre de 2018, comunicación personal, 15 de septiembre de 2021), se destaca la urgencia de promover diálogos inclusivos que capturen las múltiples realidades de los estudiantes, buscando una educación genuinamente equitativa.

Esta visión equitativa no se quedó solo en el papel. Las administraciones sucesivas de Bogotá han mantenido un énfasis continuo en el derecho a la educación. Mientras Abel Rodríguez impulsó mejoras tangibles como la infraestructura y la alimentación escolar, con Lucho Garzón, se incorporaron avances pedagógicos. Petro, continuando con esta herencia, centró su administración en el derecho como el eje fundamental de la educación, abogando por una formación integral y por la calidad educativa.

A través de esta continuidad, Óscar Sánchez proporciona un panorama valioso sobre el desarrollo del derecho a la educación en Bogotá desde principios del 2000. Óscar Sánchez, con su mirada retrospectiva, destaca la evolución de este derecho desde los albores del 2000. Mientras se valora el compromiso de administraciones anteriores, Sánchez señala un giro potencialmente problemático: la introducción del "derecho básico de aprendizaje" por la ministra Gina Parody (2014-2016). Esta propuesta, centrada en estándares académicos, plantea interrogantes sobre su adecuación a las realidades diversas de los estudiantes, cuestionando la dirección futura de una educación inclusiva en la capital (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020).

Sin embargo, la administración de Gustavo Petro proporcionó una dirección optimista, enfatizando la construcción de ciudadanías mediante diversas estrategias educativas. Una de las iniciativas más destacadas fue la jornada continua, que, más allá de los desafíos inherentes, representó un refugio seguro para los estudiantes frente a los desafíos urbanos. Esta administración no se limitó a medidas temporales, sino que invirtió en aspectos fundamentales como tecnología, alimentación y mejoras de infraestructura. La idea central era no solo elevar el estándar de las instituciones educativas, sino también forjar un puente más sólido entre los niveles de educación media y superior.

Siguiendo esta línea de transformación, la evolución del sistema educativo en Bogotá se ha caracterizado por una mirada renovada y participativa. En lugar de depositar toda la responsabilidad en el cuerpo docente, la ciudad apostó por la inclusión activa de todos los actores involucrados en la educación. Como resultado de esta perspectiva holística, se evidenciaron logros palpables: una reducción en las diferencias de rendimiento entre colegios públicos y privados, un incremento en la matrícula preescolar y una expansión en las jornadas completas para un vasto conjunto de estudiantes. Estas transformaciones subrayan un profundo compromiso con el avance educativo en Bogotá.

En el contexto más amplio del proceso de paz colombiano, la ciudad también reconoció la importancia de la formación cívica y la convivencia escolar. Para abordar estos desafíos, se implementaron programas educativos integrales en diversas instituciones, adoptando enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades específicas. De estas iniciativas surgieron proyectos emblemáticos como «Incitar», «Generación de Paz» y el «Proyecto para la Educación, la Ciudadanía y la Convivencia (PEEC)», cuyo objetivo primordial era reforzar la conciencia cívica desde las aulas.

A pesar de los esfuerzos en pro de una educación más inclusiva en Bogotá, se han presentado desafíos notorios. Tomemos como ejemplo el programa RIO, diseñado para apoyar a orientadores escolares que asisten a estudiantes con derechos comprometidos. Este programa, que surgió con nobles intenciones, ha enfrentado el gran obstáculo de la segregación de niñas y niños en situación de DFI (O. Sánchez, comunicación personal, 4 de noviembre de 2020). Específicamente, en barrios marginales como Ciudad Bolívar y Bosa, estos niños y niñas suelen ser relegados a aulas especializadas, una práctica que, más allá de aislarlos, perpetúa un estigma, reforzando una visión de ellos como "otros" y profundizando su sensación de exclusión.

Este panorama se torna aún más complejo al considerar el contexto específico de Colombia. Las zonas de Ciudad Bolívar y Bosa, descritas como "zonas de abandono social" por autores como Biehl (2005) y Schuch (2016), presentan desafíos únicos debido a la marcada ausencia estatal, lo que genera una vulnerabilidad exacerbada para sus habitantes.

En este contexto, los documentos de política educativa subrayan la necesidad de garantizar el derecho a la educación para todos y todas, poniendo una gradual y especial atención en aquellos afectados por el DFI. Estos documentos enfatizan aspectos como la cercanía a las escuelas y la adecuada dotación de recursos. No obstante, es evidente una brecha de

género: las niñas enfrentan desafíos adicionales, vinculados a roles de género tradicionales y a amenazas a su seguridad personal.

El apoyo a estudiantes, especialmente aquellos afectados por el DFI, es una tarea multifacética que va más allá del aprendizaje convencional. Es indudable que, dadas las circunstancias especiales que rodean sus vidas, es esencial integrar enfoques terapéuticos dentro del proceso educativo. Programas como RIO son un testimonio de este compromiso, buscando una educación que no solo cultive la mente, sino que también sane el espíritu.

En esta misma línea, es necesario revisar y adaptar el currículo. La pedagogía debe reflejar las vivencias y realidades de estas niñas y niños, y para ello es esencial tanto asignar recursos adecuados como capacitar a educadores en esta dirección. Sin embargo, y a pesar de todos los esfuerzos, una sombra persiste: la estigmatización y discriminación hacia niñas y niños en situación de DFI, lo que resalta la necesidad de programas que los acompañen y monitoreen de cerca.

En la búsqueda de respuestas, emerge la fuerza de la comunidad. La formación en derechos humanos se propone como una vía para empoderar a estos jóvenes, permitiéndoles no solo conocer, sino también defender activamente sus derechos y los de sus pares. Pero, hay que admitir que las políticas actuales aún enfrentan retos, sobre todo en términos de adaptabilidad a las necesidades reales de estos estudiantes, lo que a menudo da como resultado obstáculos para su plena integración. Adicionalmente, hay que tener en cuenta factores externos. La inseguridad y la violencia, comunes en áreas de DFI, ponen en peligro tanto a los estudiantes como al proceso educativo en sí. Es una realidad que no puede ser obviada.

Para concluir esta sección, es esencial destacar que, si bien la inclusión debe ser una prioridad tanto en términos académicos como sociales y culturales, la realidad en el terreno sugiere desafíos significativos. Las barreras culturales y lingüísticas subrayan la necesidad de políticas educativas que fomenten genuinamente la integración y el reconocimiento de niños y

niñas en situación de DFI. En este panorama, la educación trasciende su propósito formativo para convertirse en una herramienta que propicia la dignidad y el entendimiento mutuo.

Mi experiencia como docente y los hallazgos del trabajo de campo indican que las políticas y prácticas educativas existentes, en muchos casos, no reflejan estas premisas. Con frecuencia, se presentan como programas desarticulados que, en lugar de adaptarse a la diversidad de experiencias de desplazamiento, tienden a homogeneizarlas. Esta situación nos invita a reflexionar más profundamente sobre las representaciones y enfoques de las políticas educativas hacia las infancias desplazadas.

3.4 Los sentidos del sujeto niño/niña en situación de desplazamiento forzado interno desde la perspectiva de la política educativa

El siglo XXI ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad de niños y niñas en situaciones de DFI debido a conflictos armados, desastres naturales y desigualdades económicas. La política educativa, al abordar esta realidad, no solo considera la educación como un derecho fundamental, sino también como un vehículo para la reconstrucción de identidades. Sin embargo, es esencial que, al representar a estos niños y niñas en discursos políticos y sociales, vayamos más allá de la simple imagen de víctimas y reconozcamos su impresionante capacidad de resistencia y adaptación.

Las políticas educativas, al abordar el DFI, suelen enfocarse en la vulnerabilidad de niños y niñas en esa situación. Esta perspectiva, si bien busca proteger, corre el riesgo de perpetuar una imagen de ellos como seres meramente dependientes. Es crucial recordar que muchos, a pesar de las circunstancias, han demostrado una admirable capacidad de resiliencia y adaptación.

Es imperativo, entonces, ampliar nuestra visión y evitar enfoques reduccionistas. Las estrategias que se implementen deben garantizar los

derechos de estos niños y niñas, reconociendo su capacidad de actuar y valorando sus experiencias únicas. De esta manera, podremos establecer políticas más integrales y efectivas para su bienestar.

Sin embargo, en el amplio espectro de discursos sobre el DFI, a menudo se omite la figura del niño o niña como agente activo, capaz de tomar decisiones y definir su propio camino. Esta ausencia impacta profundamente en cómo se diseñan y ejecutan las políticas públicas. Es esencial entender que, a pesar de las adversidades, estos jóvenes encuentran formas de influir en su entorno, adaptarse y en muchos casos, transformarlo. Por ejemplo, a través de juegos o relaciones con otros niños, crean espacios de normalidad y esperanza.

Las políticas y acciones que no reconozcan a niños y niñas como actores activos pueden ser menos efectivas o incluso perjudiciales. Empoderar implica no solo proteger, sino también fortalecer sus capacidades y brindar oportunidades para que tomen control activo sobre sus vidas. Esta visión no minimiza las realidades del DFI, sino que busca un equilibrio entre atender sus vulnerabilidades y potenciar sus habilidades y derechos.

Dentro los sentidos del sujeto niño/niña en situación de DFI, es esencial visualizar a niños y niñas afectados por este fenómeno de forma integral, reconociendo la profundidad y riqueza de sus vivencias. Para generar un verdadero cambio en sus vidas, es necesario adaptar nuestras narrativas y políticas, garantizando que estas reflejen no solo sus vulnerabilidades, sino también sus potencialidades y capacidades inherentes.

Sin embargo, al abordar el DFI, nos encontramos con una tendencia a enfocar soluciones temporales, las cuales, si bien son cruciales en situaciones de emergencia, no atienden las causas estructurales que originan y perpetúan el desplazamiento. Las intervenciones inmediatas, como refugio y atención médica, resultan esenciales en las fases iniciales, pero no deben eclipsar la necesidad de soluciones a largo plazo que enfrenten las raíces del problema: conflictos armados, desigualdades, discriminación, entre otros factores. De

no hacerlo, podríamos enfrentar casos como el de Byron y Juan, quienes completaron más de 6 desplazamientos en 10 años. Al enfocarnos solo en respuestas puntuales, corremos el riesgo de minimizar las necesidades a largo plazo de estas comunidades, relegándolas a vivir en condiciones precarias, sin acceso a derechos esenciales y oportunidades reales de integración.

De otro lado, es importante reconocer que el DFI no opera en un vacío, sino en un entramado de problemáticas globales como la migración, el cambio climático y las crisis económicas. Enfrentar el DFI sin considerar estos vínculos podría limitar la eficacia de las soluciones propuestas. Es crucial no solo aliviar las condiciones inmediatas de las personas internamente desplazadas, sino también abordar las causas estructurales, con miras a transformar profundamente sus realidades. Esto demanda una estrategia integradora y de largo plazo para lograr soluciones sostenibles y equitativas.

Aunque las políticas educativas se esfuerzan por incluir y brindar acceso a niños y niñas en situación de DFI, en ocasiones, esta inclusión no se traduce en una verdadera integración. No basta con garantizar un espacio en la escuela; es esencial asegurar que el ambiente educativo sea receptivo y esté preparado para las complejidades que estos estudiantes traen consigo. Además, es imperativo superar representaciones que problematizan o simplifican la experiencia de estos niños y niñas.

Al revisar las políticas educativas colombianas, se identifica la necesidad de una perspectiva más matizada que reconozca la diversidad de sus experiencias. La meta es diseñar políticas que, más allá de atender urgencias, valoren y fortalezcan las vivencias de estas niñas y niños, poniéndolos en el corazón de la construcción de un futuro más justo y equitativo. Empero, el desafío radica en construir políticas que, además de responder a necesidades inmediatas, sean capaces de honrar, comprender y potenciar las trayectorias de vida de estos niños y niñas, situándolos como actores centrales en la construcción de un país reconciliado y justo.

Además, desde la perspectiva de Ball (1994), se pueden identificar las tensiones y relaciones de poder que se esconden detrás de las representaciones de niños y niñas en situación de DFI. Ball enfatiza la relevancia de comprender cómo las políticas se "textualizan" y de qué manera los discursos políticos repercuten en la vida cotidiana.

Al abordar el desarraigo y las consecuencias psicológicas de niños y niñas en situación de DFI, se hace evidente no solo una problemática individual, sino cómo el sistema educativo y las políticas públicas reconocen, gestionan o, a veces, omiten estas vivencias. Aspectos como la desintegración familiar, la movilidad y la discriminación que enfrentan se pueden entender como manifestaciones de políticas que no han atendido de forma integral las realidades y necesidades de las poblaciones en situación de DFI.

En el entorno del DFI, las infancias enfrentan condiciones de precariedad, como la falta de vivienda adecuada y el acceso restringido a servicios esenciales, reflejando decisiones y prioridades políticas establecidas (Ball, 1993). Desde esta perspectiva teórica, es vital comprender cómo las políticas educativas configuran y gestionan la educación de estos jóvenes. Estas políticas, en su mayoría, los sitúan como sujetos predominantemente vulnerables, desplegando un discurso paternalista con manifestaciones de poder inherentes (Ball, 2012). Esta representación, en muchos casos, silencia sus voces y experiencias, relegándolos a un rol pasivo en el sistema educativo y no atendiendo plenamente sus necesidades y capacidades.

A pesar de los esfuerzos por integrarlos en el sistema educativo, esta inclusión no siempre se traduce en una verdadera integración cualitativa. Frecuentemente, se actúa bajo la premisa de que simplemente proporcionarles un lugar en la educación es suficiente, sin abordar de manera profunda sus contextos y necesidades específicas (Ball, 2006). En esta dinámica, las relaciones de poder colocan a niños y niñas en situación de DFI en un espacio subalterno, visualizándolos más como beneficiarios pasivos que como actores con derechos y capacidades propias. Esta situación, en última instancia,

margina sus voces, dejándolos sin un espacio genuino en la construcción de políticas que impacten de manera directa en sus vidas (Ball, 2017).

El análisis de las políticas educativas, bajo esta óptica, resalta la relevancia de no solo identificar la vulnerabilidad de las infancias desplazadas, sino también de reconocer y valorar sus capacidades, potencialidades y derechos fundamentales. Estas políticas deberían estar orientadas hacia la equidad, inclusión y reconocimiento auténtico de los retos y vivencias de las infancias en situación de DFI. No obstante, es alarmante la invisibilización del conflicto armado y del DFI en las instituciones educativas. Como se observó en diversos colegios, ante la pregunta sobre la cantidad de estudiantes en situación de DFI, muchos actores educativos, incluidos rectores y docentes, se mostraban sorprendidos y, frecuentemente, respondían con un *"no, no lo sabía"*. Esta falta de conocimiento se justificaba, en ocasiones, argumentando que, dada la precaria situación socioeconómica de muchos estudiantes, no había tiempo ni oportunidad para atender especificidades, como lo expresó el rector de un colegio: "... los niños en situación de desplazamiento forzado interno no permanecen mucho en el colegio [...]; o bien porque hay situaciones comunes a la generalidad de la población estudiantil que superarían la situación de DFI" (Giovany, comunicación personal, 16 de marzo de 2022).

Esta tendencia a generalizar y homogeneizar las problemáticas de los estudiantes en el entorno escolar, sin atender a sus particularidades, puede ser interpretada a través de las reflexiones de Ball (1993) sobre cómo las políticas y prácticas reflejan y perpetúan relaciones de poder y control. Además, resaltamos la necesidad de combatir los estigmas y prejuicios que afectan a estas infancias desplazadas, promoviendo una cultura de respeto y valoración de su diversidad y de sus experiencias.

3.5 La escuela fragmentada y las infancias

Hemos dicho que la experiencia educativa de niños y niñas en situación de DFI en Colombia, se configura en “zonas de abandono social”, como espacios donde la presencia estatal y sus garantías parecen diluirse, dejando un vacío que la comunidad y las instituciones intentan llenar. La diversidad de trasfondos y experiencias de las y los estudiantes en Bogotá, en especial de aquellos en situación de DFI o migración forzada, plantea desafíos pedagógicos significativos. A través de la voz de diversos actores educativos, se evidencia la necesidad de adaptar los enfoques educativos para responder adecuadamente a estas realidades tan diversas.

El contexto de desplazamiento y migración en Bogotá ha generado una escuela fragmentada, donde convergen múltiples realidades y experiencias de infancia. Maritza Lucumi, gerente de educación del Consejo Noruego para Refugiados, resalta una realidad contundente: para muchas familias desplazadas, “la primera opción nunca es la escuela, siempre es la vivienda y la alimentación” (Ávila, 4 de septiembre de 2021). Esta situación refleja cómo las prioridades básicas eclipsan la importancia de la educación en la vida de estos niños.

Molano, docente de inclusión del Colegio República Bolivariana de Venezuela, profundiza en esta perspectiva, evidenciando la diversidad de roles que las y los estudiantes adoptan, influenciados por su núcleo familiar: “Nosotros tenemos en salones, solamente a veces 10 niños colombianos y el resto son comunidades desplazadas y migrantes” (M. Molano, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021). Esta cohabitación en el aula, lejos de ser una simple estadística, muestra cómo las instituciones educativas se enfrentan al reto de adaptar sus currículos y enfoques pedagógicos, buscando reconocer y valorar las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes.

Cada estudiante en el aula representa una historia, un trasfondo y un conjunto único de desafíos. Molano ilustra esta realidad al resaltar las

condiciones socioeconómicas que enfrentan las familias de estos estudiantes, desde padres convertidos en vendedores ambulantes hasta madres sumergidas en situaciones extremas de vulnerabilidad (M. Molano, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021). Estas circunstancias no solo impactan la asistencia escolar, sino también el bienestar emocional y la experiencia educativa de cada niño y niña.

A través de varios testimonios de docentes (H. Florido, comunicación personal, 28 de mayo de 2021; A. Mikán, comunicación personal, 15 de abril de 2021; M. Molano, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021; R. Pabón, comunicación personal, 22 de septiembre de 2020), emerge una imagen más detallada de lo que significa la "escuela fragmentada". Es un espacio donde coexisten múltiples realidades y donde cada infancia lleva consigo una experiencia única. Esta diversidad pone de manifiesto la necesidad de adaptarse, de reconocer las tensiones y los desafíos que enfrentan las personas educadoras. La escuela debe ser, en su esencia, un espacio de inclusión, adaptado a la realidad de cada infancia.

Estas narrativas individuales de infancias migrantes son tejidos ricos que revelan múltiples dimensiones y complejidades. Por un lado, se observa cómo construyen su sentido de pertenencia basado en factores como su origen, su estatus de DFI y las circunstancias de su migración. Por otro lado, la escuela emerge como un espacio donde se entrelazan diversas historias, un lugar donde niñas y niños migrantes de Ecuador, Venezuela o desplazados internamente en Colombia negocian su identidad.

La interculturalidad y el aprendizaje se convierten en ejes centrales de esta experiencia escolar. Las diversas culturas y perspectivas chocan y se complementan, desafiando a las instituciones a adaptarse y transformarse pedagógicamente. La escuela trasciende su papel tradicional, convirtiéndose en un crisol de interacción intercultural. Detrás de cada estudiante desplazado en Colombia hay una historia, una realidad marcada por el DFI, la adaptación y la resiliencia. A pesar de las adversidades que enfrentan, como el racismo,

la discriminación y la violencia, muchos de estos jóvenes buscan y encuentran esperanza en sus experiencias diarias.

Uno de estos testimonios proviene de un niño que comparó su vida anterior con su experiencia actual en Bogotá: “A mí me gusta la escuela de ahora. Es grande y bonita, no tengo que ir todo el día como allá, pero aquí no hay ni pollos ni vacas, extraño el paisaje y el campo. Además, los niños aquí son distintos y a veces no le hablan a uno” (El Tiempo, 28 de febrero 1999). Esta narrativa muestra el contraste entre la vida rural y la urbana, y cómo la nostalgia por lo perdido se entrelaza con las nuevas experiencias en la ciudad. Pero el relato va más allá y nos muestra las dificultades socioculturales que enfrenta: “todos nos molestan porque somos negros y se burlan de mí en la escuela” (El Tiempo, 28 de febrero 1999). Este testimonio evidencia las problemáticas de discriminación racial que aún persisten en la sociedad colombiana.

El fragmento también condensa las complejidades del conflicto armado interno en Colombia. La mención del padre encarcelado por acusaciones de rebelión muestra cómo la política y el conflicto afectan a las familias en niveles profundos y personales. El DFI y reubicación de familias enteras ha sido una constante en la historia colombiana debido a la criminalización y encarcelamiento de personas vinculadas, justa o injustamente, con grupos armados.

No obstante, en medio de estas dificultades, hay momentos de esperanza y respiro para estas niñas y niños. La valoración de la escuela, el almuerzo proporcionado y el tiempo de juego demuestran que, a pesar de los retos, buscan y encuentran momentos de alegría y “normalidad” en su vida diaria. Estas narrativas, como sugiere Foucault, son formas de resistencia discursiva. Son voces que desafían la perspectiva dominante y que arrojan luz sobre las verdaderas dificultades y desafíos del desplazamiento. Es esencial escucharlas, entenderlas y actuar en consecuencia para garantizar una educación y una sociedad más justas e inclusivas.

Dentro de este panorama, es inevitable reflexionar sobre cómo se entrelazan estos relatos individuales con las dinámicas más amplias de la política educativa. El DFI y la fragmentación de la escuela se presentan como temas cruciales en la política educativa colombiana, sobre todo cuando estos convergen con el conflicto armado interno. Las voces de las infancias desplazadas, como las que hemos escuchado, nos muestran una realidad que muchas veces queda eclipsada por discursos políticos más generales.

La narración de doña María arroja luz sobre una realidad preocupante: “Ya en las horas de la tarde vimos bajar una cantidad de militares, no podíamos distinguir quienes eran. Solo vimos que subieron hasta la escuela y colgaron sus hamacas. Los meses y los años han ido pasando y siguen ahí” (El Espectador, 05 de noviembre de 2020). Esta poderosa ilustración nos muestra cómo la escuela, tradicionalmente vista como un espacio de aprendizaje y refugio, puede ser transformada en un símbolo de poder y control militar. Además, la ambigüedad en la identificación de los militares y la falta de respuestas claras de las autoridades, que simplemente responden que “es una base militar y que esto ayuda a la seguridad de la región”, resalta una percepción de opacidad y de falta de información hacia la comunidad.

Desde la perspectiva de análisis discursivo de Stephen Ball, es evidente que las políticas educativas son mucho más que simples directrices: son manifestaciones de discursos, prácticas e ideologías. La intervención y ocupación militar de un recinto educativo es una decisión que no solo tiene repercusiones logísticas, sino también discursivas.

Doña María, en su relato, presenta una forma de resistencia. Al compartir su testimonio, desafía el discurso dominante y evidencia las tensiones y contradicciones entre la política educativa y la seguridad nacional. A través de su voz, se puede sentir la vulnerabilidad de una comunidad que enfrenta decisiones que alteran profundamente su cotidianidad, como cuando menciona que “todos nos molestan porque somos negros y se burlan de mí en la escuela” (Tiempo, 28 de febrero de 1999).

En síntesis, la escuela fragmentada es reflejo de una nación fragmentada. Es imperativo que las voces de las infancias desplazadas y de comunidades como la de doña María sean escuchadas y consideradas en la formulación de políticas educativas. Las decisiones políticas deben basarse en un entendimiento profundo y empático de las experiencias y necesidades de estas comunidades, y no solo en agendas de seguridad o intereses políticos. La educación es un derecho fundamental y, como tal, debe ser priorizada y protegida.

El capítulo tercero ha permitido cartografiar la producción discursiva en torno al sujeto "niño, niña y adolescente víctima de desplazamiento", articulando cómo la situación del DFI en Colombia ha marcado de manera indeleble la estructura social y su impacto en la niñez. Dentro del complejo marco de las políticas educativas, hemos visto reflejadas las relaciones de poder y las jerarquías sistémicas que, lamentablemente, colocan a estos niños y niñas en una posición de vulnerabilidad y marginalización, despojándolos de sus derechos y afectando su desarrollo integral.

Es crucial subrayar que la subjetividad de estas infancias no emerge únicamente del DFI; brota de un caldo de cultivo social donde prevalecen la exclusión y la pobreza, especialmente en entornos educativos. El contacto directo con niños y niñas durante nuestro trabajo de campo ha proporcionado una ventana hacia estas realidades, demostrando que los discursos son espejos y a la vez arquitectos de la realidad social, cultural y política.

El análisis presentado resalta cómo la pobreza y la exclusión, exacerbadas por el DFI, repercuten directamente en la educación de la niñez desplazada. La paradoja reside en que, a pesar de ser reconocidos como un grupo prioritario en documentos oficiales, se enfrentan a desafíos incesantes en su trayectoria educativa, con un alto porcentaje que no logra culminar sus estudios.

Las políticas y programas implementados por diversos actores — gubernamentales, no gubernamentales y organismos internacionales— han tendido a adoptar enfoques reactivos centrados en respuestas inmediatas, marginando aspectos cruciales del derecho a la educación. A nivel nacional, se han observado avances en las políticas educativas, influenciadas por decisiones tanto administrativas como judiciales, aunque su implementación ha tropezado con obstáculos significativos.

La brecha en la garantía integral de la educación para la niñez desplazada sigue siendo evidente, y la diversidad de estas comunidades —indígenas, campesinas, negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras— añade complejidad al desafío, demandando una educación más justa y equitativa que responda adecuadamente a sus necesidades.

En contraste con la perspectiva nacional, Bogotá se destaca por un enfoque diferenciado en la implementación de políticas educativas. La capital ha logrado avances notables en la consolidación del derecho a la educación, reflejados en medidas como la gratuidad y la provisión de recursos y estrategias pedagógicas que valoran la diversidad. Sin embargo, aún se enfrentan retos significativos que exigen atención y soluciones.

Este análisis sienta las bases para la exploración que se realizará en los próximos capítulos, donde se profundizará en las experiencias vividas por los afectados. El cuarto capítulo se enfocará en desentrañar la discursividad en torno a las infancias desplazadas dentro de los espacios escolares, permitiendo así continuar con la deconstrucción y comprensión de las realidades educativas de esta población en Bogotá.

Capítulo 4. Discursividades de la política educativa en Bogotá: Las infancias desplazadas en el espacio escolar.

"La política considera la diversidad de niños y familias en su cultura y contexto, priorizando la atención en vulnerabilidad. El Estado se enfoca en restablecer derechos y brindar reparación a víctimas de conflictos y violencias, buscando proteger a los más vulnerables." — Ley 1804 de 2016

La migración y el desplazamiento forzado interno (DFI) constituyen fenómenos de gran relevancia en el contexto colombiano, siendo Bogotá un epicentro para dichos movimientos poblacionales. Esta dinámica presenta retos significativos para las políticas públicas, especialmente en el ámbito educativo, donde se busca garantizar el derecho a la educación para todos los individuos, independientemente de su estatus migratorio.

En este capítulo examinamos las discursividades que surgen de las voces de algunos actores implicados en el desarrollo de las políticas públicas orientadas a la atención de la infancia en situación de desplazamiento forzado interno (DFI). En el contexto de Bogotá se analizan las políticas implementadas en las Instituciones Educativas Distritales (IED), evidenciando las luchas de sentido y la construcción de significados alrededor de las infancias desplazadas y sus formas de intervención.

Como se estableció anteriormente, el DFI ha sido un motor de ‘migración hacia la capital durante la primera década del siglo. En las IED se ha intentado ofrecer refugio y garantizar el derecho a la educación a la niñez desplazada. Frente a esta realidad, educadores, orientadoras escolares y agentes de política social reinterpretan y diversifican los discursos de las políticas públicas, creando una rica variedad de discursividades que son el foco de este análisis.

Así, indagamos las implicaciones simbólicas y prácticas de las políticas educativas en la vida de niños y niñas en situación de DFI, y cómo se construyen y negocian las luchas de sentido en la implementación de estas políticas. La discursividad se entiende como la generación de significados sociales que influyen en la interpretación y ejecución de la política educativa, involucrando a sujetos que encarnan voces sociales y configuran roles discursivos. El impacto de la política educativa se aborda como un fenómeno discursivo que modula los procesos interpretativos y configura realidades dentro de las escuelas.

A través del análisis de entrevistas, de un grupo focal de orientadores escolares y documentos de política educativa, se examinan los discursos que atienden a la niñez desplazada y a la población migrante. En este marco, en la primera sección abordamos las dinámicas migratorias y sus repercusiones en el sistema educativo de Bogotá; en la segunda, analizamos el enfoque diferencial en las políticas educativas y debatimos el rol de la escuela como espacio de inclusión o exclusión; en la tercera parte, reflexionamos sobre la conceptualización y percepción de la infancia desplazada en el ámbito educativo. Esta indagación, en su conjunto, busca contribuir al diseño de políticas educativas más justas e inclusivas, y a una visión más integral de las experiencias de niños y niñas en situación de DFI, estas últimas se abordarán en el capítulo 5.

4.1 La dinámica de la migración y el desplazamiento forzoso interno: implicaciones para la educación en Bogotá

La historia migratoria de Colombia, marcada por la violencia, la pobreza y la búsqueda de oportunidades en las zonas urbanas, ha moldeado el contexto educativo de las grandes ciudades como Bogotá. Durante las décadas del 50 al 70, el país vivió un proceso de urbanización intensificado por la violencia, que, si bien estaba asociada a la migración interna, aún no se reconocía plenamente como desplazamiento forzoso, ni su carga de desarraigo violento. Fue en este periodo cuando la educación empezó a enfrentar la creciente

demanda de una población económicamente desfavorecida, viendo las escuelas públicas como un servicio de asistencia social más que como un derecho fundamental.

Con la aparición del narcotráfico y el paramilitarismo en las décadas siguientes, Colombia se vio sumida en una nueva ola de violencia que exacerbó el desplazamiento forzoso. Las comunidades afectadas por esta violencia se vieron obligadas a migrar, llevando el concepto de ‘desplazado’ a una asociación intrínseca con la guerra irregular. Este fenómeno contribuyó significativamente a la urbanización de Bogotá, evidenciado por la fundación y consolidación de al menos cincuenta nuevos barrios entre 1993 y 2005, según señala Salcedo (2015), marcando la expansión de una ciudad que ahora alberga cerca de ocho millones de habitantes.

Estos migrantes forzados no solo aportaron a la diversidad étnica y cultural de la capital, sino que también se enfrentaron desproporcionadamente a desafíos como la desigualdad, la exclusión social y el desempleo, a menudo en condiciones más precarias que aquellos en situaciones de pobreza urbana (Osorio, 2007). Esta realidad ha llevado a la escuela oficial a lidiar con el desafío de la doble jornada³² y la masificación de las aulas, intentando brindar educación a una creciente población estudiantil.

Recientemente, la crisis venezolana ha añadido otra dimensión a la migración hacia Bogotá, con un flujo significativo de niños y niñas que ha revelado la necesidad de una educación adaptativa que atienda la diversidad cultural y las experiencias “traumáticas” de la niñez migrante. En respuesta,

³² El modelo de doble jornada educativa en Bogotá y en Colombia se refiere a la organización de las instituciones educativas públicas en dos turnos diarios, matutino y vespertino, con el objetivo de maximizar el uso de las instalaciones y responder a la alta demanda de educación. Este sistema, implementado desde la década de 1970 como solución a la limitada infraestructura escolar, permite que más estudiantes sean atendidos en un mismo plantel educativo. No obstante, este modelo presenta desafíos, incluyendo la reducción del tiempo de instrucción y complicaciones logísticas para las familias, afectando potencialmente la calidad del aprendizaje y el bienestar estudiantil. A pesar de ser objeto de debate y de las políticas que buscan alternativas, la doble jornada sigue siendo una estrategia extendida en las escuelas colombianas para afrontar el incremento de la población estudiantil, resultado de la migración interna y las dinámicas socioeconómicas del país.

la política educativa bogotana ha enfocado sus esfuerzos en promover la inclusión y la equidad, implementando iniciativas para eliminar barreras y valorar la diversidad en el ámbito escolar.

Desde la Secretaría de Educación Distrital (en adelante SED), se han implementado iniciativas que afrontan esta situación derivadas de la necesidad de cumplir con los mandatos de la Corte Constitucional Colombiana así como de la realidad, de esta manera se encuentran programas como RIO y PECC en el gobierno de Gustavo Petro; asimismo, desde la Dirección de Inclusión de la SED se ha hecho tránsito por varios modelos pedagógicos durante nuestra época de estudio, resaltan las iniciativas de pedagogías para la construcción de paz, pedagogías para la diversidad y la construcción de ciudadanías, pedagogías de la memoria, y pedagogías de las migraciones. La mayoría de estas iniciativas buscan acompañar, sistematizar y divulgar buenas prácticas de docentes y directivos docentes en temas que derivan de las narrativas coyunturales.

A pesar de los esfuerzos, la implementación de estas políticas se enfrenta a desafíos como la saturación de las escuelas (resuelta en buena parte con la construcción y ampliación de instalaciones en el gobierno de Lucho Garzón 2004-2008), la limitación de recursos y la necesidad de una formación docente especializada. No obstante, la experiencia bogotana demuestra la resiliencia y la capacidad de adaptación de las comunidades educativas para satisfacer las necesidades de una población estudiantil diversa y en transformación.

Hoy, el espacio escolar en Bogotá es un terreno donde se vive y negocia la política educativa dirigida a niñas y niños en situaciones diversas en las que las infancias desplazadas son una de las poblaciones objeto de intervención. Una política que refleja tanto las tensiones como las oportunidades de construir un sistema educativo inclusivo que atienda a las realidades de niñas y niños en situación de DFI. La migración y el DFI configuran así un escenario complejo con significativas repercusiones en la educación en

Bogotá, llevando a la capital a adaptar su sistema educativo no solo para proporcionar educación, sino también protección y estabilidad a través del desarrollo de políticas y programas específicos para estas poblaciones.

En el tercer capítulo, destacamos el esfuerzo de Bogotá por integrar las realidades de la migración y el DFI en el espacio escolar a través de estrategias inclusivas, como las aulas de aceleración y los programas de valoración de la diversidad cultural y étnica, tales como la estrategia RIO y PECC durante la administración del alcalde Petro. Estos programas, centrados en la orientación escolar y la promoción de la convivencia y ciudadanía, son una muestra del intento de la ciudad por adaptar su oferta educativa a las necesidades de la niñez desplazada. A pesar de estas iniciativas, la efectividad de tales políticas y su impacto tangible en la comunidad educativa siguen siendo cuestiones abiertas a debate y análisis crítico.

La necesidad de situar el análisis de las infancias desplazadas en el entorno escolar dentro del marco histórico de la migración y el DFI en Colombia sirve para una comprensión cabal de las políticas educativas actuales en Bogotá. Este enfoque nos permite abordar con mayor profundidad los desafíos y progresos en la educación de niños y niñas afectados por el DFI en la capital colombiana.

La política pública para población en situación de DFI en la época de nuestro estudio operó bajo la presunción de que todo individuo desplazado aspira a regresar a su lugar de origen, una hipótesis que no necesariamente se alinea con las vivencias concretas de las personas afectadas. En el contexto educativo, tal suposición acarrea consecuencias importantes. Podría presuponerse, por ejemplo, que un niño desplazado proveniente de regiones como los Montes de María recibiría una atención educativa superior al integrarse al sistema público de Bogotá. No obstante, esta idea no captura la complejidad y, en muchos casos, la deficiencia de la educación en sus regiones de procedencia (R. Pabón, comunicación personal, 22 de septiembre

de 2020). Asimismo, afecta el modo en que las autoridades educativas asumen la atención educativa para estas poblaciones, especialmente porque les convierte en un sector que afecta sus indicadores de cobertura, como se evidenció en las entrevistas realizadas a rectores de IED.

Frente a esta problemática, la administración educativa de Bogotá ha implementado mecanismos como el registro único para la asignación de cupos escolares. Esta medida, que representa una forma de discriminación positiva, pretende otorgar beneficios particulares a niñas y niños en situación de DFI, facilitando así su incorporación y normalización dentro del sistema educativo. La intención es noble: proveer a la niñez desplazada con las ventajas necesarias para asegurar su integración efectiva, garantizando su derecho a una educación de calidad y respondiendo a sus necesidades específicas derivadas de la condición de desplazamiento.

Sin embargo, es crucial someter a un escrutinio riguroso la manera en que se ejecutan estas políticas de discriminación positiva y su congruencia con el objetivo de integrar a niñas y niños en situación de DFI en el sistema educativo. Un análisis crítico y reflexivo sirve para validar que las políticas educativas van más allá de los meros criterios de normalización y que realmente fomentan una inclusión efectiva y respetuosa, reconociendo y valorando la diversidad de experiencias y necesidades de la infancia desplazada en el contexto urbano de Bogotá.

Así, la estrategia educativa en Bogotá se esfuerza por ser inclusiva; sin embargo, enfrenta el reto de dismantlar un discurso dominante que, a menudo, equipara inclusión con normalización. Los documentos de política educativa que hemos analizado postulan que los niños y las niñas en situación de DFI se integran en un sistema educativo que se articula con la protección social, partiendo de la premisa de que la escolarización es esencial para la salvaguarda de los derechos básicos. No obstante, este modelo de inclusión está en riesgo de convertirse en un mecanismo que impone estándares de asistencia social y normalidad cultural, afectando la experiencia vital de las

infancias desplazadas. A partir de las voces de sus protagonistas, hemos constatado que estas políticas reconocen de manera insuficiente las singularidades de las infancias desplazadas.

4.2 Intersecciones de Política y Práctica: Del enfoque diferencial a la configuración y experiencia de la infancia desplazada en el espacio escolar de Bogotá

El enfoque diferencial en las políticas educativas respecto a las infancias desplazadas en Bogotá se ha convertido en el pasado reciente en un espacio discursivo en el que se articulan las verdades sobre la inclusión y la diversidad. Este enfoque no sólo reconoce la pluralidad de experiencias, identidades y necesidades, sino que también demanda una transformación práctica de la educación, que se ajuste a la realidad multifacética de la niñez afectada por el DFI y el conflicto armado. No obstante, al analizar las políticas actuales y las prácticas educativas, se evidencia una disyuntiva entre el ideal inclusivo y su materialización en la praxis educativa.

En la narrativa recopilada del grupo focal con orientadores escolares (2021), se percibe cómo los discursos de inclusión chocan con las realidades estructurales y materiales de las escuelas. Los relatos personales revelan la tensión entre un sistema educativo que, en teoría, promueve la inclusión, pero que se contrasta con la falta de recursos, la formación docente inadecuada y una infraestructura escolar que no cumple con las necesidades de la diversidad. Esto refleja lo que Ball describe como la “tergiversación entre política y práctica”, donde las políticas son interpretadas, reinventadas y puestas en acto de maneras que frecuentemente divergen de las intenciones originales. Este es un hallazgo recurrente en nuestra investigación.

Asimismo, el análisis discursivo revela que, a pesar del optimismo cauteloso de los participantes del grupo focal, la inclusión se enfrenta a múltiples causas que la obstaculizan, como la falta de recursos y la resistencia a cambiar prácticas arraigadas. Allí subrayamos la importancia de considerar

cómo las políticas se traducen en acciones y cómo las “verdades” establecidas en los discursos políticos deben ser cuestionadas y confrontadas con la realidad empírica de las prácticas escolares.

En el curso de nuestro análisis, se hace patente cómo los discursos y las regulaciones no solo reflejan, sino que también moldean la figura del “sujeto niño-niña desplazado” dentro de la urbe. La política educativa, lejos de ser un conjunto neutral de directrices, se revela como un campo de fuerzas donde se manifiestan mecanismos de patologización, vulneración y estigmatización como formas de intervención asociadas a la infancia desplazada. Estos mecanismos trascienden la simple descripción y se institucionalizan en prácticas que, en muchos casos, no solo perpetúan, sino que refuerzan la exclusión, subvirtiendo así la intención declarada de inclusión.

Este proceso de subjetivación es instrumental en las estrategias gubernamentales, evidenciando que las políticas actúan como tecnologías de poder, al decir de Foucault, que sirven para regular, normalizar y controlar las poblaciones. En este caso, la infancia desplazada se convierte en un blanco de intervención, donde se les asigna una ‘identidad’ minorizada, victimizada y traumatizada que justifica formas de intervención y tratamiento dentro del sistema educativo, en su mayoría ligadas a la psicología y la medicina. Así, la ‘inclusión’ en el discurso político se convierte en una forma sofisticada de exclusión, una que oculta su verdadera naturaleza detrás de la promesa de integración y apoyo.

La política educativa, por tanto, más allá de un conjunto de decisiones destinadas a mejorar la educación de las personas, se constituye en una estrategia más amplia y profunda de gubernamentalidad. Al estigmatizar ciertas identidades y patologizar ciertas conductas, las políticas educativas delimitan los límites de lo “normal” y lo “aceptable” y, en consecuencia, controlan la manera en que niños y niñas en situación de DFI se comprenden a sí mismos y son comprendidos por otros.

El reconocimiento de estas dinámicas nos impulsa a cuestionar la veracidad de las políticas de inclusión y nos insta a buscar estrategias de resistencia y reconfiguración que faculten a todas las personas involucradas en la educación, especialmente a las más vulnerables, para que se conviertan en agentes proactivos de su propio aprendizaje y de su integración en la comunidad.

Esta reflexión crítica sobre el discurso político pone de manifiesto la complejidad y el carácter polifacético de la implementación de políticas educativas en Bogotá, donde confluyen discursos, prácticas, dinámicas de poder y resistencias. Esta preocupación emerge en nuestra investigación cuando Marcela, una orientadora, plantea una cuestión clave: “Hablamos de inclusión, pero ¿cómo podemos concretarla ante la ausencia de especialistas y herramientas necesarias para una atención equitativa del estudiantado?”. Dicha pregunta resalta la brecha entre la ideología inclusiva y su aplicación práctica. El diálogo en el grupo focal descubre una variedad de retos y oportunidades, perfilando la inclusión como un proceso dinámico que demanda políticas efectivas, asignación de recursos y una visión colectiva que valore la diversidad.

Los análisis de datos confirman que la transición hacia una educación inclusiva para la población internamente desplazada está condicionada por múltiples factores: a pesar de los avances normativos, la ejecución en los entornos de aprendizaje muestra retrasos y un desconocimiento de las normativas y protocolos de atención; se detecta una carencia en la formación del profesorado en temas de conflicto armado, DFI y la inclusión de la niñez desplazada; los recursos humanos y el soporte especializado son insuficientes, especialmente por la falta de materiales didácticos y educativos necesarios, lo que complica la enseñanza-aprendizaje; se enfatiza la necesidad de que la educación básica asuma la inclusión del alumnado en situación de DFI como un compromiso esencial.

Históricamente, el sistema educativo ha privilegiado a la mayoría, marginando a estudiantes considerados atípicos y confiando la inclusión a la especialización, como ocurre con las niñas y niños en situación de DFI en las aulas de aceleración y las orientaciones escolares. Este enfoque ha promovido la errónea concepción de que la presencia de personal experto es suficiente para una inclusión efectiva, un supuesto que debe ser revisado para lograr una integración completa y significativa.

Los actores educativos subrayan la importancia de que la inclusión se traduzca en prácticas concretas y palpables en la gestión educativa. Sin embargo, la intervención actual no refleja esta visión por completo, tendiendo más hacia la normalización que hacia una protección integral, pasando por alto necesidades específicas como la seguridad y el apoyo emocional. En lugar de ser reconocidos como sujetos de derecho, a menudo se les ofrecen servicios que no consideran la profundidad de sus vivencias.

La política educativa y social debe ser capaz de identificar y atender las distintas formas de vulnerabilidad, asegurando acceso equitativo a una educación de calidad y a servicios sociales que promuevan el bienestar integral. Se debate el reconocimiento de la diversidad de necesidades y la promoción de una inclusión que proteja y fomente las capacidades y derechos de cada estudiante. Una inclusión educativa efectiva requiere de un sistema educativo adaptable y flexible, que acoja la diversidad de su estudiantado. Así, la inclusión no debe ser un mecanismo de ajuste forzado, sino un medio para satisfacer necesidades específicas, reconociendo que la discrepancia radica en la estructura del sistema y no en el estudiante.

La metodología de aceleración del aprendizaje aplicada actualmente parece perpetuar una visión que patologiza a los niños y niñas en situación de DFI, tratándolos como ‘pacientes’ educativos en esas aulas para estudiantes extra-edad o con falencias comportamentales o académicas, o como pacientes derivados de efectos traumáticos que requieren medicación o tratamiento psicológico en las orientaciones escolares. A pesar del compromiso del

profesorado por brindar protección y apoyo, se evidencia una carencia de recursos didácticos necesarios para superar estos desafíos. Esta circunstancia destapa una discrepancia notable entre el ideal de inclusión educativa y las prácticas vigentes, una discrepancia que es imperativo abordar de manera integral y reflexiva.

Por ende, es crucial replantear la inclusión, no únicamente como un reto, sino como una oportunidad para que el sistema educativo se transforme y se ajuste a la heterogeneidad y dinamismo de su demografía estudiantil, asegurando que cada estudiante, sin distinción de origen o situación, ejerza su derecho a una educación de calidad.

Además, nuestros análisis arrojan que, en el contexto educativo de Bogotá, se manifiesta una dicotomía entre las voces legitimadas —docentes, agentes pedagógicos, especialistas y funcionarios— y aquellas marginadas, representadas por niñas y niños en situación de DFI. Tal desbalance en la autoridad discursiva refleja la exclusión estructural de estudiantes en situación de DFI y subraya la necesidad de adoptar un enfoque diferencial que responda a las complejidades de una población marcada por diversos factores sociales como la clase, el género, la etnicidad y la edad.

En ese marco, como vimos en el capítulo 3, la capital colombiana se ha destacado por implementar políticas educativas enfocadas en las necesidades de estudiantes desplazados, con iniciativas como la gratuidad educativa, la mejora de infraestructuras y los programas de nutrición escolar. No obstante, se mantiene el desafío de materializar estas políticas en prácticas pedagógicas concretas y efectivas en el aula.

El enfoque diferencial se presenta como una solución ante la necesidad de atender la complejidad de identidades interseccionales dentro de la política educativa. La interseccionalidad en las infancias desplazadas exige políticas que no solo reconozcan la individualidad de cada sujeto, sino que también aborden las múltiples facetas de exclusión y discriminación que enfrentan. Esto abre un debate esencial sobre la integración de perspectivas inclusivas

en las políticas para asegurar una educación equitativa y verdaderamente inclusiva.

Las entrevistas realizadas a especialistas en políticas públicas sobre DFI en Bogotá reflejan un consenso sobre la existencia de ‘estados de cosas inconstitucionales’ que intensifican los problemas ya presentes. Marco Romero (comunicación personal, 8 de noviembre de 2018), Fanny Uribe (comunicación personal, 20 de julio de 2019), Bibiana Sarmiento (comunicación personal, 30 de julio de 2019) y Carlos Otalora (comunicación personal, 13 de junio de 2019)) destacan que el análisis desde la perspectiva de políticas públicas ha sacado a la luz retos previamente inadvertidos. Se ha descubierto, por ejemplo, que la población afrodescendiente en situación de DFI sufre una opresión estructural adicional y que las mujeres desplazadas se ven afectadas por la cultura patriarcal. Ante esta realidad multifacética y la insuficiencia de medidas gubernamentales que aborden de manera diferenciada estas problemáticas interrelacionadas, la Corte Constitucional Colombiana ha asumido un rol proactivo, escuchando y atendiendo a las comunidades afectadas a través de audiencias públicas.

Este activismo judicial, que pone de manifiesto la necesidad de una política pública que no solo reconozca, sino que también actúe frente a las diversas capas de desigualdad que afectan a la población internamente desplazada, se alinea con el espíritu de la Constitución Política de 1991 de Colombia. La Carta Política establece un marco para la inclusión y el reconocimiento de la diversidad pluriétnica y multicultural de la nación, un principio que se refleja en las políticas sociales y educativas de Bogotá en el período 2004-2016. Estas políticas, que adoptan un enfoque diferencial, otorgan especial atención a la niñez desplazada, enfatizando la necesidad de que los agentes educativos reconozcan y aborden sus problemáticas específicas.

En este contexto, Marco Romero recuerda en entrevistas semiestructuradas que, ya en los años 2005 y 2006, el magistrado Manuel

José Cepeda identificaba la necesidad de realizar audiencias con un enfoque diferencial, atendiendo a grupos como los afrodescendientes, los pueblos indígenas y las mujeres. Esta perspectiva se amplió para incluir a la infancia como sujeto de derechos plenos y prevalentes, desafiando así la narrativa gubernamental y social que tiende a minimizar su capacidad de sentir, pensar y verse afectada por el conflicto armado y el DFI (M. Romero, comunicación personal, 8 de noviembre de 2018)

Como vimos en el capítulo 3, la Corte Constitucional Colombiana ha promovido un cambio de paradigma en el ámbito del conocimiento y el poder en torno a la infancia desplazada. Bibiana Sarmiento señala que, anteriormente, desde el ICBF se argumentaba contra la necesidad de desarrollar programas específicos para la niñez víctima del conflicto armado, por estar incluida en la categoría más amplia de sujetos en condición de pobreza (B. Sarmiento, comunicación personal, 30 de julio de 2019). Esta postura reflejaba una falta de reconocimiento de las experiencias particulares de la infancia afectada tanto por la pobreza como por el conflicto armado.

De otro lado, nuestro análisis revela que la asistencia educativa en contextos urbanos ha tendido a diferenciar a la niñez desplazada de manera que, lejos de promover su inclusión, termina por segregarla dentro del mismo sistema escolar. Durante la administración de Abel Rodríguez al frente de la SED (2004-2014), se instauraron iniciativas como ‘rutas para niños y niñas desplazados’, que, pese a sus buenas intenciones, reforzaban dicha distinción, confinándolos a actividades culturales marcadas por su ‘condición’. Esta modalidad de intervención genera un círculo vicioso de patologización para justificar programas especiales, focalizando la atención en la ‘condición’ de desplazamiento más que en la persona.

Recientemente, la Dirección de Inclusión de la SED ha puesto en debate la necesidad de programas de capacitación docente que aborden de manera efectiva la situación del DFI. Allí, emergen interrogantes sobre el contenido y los objetivos finales de dichos programas. Se propone la flexibilización del

currículo como una meta deseable, aunque esta se confronta con la estructura educativa vigente, que privilegia la estandarización y la evaluación uniforme. Nos encontramos, por tanto, ante una dicotomía entre el discurso de inclusión y el de estandarización. Se insta a la comunidad docente a adoptar prácticas flexibles e inclusivas, pero, contradictoriamente, se les exige evaluar a todo el estudiantado por igual, lo cual revela una concepción errónea de la equidad, entendida como la adaptación de la oferta educativa a las necesidades y contextos diversos. Este desafío, bien conocido por el profesorado, demanda autonomía escolar, territorialización de la educación y políticas compensatorias que, a pesar de los obstáculos, no deben disuadirnos de buscar una flexibilización auténtica y efectiva.

En este contexto, la situación de la niñez desplazada en el ámbito educativo urbano representa un desafío significativo para las políticas educativas actuales. La tendencia a categorizar y patologizar a estos estudiantes promueve una dinámica en la que son vistos como sujetos de intervención especializada, en lugar de ser reconocidos como niños y niñas con el mismo derecho a una educación inclusiva y equitativa. Es imperativo reconocer que, si bien han vivido experiencias traumáticas y tienen necesidades específicas, no deben ser definidos únicamente por su “condición” de desplazados. Conviene que las respuestas educativas y sociales se enfoquen en el respeto a su individualidad y derechos, evitando prácticas que los estigmaticen o marginen.

Por tanto, las políticas y prácticas educativas enfocadas en la niñez desplazada requieren una revisión y reformulación meticulosa. Es necesario cuestionar y transformar el enfoque que perpetúa la visión de estos niños y niñas como ‘otros’ dentro del sistema educativo. En lugar de segregarlos en programas que enfatizan su diferencia, es esencial integrarlos en estrategias educativas que promuevan su inclusión y el reconocimiento de sus experiencias y habilidades únicas. Esto implica, además, que la flexibilización del currículo y las prácticas pedagógicas sean una prioridad,

permitiendo que la educación se adapte a las necesidades del estudiantado y no al revés.

La estigmatización de niños y niñas en situación de DFI en el ámbito educativo es una realidad que se manifiesta tanto en las prácticas cotidianas como en el lenguaje empleado por la comunidad escolar. En una entrevista realizada en 2021, la docente María expuso cómo las educadoras de preescolar, al ser consultadas sobre las diferencias entre un niño en situación de pobreza y uno desplazado, recurrían a descripciones que enfatizaban rasgos superficiales y estereotipados. Tales descripciones, que pintaban a los niños desplazados como “más pálidos, mal vestidos, algunos con caspa y otros retraídos”, no solo simplifican la complejidad de la experiencia del DFI, sino que también contribuyen a la perpetuación de estereotipos nocivos (M. Corrales, comunicación personal, 20 de noviembre de 2021)

Esta simplificación se agrava cuando se considera la respuesta de las instituciones educativas frente a las necesidades emocionales y psicológicas de estos niños y niñas. La misma María relató un incidente particularmente revelador: un niño desplazado que “no se junta con nadie y solo dibuja una casa en llamas”, compartió con sus educadoras el evento de perder su hogar y a su abuela en un incendio. La reacción de las educadoras ante tal confesión evidenció una preocupante falta de orientación psicosocial, lo que pone de relieve la necesidad de transformar el imaginario colectivo que, erróneamente, tiende a igualar las necesidades de la infancia desplazada con las de cualquier niño o niña en situación de pobreza. Este caso subraya la importancia de reconocer y defender los derechos de niños y niñas desplazados como víctimas de circunstancias excepcionalmente adversas y la necesidad de un enfoque especializado y sensible a su contexto para su bienestar.

El relato de María nos permite comprender que la marginación en los colegios urbanos impacta de manera desproporcionada a la niñez desplazada. Habitualmente residentes en zonas de alta vulnerabilidad, estos niños y niñas

enfrentan los retos inherentes a la pobreza, los cuales se ven agravados por el estigma adicional vinculado a su situación de desplazados. La comunidad educativa, reflejando en ocasiones las actitudes de la sociedad en su conjunto, tiende a establecer una distinción entre la pobreza y el DFI, asignando a quienes están en esta última situación atributos que aumentan su exclusión. La estigmatización se manifiesta en la atribución de cualidades negativas, como comportamientos disruptivos o una presunta falta de higiene personal, lo que, desde la perspectiva de Norbert Elías, se podría interpretar como un proceso de exclusión social. En este contexto, los niños y niñas en situación de DFI son considerados ‘el otro’, y con frecuencia reciben una atención diferenciada que, lejos de beneficiarles, refuerza su marginación.

De nuevo, surge el debate sobre si la patologización de la niñez desplazada es el resultado directo de los traumas psicológicos por la violencia sufrida o si emerge de una percepción errónea sobre su capacidad de adaptación a las normas urbanas. Además, se observa la presunción de un déficit de capital cultural en sus entornos familiares, lo que a menudo conduce a la derivación de estos niños y niñas a servicios sociales adicionales, en lugar de ser tratados como cualquier otro estudiante.

Por otro lado, revisar la interacción entre los estudiantes desplazados y la comunidad escolar, incluyendo a sus compañeros y docentes, es un aspecto crucial. La escuela, como espejo de la sociedad, refleja y a veces intensifica las dinámicas de inclusión y exclusión que se viven en un contexto más amplio. Por tanto, es esencial que las interacciones dentro del aula se transformen en oportunidades de aprendizaje y crecimiento mutuo.

Las relaciones entre pares también están impregnadas de estas complejidades. Niñas y niños en situación de DFI pueden sufrir aislamiento o exclusión por parte de sus compañeros debido a diferencias en el lenguaje, costumbres o experiencias vitales como veremos en el siguiente capítulo. Sin embargo, la escuela tiene el potencial de convertirse en un espacio de

encuentro y solidaridad, donde las diferencias se transforman en oportunidades para acceder a nuevos mundos y comprensiones.

A su vez, la interacción entre la escuela y la familia es un vínculo para revisar. En el caso de niñas y niños en situación de DFI, el apoyo familiar puede verse comprometido por factores como el estrés postraumático, la desestructuración familiar o la lucha diaria por la subsistencia. La escuela puede y debe actuar como un puente, fortaleciendo la conexión entre el niño y su entorno familiar y comunitario, y proporcionando recursos que faciliten su integración y bienestar. Además, la interacción se manifiesta en la vinculación de la escuela con organismos de protección social y entidades gubernamentales. La cooperación entre estas instituciones es crucial para ofrecer una respuesta integral que atienda las necesidades educativas, emocionales y sociales de niñas y niños en situación de DFI. Este enfoque holístico es clave para superar barreras estructurales y para implementar programas que no solo normalicen, sino que celebren la diversidad y fortalezcan la cohesión social.

En este sentido, la escuela inclusiva debe ir más allá de la normalización forzada y abrazar una pedagogía que se adapte a las realidades de todos los estudiantes, valorando sus historias personales y promoviendo una cultura de aceptación. El desafío es entonces construir comunidades educativas donde la interacción sea el cimiento de una educación verdaderamente transformadora y liberadora para la infancia desplazada.

El debate sobre la interpretación de las experiencias de la niñez desplazada bajo el prisma del enfoque diferencial ha generado polarización en el ambiente escolar. Por una parte, ha propiciado la expansión y complejización de las políticas sociales y educativas en la ciudad, reflejando la irrupción de nuevas subjetividades que exigen el reconocimiento de sus derechos. Por otra, ha puesto de manifiesto la tendencia a normalizar e invisibilizar a la niñez desplazada. En este contexto, se ha destacado el papel crucial de la subjetividad de los agentes educativos, quienes influyen

significativamente en la inclusión o exclusión de esta población dentro del sistema escolar.

Las dinámicas discursivas y los conflictos de significado tienen un impacto tangible en el ámbito escolar. Un ejemplo claro de esto se refleja en las palabras del rector Hugo (2021), quien ha presenciado actitudes xenófobas y racistas entre el cuerpo docente: “Se ha dado el caso de un profesor que manifestó su desacuerdo con la presencia de estudiantes venezolanos, argumentando que eso era un problema de su país de origen”. Ante este tipo de situaciones, que revelan las tensiones entre poder y conocimiento en la sala de clases, se ha hecho imprescindible recurrir a la legislación colombiana que ampara los derechos fundamentales de la infancia. Como se le recordó al docente en cuestión: “Le enfatizamos que nuestra práctica no está guiada por ideologías, sino por el mandato de nuestra Constitución” (H. Florido, comunicación personal, 28 de mayo de 2021)

Las opiniones de directivos, orientadores y docentes muestran diversas interpretaciones de la política educativa que buscan generar alternativas ante el fenómeno del desplazamiento forzado interno (DFI) y asegurar el derecho a la educación de niñas y niños afectados. Aunque estas iniciativas no conforman una política homogénea a nivel nacional, es crucial destacar que en ciertas instituciones estas intervenciones focalizadas representan un compromiso con la inclusión educativa entendida como un derecho fundamental, más allá de un simple servicio. Paralelamente, se observa que los propios niños y niñas ejercen su agencia, levantando la voz contra la discriminación e injusticia, reclamando su lugar y reconocimiento dentro del sistema educativo.

Entonces, hemos visto cómo la política educativa en Bogotá ha enfrentado desafíos al tratar de atender a la infancia desplazada, lidiando con la ambigüedad terminológica entre “desplazados” y “víctimas del conflicto”, lo que afecta la coherencia entre el discurso y la práctica. La redefinición de “desplazados” a “migrantes” puede disminuir la percepción de la gravedad

del DFI y sus implicaciones en los derechos y el apoyo estatal. Asimismo, cómo en el sistema educativo, las políticas asistenciales no abordan completamente el problema, y las aulas de aceleración pueden perpetuar una perspectiva limitada de la educación.

En consecuencia, hemos planteado que se necesita un equilibrio entre eficiencia y equidad en la educación, con políticas que no perpetúen desigualdades y que respeten la identidad cultural de las y los estudiantes. Ahora, entremos a observar algunos desafíos que desde la integración de las infancias desplazadas se pueden analizar.

4.3 Integración y desafíos de las Infancias Desplazadas en el sistema educativo de Bogotá: Una perspectiva discursiva y política

El estudio de las infancias desplazadas en Colombia implica adentrarse en un complejo entramado donde se entrelazan los discursos políticos, las realidades sociales y las experiencias personales. La representación mediática y pública de los niños y niñas en situación de DFI y sus familias suele ser una de vulnerabilidad y victimización, una perspectiva que, aunque basada en situaciones concretas, tiende a homogeneizar la experiencia del DFI, minimizando su autonomía y potencialidades (Molina, R., 2009).

Esta marginación dual de las personas internamente desplazadas en Colombia, forzadas a dejar sus hogares y excluidas de la narrativa pública, se perpetúa por la influencia discursiva de la prensa. La simplificación de su realidad en resiliencia o trauma omite las voces de las víctimas y apenas menciona a los victimarios, perpetuando prácticas sociales que fomentan la injusticia (Molina 2009). En el contexto educativo, estas simplificaciones se replican, promoviendo prácticas segregadoras que dificultan la integración efectiva de estos niños y niñas, quienes son asociados con pobreza y vulnerabilidad.

La implementación de políticas públicas es clave en la construcción de significados en torno a la infancia desplazada. Aquellas enfocadas en la protección y los derechos humanos pueden promover una visión empoderadora, mientras que las centradas en la asistencia pueden reforzar la imagen de dependencia. Los líderes educativos, como Hugo Florido rector del colegio República Bolivariana de Venezuela IED, juegan un papel fundamental al ser catalizadores de la inclusión y la diversidad, o, por el contrario, obstáculos para el cambio y la perpetuación de la exclusión educativa.

Avanzar en la comprensión y mejora de la situación de la infancia desplazada en Colombia requiere colaboración transversal entre todos los actores sociales. La superación de barreras lingüísticas, culturales y socioeconómicas es crucial para garantizar el acceso de estos niños y niñas a una educación de calidad y su integración efectiva en las aulas. Documentos normativos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) enfatizan la colaboración como eje central para la inclusión educativa, pero existen tensiones y desconexiones entre el personal docente y de orientación que revelan un déficit de cooperación efectiva y una falta de reflexión crítica sobre los contextos específicos de esta población estudiantil.

En este análisis se investiga cómo los derechos estipulados por las normativas se entrecruzan con la realidad vivida por niños y niñas en situación de DFI y cómo se puede gestar una escuela genuinamente inclusiva. Se indaga en las repercusiones que las construcciones diversas de la infancia y las políticas educativas tienen en la vida cotidiana de estudiantes en situación de DFI en Bogotá, con el objetivo de identificar soluciones que trasciendan los discursos y se materialicen en prácticas pedagógicas que reconozcan y enaltezcan la complejidad de sus experiencias y derechos.

La narrativa sobre la infancia desplazada, cargada de dinámicas de poder y conocimiento, ilustra cómo los niños y niñas desplazados se encuentran a

menudo atrapados en un estado de espera indeterminado, anhelando un retorno a sus raíces que podría no concretarse jamás. La representación hegemónica, que frecuentemente obvia la pluralidad y complejidad de los contextos urbanos de acogida, conduce a interpretaciones erróneas sobre los deseos y necesidades de estos niños y niñas, subrayando la necesidad de un enfoque que contemple las realidades multidimensionales de su existencia y su integración en la sociedad receptora.

Así, el sistema educativo refleja una dialéctica de logros y desafíos en la integración de niños y niñas migrantes y desplazados internos, con similitudes en las condiciones de vulnerabilidad emocional y desarraigo. Proyectos como ‘Chamitos’ (H. Florido, comunicación personal, 28 de mayo de 2021) subvierten los discursos hegemónicos, reemplazando términos peyorativos por otros que promueven un sentido de hermandad y pertenencia, y redefiniendo el espacio escolar como un ámbito de intercambio cultural y empático. Sin embargo, este entorno también puede oscilar entre ser un espacio de acogida y uno que perpetúa la exclusión y el adultocentrismo, donde las historias y voces de las niñas y niños en situación de DFI se ven atenuadas o silenciadas, un proceso que los invisibiliza y que es exacerbado por prácticas normalizadoras que se instauran en nombre de una igualdad homogeneizante. (M. Molano, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

Avanzando en nuestro análisis, en el entorno educativo colombiano se evidencia un desafío constante en la inclusión de la niñez desplazada, una tarea que requiere una profunda reflexión y un enfoque diferencial para abordar la diversidad de experiencias y necesidades. El análisis de las políticas educativas revela una dualidad en las IED que permitieron nuestra observación, de las siete en las que tuvimos trabajo de campo cinco no incorporan en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI)³³ estrategias

³³ Un PEI en Colombia es un documento que define la identidad de una institución educativa y establece su dirección y acciones a seguir. Incluye la misión, visión, objetivos,

específicas para estudiantes en situación de DFI, mientras que otros dos demuestran un compromiso con la inclusión y el reconocimiento de las necesidades de estas poblaciones.

En el tejido del sistema educativo colombiano, instituciones como el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED y el Colegio Sierra Morena IED sobresalen como baluartes de inclusión y pedagogía innovadora. En contraposición a la retórica vacía, estos centros educativos son la prueba viviente de que es posible alinear el discurso con la acción, implementando metodologías que no solo reconocen, sino que celebran la diversidad de la niñez migrante. Estos colegios encarnan la inclusión como una realidad tangible, aun cuando se enfrentan a las dificultades propias de zonas marcadas por el abandono social y la escasez de recursos. Aquí, el pensamiento crítico se fomenta en cada aula y se refleja un compromiso con las leyes y jurisprudencias que protegen a los niños y niñas en situación de DFI. Sin embargo, la realidad nos recuerda que el rol de la escuela en el proceso de incluir o excluir es intrincado y desafía continuamente la capacidad de manejar la diversidad estudiantil. Por eso, es crucial diseñar e implementar políticas educativas arraigadas en un entendimiento solidario y profundo de las realidades de la infancia, especialmente aquellas marcadas por el DFI y la pertenencia a grupos étnicos diversos, como las comunidades afrodescendientes e indígenas.

La forma en que hablamos de la infancia desplazada dentro del espacio escolar tiene implicaciones que trascienden la mera creación de políticas. Estas discursividades modelan las subjetividades de los estudiantes y cumplen roles ideológicos y estratégicos que ponen de manifiesto las dinámicas de poder y la creación de conocimiento en el entorno educativo. Las prácticas discursivas en los colegios dan sentido a las vivencias de los

estrategias pedagógicas, y la organización curricular y administrativa, reflejando las necesidades y expectativas de la comunidad educativa en concordancia con las normativas nacionales.

niños y niñas afectados por el DFI, y juegan un papel crucial en la construcción de sus identidades y su lugar dentro del ámbito educativo.

Por otro lado, los niños y niñas en situación de DFI en Colombia a menudo se ven atrapados en un discurso que balancea precariamente entre la victimización y el asistencialismo. Esta narrativa, que tiende a estigmatizarlos y patologizarlos, perpetúa una perspectiva deficitaria de sus capacidades y los presenta como símbolos de una crisis humanitaria sin fin. Esta representación no solo es un reflejo de una ideología que subestima sus posibilidades, sino que también alimenta un fatalismo entre los diseñadores de políticas educativas, que se manifiesta en la ausencia de estrategias concretas y comprometidas para atender de forma adecuada sus necesidades educativas y sociales.

Así, en la compleja trama del sistema educativo actual, se teje una discrepancia entre las políticas educativas ideales y la cruda realidad de la infancia desplazada. Estos niños y niñas, a menudo invisibilizados en el discurso político, se encuentran en las periferias del sistema educativo, enfrentándose a una vulnerabilidad creciente que los expone a riesgos que van más allá de su control. Esta exclusión no sólo subraya una falla sistémica, sino que también nos llama a repensar las estrategias y políticas educativas existentes, impulsando una transformación hacia la inclusión y la adaptabilidad. De este modo, la educación puede ser reivindicada como un derecho inalienable, obligando a las instituciones y autoridades gubernamentales a unirse para dismantelar las barreras estructurales que impiden la integración plena de estos niños y niñas en la sociedad.

Sin embargo, la tarea no es sencilla. Las percepciones arraigadas en prejuicios por parte de los agentes educativos tienden a ver a estos niños como seres de paso, efímeros y sin raíces, lo que se traduce en una resistencia a adoptar en las aulas un enfoque diferencial y comprometido. Esta visión estigmatizante contribuye a su marginalización y perpetúa un ciclo de exclusión educativa que limita su acceso a oportunidades de calidad.

La diversidad de las identidades infantiles en la escuela exige que los educadores interpreten de manera sensible y consciente los marcadores de identificación. El discurso político frecuentemente favorece una visión homogeneizante que ignora las diferencias individuales y las vivencias únicas de la niñez desplazada. Surge, por tanto, la necesidad de un enfoque educativo más personalizado y sensible, que, en medio de la masificación propia de las escuelas oficiales, no solo reconozca estas particularidades, sino que las celebre, asegurando que cada niño y niña reciba una educación atenta a su contexto y realidad.

La inclusión de niñas y niños en situación de DFI no es solo una cuestión pedagógica, sino también de justicia social. Las políticas educativas pueden promover espacios de aprendizaje donde se fomente la autoidentificación y la resiliencia, permitiendo a los estudiantes desarrollarse plenamente en su singularidad. Al evitar la estigmatización y buscar enfoques que valoren la diversidad, podemos construir una sociedad más justa y equitativa.

En el caso particular de Colombia, el conflicto armado ha dejado una huella indeleble en su juventud, creando capas de vulnerabilidad que se extienden al ámbito educativo. La subjetividad de estos y estas jóvenes, marcada por el DFI y un entorno social de exclusión y pobreza, desafía la efectividad de las políticas que, aunque bien intencionadas, a menudo no logran materializarse en una protección integral de su derecho a la educación.

A nivel nacional, aunque las políticas educativas han sido moldeadas por decisiones judiciales y administrativas, su implementación se topa con barreras significativas. Sin embargo, hay destellos de esperanza, como en Bogotá, donde se han logrado avances significativos en la consolidación del derecho a la educación, con políticas diferenciadas, gratuidad y mejoras en la infraestructura educativa, así como la promoción de una ciudadanía inclusiva. Así, se demanda una educación justa, equitativa e igualitaria para todas las niñas y niños en Bogotá, enfocada en la protección integral y el acceso pleno

a sus derechos dentro del espacio escolar. Problemas como la extra- edad son solo una muestra de los desafíos que enfrenta el sistema educativo, desafíos que se enfrentan con iniciativas como la creación de aulas de aceleración y programas como la Red Integral de Orientación (RIO), así como el enfoque en la etnoeducación. Todas estas respuestas, aunque son pasos en la dirección correcta, requieren de una revisión constante para asegurar que cumplen con su propósito de forma efectiva.

Precisamente, el capítulo que culmina enfatizó la necesidad de políticas y prácticas educativas que vayan más allá del cumplimiento de la ley, promoviendo una integración social efectiva y reconociendo las necesidades específicas de la niñez desplazada. Se ha criticado la tendencia de las políticas públicas a homogeneizar la experiencia de estos niños y niñas, subrayando la importancia de adaptar la atención educativa a cada realidad particular. Se insiste en que, a pesar de los avances legislativos y las iniciativas de inclusión, como la sentencia T025 de 2004 y las acciones de la SED, la brecha entre la intención de las políticas a nivel nacional y su implementación en el ámbito local sigue presente. Bogotá se esfuerza por adoptar un enfoque más inclusivo, pero el desafío continúa siendo cómo asegurar que la igualdad de acceso y la atención diferenciada converjan en un desarrollo complejo que respete la diversidad infantil en el espacio escolar.

Así, damos paso al siguiente capítulo que explorará las experiencias de niños y niñas en situación de DFI en la educación, buscando comprender cómo las políticas educativas atiendan efectivamente sus realidades. Se enfocará en comprender las experiencias de estos estudiantes en el corazón del proceso educativo y se promoverá un acercamiento a sus historias y necesidades para enriquecer el sistema educativo.

En el Capítulo 4 analizamos cómo se abordan las infancias desplazadas en el ámbito educativo de Bogotá. Se enfoca en el impacto de la migración y el desplazamiento forzado interno (DFI) en las políticas educativas. Se examinan las discursividades que surgen de las políticas públicas orientadas a la atención de niñas y niños en situación de DFI, utilizando entrevistas de un grupo focal de orientadores escolares, entrevistas a actores clave y análisis de documentos de política educativa.

El capítulo permite abordar la historia migratoria de Colombia, marcada por la violencia, la pobreza y la búsqueda de oportunidades, y cómo esto ha afectado el contexto educativo en Bogotá. Se destaca la importancia de una educación adaptativa para atender la diversidad cultural y las experiencias de la niñez migrante. Se discute el enfoque diferencial en las políticas educativas y cómo la escuela puede ser un espacio de inclusión o exclusión.

Además, el análisis aborda el impacto de la crisis venezolana, las iniciativas de la Secretaría de Educación Distrital en pedagogías de la memoria, de las migraciones y para la paz, así como los desafíos como la saturación de las escuelas y la necesidad de formación docente especializada. Se examina el papel de la escuela como un espacio de negociación de políticas educativas, y se reflexiona sobre la conceptualización y percepción de las infancias desplazadas en el ámbito educativo.

El documento también discute la necesidad de políticas educativas más justas e inclusivas y de una visión integral de las experiencias de niños y niñas en situación de DFI. Se plantea la necesidad de un análisis crítico de las políticas de discriminación positiva y su congruencia con el objetivo de integrar a estos niños en el sistema educativo.

Al centrarnos en la complejidad de atender las necesidades de niñas y niños en situación de DFI en Bogotá, hemos destacado la importancia de políticas educativas inclusivas y sensibles a sus experiencias y necesidades específicas. Ahora abordaremos la compleja realidad del DFI y su impacto en la infancia, centrándonos en una aproximación a la interpretación simbólica

y discursiva detrás de las cifras y estadísticas relacionadas. Al retomar la perspectiva de Ball (1990), se examina cómo estas representan realidades que desafían las concepciones tradicionales de la infancia, tema desarrollado en capítulos previos. El enfoque del capítulo que sigue es multidimensional, integrando relatos personales con análisis de poder, política y sociedad. Destacamos la importancia de las voces de niños y niñas afectadas por el DFI, analizando el impacto de los discursos en las políticas educativas y enriqueciendo el análisis con una variedad de fuentes.

El diseño continúa con un enfoque de contrapunto para alternar y confrontar diferentes discursos y narrativas, buscando entender cómo las políticas educativas, como herramientas de poder y conocimiento, afectan la identidad de niños y niñas en situación de DFI. A través de datos cualitativos y testimonios, se exploran sus experiencias, aspiraciones, miedos y esperanzas. Se enfatiza en particular la historia de Sergio, un joven en situación de DFI de los llanos de Arauca a Bogotá, cuya narrativa ilustra los desafíos y la capacidad de adaptación ante circunstancias adversas.

Capítulo 5. Entre discursos y vivencias: poder, educación y las infancias desplazadas en Colombia



Figura 7. Niña mirando por el rastro de un impacto de bala desde su salón de clase. Foto tomada de: BBC Mundo (2016)

Reflexionar sobre lo que significa ser desplazado es adentrarse en una realidad que han vivido millones de jóvenes y niños. Desde 1985 hasta 2019, más de 3 millones de ellos han sido víctimas de desplazamiento forzado. La Comisión de la Verdad ha registrado a 2.045 de estas jóvenes víctimas en sus escuchas. La situación no ha mejorado en los años recientes, con casi 140.000 niños y adolescentes desplazados solo entre 2020 y 2021, representando el 39,5% del total de desplazados en ese periodo. De estos jóvenes desplazados, cerca de 47.000 tenían menos de cinco años, aproximadamente la misma cantidad estaban en el rango de seis a once años, y unos 45.000 estaban entre los doce y diecisiete años de edad. — Acnur, 2022; Comisión de la Verdad, 2020

Iniciamos este capítulo explorando un cuestionamiento retórico sobre la experiencia del desplazamiento forzado interno (DFI). A pesar de que las estadísticas podrían interpretarse como meros números, desde la perspectiva de Ball (1990), estas cifras tienen un profundo peso discursivo y simbólico. Detrás de ellas, están las niñas y niños que han vivido realidades que desafían las concepciones tradicionales de la infancia, como discutimos en capítulos anteriores.

Este capítulo entrelaza historias personales con discursos más generales sobre poder, política y sociedad. Proporciona a lectores una visión tanto panorámica como íntima de la compleja realidad del DFI y de las vivencias de infancias desplazadas. Nos enfocamos en las voces de niñas y niños afectadas, destacando el impacto de los discursos en las políticas educativas diseñadas para ellas, y conectando con fuentes que enriquecen el análisis.

Basamos el diseño del capítulo en un enfoque de contrapunto, donde se alternan y confrontan discursos y narrativas. Buscamos dilucidar cómo las políticas educativas, vistas como herramientas sofisticadas de poder y conocimiento, moldean la identidad de estos niños y niñas. A través de datos cualitativos y testimonios, exploramos sus vivencias, aspiraciones, temores y esperanzas. El uso del contrapunto en este contexto tiene como objetivo iluminar las distintas perspectivas y voces sobre el DFI y las Infancias Desplazadas, mostrando cómo diferentes discursos pueden coexistir, chocar o complementarse entre sí.

Nuestra intención es adentrarnos en la complejidad del poder y su influencia en la vida de estudiantes, haciendo foco en quienes han enfrentado el DFI en Colombia. La primera sección ofrece una introspección sobre cómo estudiantes interpretan y narran sus saberes y experiencia respecto al DFI, y las implicancias en su vida escolar.

La segunda, se centra en las experiencias educativas en contextos de DFI, poniendo de relieve, a través de la voz de Sergio quien vivió su trayectoria educativa en situación de DFI, las adaptaciones, retos y resiliencias en su trayectoria académica. Sergio creció en los llanos de Arauca y fue posteriormente desplazado hacia Bogotá en 2009. Su relato se despliega como un testimonio vital que ilumina las complejidades de las experiencias de infancias desplazadas en Colombia. Esta narrativa no solo se sumerge en los retos y adversidades generados por el DFI, sino también en la capacidad de adaptación y crecimiento personal en medio de circunstancias desafiantes. Al seguir el viaje de Sergio desde los espacios naturales de Arauca hasta los retos

urbanos de Bogotá, se nos ofrece una perspectiva íntima, que va más allá de las cifras, y nos acerca a las realidades humanas y educativas que se esconden detrás de las políticas y dinámicas socioculturales del país.

La última sección analiza cómo las infancias desplazadas requieren un sistema educativo adaptativo que atienda sus experiencias y promueva su bienestar integral, implicando a toda la comunidad en su proceso de aprendizaje y recuperación. Juntas, estas secciones ofrecen un panorama detallado sobre cómo intersectan poder, educación y DFI.

5.1 Discursos escolares: interpretaciones y reflexiones del DFI en la vida estudiantil de Bogotá

Este estudio se adentra en las vivencias de estudiantes en Bogotá que han atravesado el DFI y que, tras esto, se han integrado en colegios públicos de la ciudad. El principal objetivo radica en comprender sus percepciones frente a las políticas educativas dirigidas hacia la infancia desplazada. A tal fin, se emplearon metodologías participativas en siete instituciones educativas del distrito capital.

Dentro de este marco metodológico, procuramos entender cómo, al interactuar con el sistema educativo y sus políticas, los estudiantes moldean su identidad y cómo sus vivencias con el DFI se manifiestan en las escuelas bogotanas. Las herramientas del análisis del discurso principalmente y del análisis narrativo complementariamente son fundamentales en nuestro estudio, ya que nos ofrecen una perspectiva integral, poniendo el foco especialmente en las estructuras de poder y en los discursos dominantes que contextualizan las "infancias desplazadas".

Es esencial resaltar que, previo al DFI, muchas de estas personas ya residían en contextos marcados por la exclusión social, la violencia y otras adversidades. Varios enfrentaron situaciones extremas, como el reclutamiento

forzado, lo que conllevó la pérdida de su hogar y cambios profundos en su cotidianidad.

A lo largo de nuestro trabajo de campo, nos enfrentamos a múltiples desafíos. De estos, dos resaltan con especial intensidad: la emergente crisis sanitaria debido al COVID-19 y el imperativo ético de no revictimizar a los participantes del estudio. En este contexto, la experiencia de los estudiantes indígenas de Sierra Morena IED en Bogotá se erige como un caso paradigmático. Ante la irrupción de la pandemia, una familia decidió retornar a su territorio ancestral, lo cual interrumpió temporalmente nuestras entrevistas. Byron, uno de los estudiantes, nos compartió su vivencia:

“Nos mudamos a Sierra Morena por la asequibilidad en los costos de vida. A mi llegada, me inscribieron en el colegio más cercano, pero mi hermano Héctor no consiguió cupo ese año. Con la aparición de la pandemia, decidimos retornar al Cauca. Sin acceso a internet, abandonamos las clases en línea. Mi madre anhela que volvamos al Cauca el próximo año; mientras, mejora nuestra “*casita de zinc*” y mis hermanos apoyan recolectando café.” (Byron, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020)

La historia de Byron no solo refleja la interrupción educativa, sino que resalta la complejidad y las diferencias en las vivencias educativas ante situaciones de marginación. Su elección de vivienda en el barrio Sierra Morena, motivada por circunstancias económicas, demuestra que la elección del centro educativo no se basa tanto en la calidad de este, sino en factores de proximidad y disponibilidad.

En este paisaje, es fundamental reconocer que el entorno educativo puede agravar desigualdades preexistentes y, en ciertos casos, propiciar situaciones de discriminación. Para mitigar esto, durante la investigación fue esencial construir relaciones de confianza con niños y niñas. En cada interacción, aclarábamos los objetivos del estudio, poniendo el foco en sus trayectorias educativas y no en eventos traumáticos. Siguiendo a Riessman (2002), se analizaron las transcripciones de manera meticulosa, identificando dos voces: la del entrevistado y la del investigador. Estas voces, entrelazadas,

delinean el significado de las experiencias educativas, en particular de aquellos estudiantes que han enfrentado el DFI.

Sin embargo, para entender verdaderamente la profundidad de la situación, es crucial escuchar directamente a quienes han experimentado el DFI. Ary, madre de Byron, nos brindó una perspectiva adicional sobre esta realidad, contándonos su vivencia. Nos compartió que su primer acercamiento al mundo del DFI los llevó a Cúcuta en 2015, pero posteriormente se trasladaron a Bogotá en busca de mejores oportunidades. Estos desplazamientos interrumpieron la educación de los tres hermanos, exacerbado por factores como el momento del año académico y la falta de registros (Ary, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020).

Ahondando en el testimonio de Byron obtenido en dos oportunidades noviembre de 2019 y de 2020, se observa cómo las dinámicas macrosociales se entrelazan con las experiencias individuales. Estas experiencias, a su vez, se estructuran y se narran en contextos específicos como el DFI. El análisis de la interacción entre estas dinámicas y vivencias individuales en escenarios de DFI es complejo y multifacético. Fenómenos de gran escala, como conflictos armados y políticas estatales, pueden tener un impacto palpable en la vida cotidiana. Para Byron, estas decisiones, aunque parezcan distantes, influyen directamente en su acceso a la educación y su bienestar general. Su experiencia en el colegio Sierra Morena IED, al lado de la situación de su hermano, sirve como un ejemplo tangible (Byron, comunicación personal, 15 de febrero de 2019, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020).

Es esencial entender que las vivencias individuales no pueden ser vistas únicamente como reflejos de las dinámicas macrosociales. Más allá de ser simples receptores pasivos de influencias externas, las personas interactúan, interpretan y responden activamente a su entorno. Riessman (2002) pone de manifiesto esta interacción al subrayar la capacidad de construcción de significado dentro de su enfoque narrativo. Las historias que contamos no son

simplemente crónicas objetivas; son interpretaciones cargadas de sentido que arrojan luz sobre cómo las personas perciben y afrontan su realidad.

El DFI conlleva una connotación profunda y la narrativa es crucial para descifrarla. Este desplazamiento no es meramente geográfico; implica una transformación identitaria. Las historias personales, más que crónicas, funcionan, también, como herramientas adaptativas. Byron, al evocar su regreso al Cauca y mencionar la "*casita de zinc*" o la recolección de café, teje una trama de pertenencia y tradición, ligada a contextos de desigualdad. Así, para entender el DFI, es esencial considerar tanto las dinámicas macrosociales como las interpretaciones personales en tiempos de adversidad.

La situación de Héctor, hermano de Byron, resalta un reto en educación: la exclusión ante alta demanda y los escasos recursos. Estas decisiones desencadenan tensiones micropolíticas evidenciando dinámicas de inclusión y exclusión. A su vez, la era digital ha traído desafíos adicionales, como la educación virtual. Byron, limitado por el acceso a internet, enfrentó una brecha de exclusión digital, que se exacerbó durante la pandemia del COVID-19. La experiencia como docente y coordinador académico me ha mostrado cómo muchas políticas educativas pasaron por alto estas inequidades, afectando directamente el proceso del aprendizaje de las poblaciones en situaciones de pobreza y pobreza extrema.

Por otro lado, las decisiones familiares son determinantes en la trayectoria educativa. La elección de Ary, madre de Byron, de trasladar a sus hijos "al Cauca el próximo año" (comunicación personal, 15 de noviembre de 2020), y la participación de los hermanos en labores como recolectar café, reflejan cómo el contexto familiar moldea las decisiones educativas. El distanciamiento con Byron resalta una preocupación más: las barreras comunicativas que obstaculizan la educación, especialmente en grupos vulnerables. En este marco, la experiencia de Byron ilustra la interacción entre movilidad, acceso educativo, condiciones económicas y adaptabilidad cultural en contextos de infancia desplazada.

De otro lado, como se detalló en el segundo capítulo, emergieron problemas metodológicos vinculados a la burocracia, el cambio de rectores y la obtención de permisos en los colegios intervenidos. Estas dificultades impidieron mantener el curso planeado del trabajo de campo, sobre todo tras la emergencia sanitaria del COVID-19. No obstante, estos contratiempos ofrecieron nuevas perspectivas, permitiendo explorar maneras de conectar con las voces y vivencias de niñas y niños en contextos escolares.

Así, nuestro análisis nos conduce a dos reflexiones en la investigación social y educativa. Empecemos por considerar la intervención metodológica en entornos burocráticos. Frente a realidades tan volátiles como los cambios directivos, emerge la imperativa necesidad de adaptabilidad y de estar dispuestos a reconfigurar el enfoque investigativo ante las circunstancias cambiantes. Desplazándonos a un escenario global, la irrupción de la pandemia del COVID-19 nos brindó lecciones valiosas. Aunque en un principio podría haberse percibido como un obstáculo, nos develó oportunidades inesperadas para innovar en los métodos de acercamiento a campo y a los sujetos de estudio. Tal adaptación enfatiza la relevancia de amplificar las voces de aquellos, como las niñas y niños en contextos escolares, que podrían quedar en la periferia en investigaciones más tradicionales. Resumiendo, es esencial resaltar la adaptabilidad en la investigación y cómo las adversidades pueden, paradójicamente, enriquecer el proceso investigativo.

Ahora, centrándonos en las niñas y niños en situación de DFI, es crucial recordar que son forzados a abandonar sus territorios por conflictos armados, catástrofes naturales o diversas amenazas. A lo largo de su desplazamiento, se ven privados de numerosas conexiones vitales, dejando en el camino su comunidad, su entorno y la rutina que conocían. Al buscar un nuevo comienzo, deben lidiar con trámites burocráticos, barreras culturales y estigmas. Pero en este torbellino de desafíos, sus historias de vida destacan como auténticos testimonios de resiliencia, mostrando su fortaleza, su

capacidad de decisión y las estrategias de adaptación que acogen en los nuevos lugares en los que se asientan.

Después de abordar el proceso de desplazamiento y adaptación de estas niñas y niños en situación de DFI, es fundamental considerar su experiencia educativa. Al adentrarse en el ámbito escolar, con frecuencia se encuentran matriculados en instituciones educativas enclavadas en áreas marcadas por la alta marginalidad, la desigualdad y la exclusión social. Estas áreas han sido descritas como zonas de abandono social (Biel, 2007). Al profundizar en el panorama del sistema educativo público colombiano, se evidencia que gran parte de estudiantes provienen de contextos de pobreza y pobreza extrema. Esta situación se refleja en la distribución de las instituciones con las mayores concentraciones de niñas y niños en situación de DFI, las cuales se localizan predominantemente en las periferias empobrecidas de Bogotá.

Tabla 8. Colegios con mayor porcentaje de niños en situación de DFI en Bogotá 2022

Localidad	Nombre del colegio	Matricula 2021	Porcentaje desplazados
Puente Aranda	Colegio España (IED)	714	42,6%
Ciudad Bolívar	Colegio Canadá (IED)	828	27,9%
Usme	Colegio ciudad de Chengdú (Bolonia)	523	25,8%
Kennedy	Colegio las margaritas (IED)	525	23,8%
Ciudad Bolívar	Colegio el tesoro de la cumbre (IED)	1.995	21,5%
Kennedy	Gimnasio psicopedagogo María Isabel	33	21,2%
Ciudad Bolívar	Colegio José maría Vargas Vila (IED)	3.057	20,5%
Ciudad Bolívar	Colegio la Arabia (IED)	1.018	20,0%
Bosa	Colegio Soledad Acosta de Samper (IED)	511	19,8%
Ciudad Bolívar	Colegio Sierra Morena (IED)	4.556	19,3%
Ciudad Bolívar	IED Confederación brisas del diamante	2.307	18,8%

Localidad	Nombre del colegio	Matricula 2021	Porcentaje desplazados
Ciudad Bolívar	Colegio Paraíso mirador (IED)	2.368	18,5%
Kennedy	Colegio Nelson Mandela (IED)	1.834	18,3%
Ciudad Bolívar	Colegio compartir recuerdo (IED)	1.653	18,0%
Usme	Colegio los tejares (IED)	1.170	16,4%
Bosa	Colegio San Bernardino (IED)	2.084	16,0%
Usme	Colegio los comuneros - Oswaldo Guayasamín (IED)	2.197	16,0%
Usme	Colegio José Eustasio Rivera	674	15,9%
Ciudad Bolívar	Colegio la Estancia - San Isidro Labrador (IED)	2.864	15,8%
Bosa	Colegio Kimi Pernía Domicio (IED)	3.255	15,7%

Fuente SIMAT, 2022

Dentro del paisaje educativo de Bogotá, encontramos una particular distribución de colegios. Los que presentan un mayor porcentaje de niñez desplazada se ubican, en su mayoría, en localidades y barrios periféricos más empobrecidos. Sin embargo, una excepción es el Colegio España, ubicado junto a un edificio erigido durante el gobierno del alcalde Gustavo Petro para las víctimas del conflicto armado. Pese a su localización, curiosamente, nos negaron el acceso. Esta distribución de colegios nos hace pensar en cómo se relacionan el espacio educativo, el poder y la desigualdad en la ciudad. La ubicación de estos colegios y la forma en que responden a la situación de estudiantes en situación de DFI muestran claramente las desigualdades estructurales que existen.

Con esta configuración territorial en mente, es importante pensar en las razones detrás de estas decisiones. Es fundamental observar las dinámicas micropolíticas en las instituciones educativas y cómo estas se relacionan con estructuras de poder más amplias. Ball (2012) argumenta que las políticas y prácticas tienden a perpetuar y agudizar desigualdades estructurales. Así, la concentración de colegios con altas cifras de niñez desplazada en zonas

periféricas no es accidental, sino más bien refleja cómo las poblaciones internamente desplazadas son dirigidas hacia áreas con recursos limitados.

En este contexto, el Colegio España emerge con una peculiaridad. Su proximidad a un centro de apartamentos construido por el gobierno y destinado a las víctimas del conflicto contrasta con su rechazo a permitir el acceso a investigadores. Según la lógica propuesta por Ball (2021), las escuelas trascienden su rol educativo para convertirse en escenarios de luchas de poder y negociaciones. Este rechazo podría tener raíces en diversas preocupaciones, desde la protección de la comunidad estudiantil hasta cómo se representaría a la niñez desplazada. Esta interacción pone en evidencia las tensiones entre las instituciones educativas y otras entidades de poder, un aspecto que adquiere más profundidad al tratarse de una investigación liderada por un docente de ciencias sociales.

En el corazón de nuestra sociedad, las escuelas actúan como espacios sociopolíticos vivos y cambiantes, que no solo son moldeados por las estructuras de poder circundantes, sino que también las impactan. No funcionan en un vacío: las escuelas están arraigadas en los contextos sociales, económicos, políticos y culturales que las rodean. Así, las decisiones que se toman dentro de sus muros son reflejos de estas conexiones y dinámicas más amplias.

La autonomía que una escuela puede ejercer, como en el caso de negar acceso, subraya la fortaleza y la determinación de las instituciones educativas para establecer sus propios límites y resguardar a su comunidad estudiantil. Esta independencia no solo representa una resistencia ante posibles fuerzas externas con agendas divergentes, sino que también resalta la necesidad de proteger a estudiantes en situación de vulnerabilidad, como es el caso de la niñez desplazada. La salvaguarda de estos alumnos va más allá de evitarles daños físicos; se extiende a la protección contra la exposición mediática, la estigmatización y otros factores que puedan dañar su integridad.

Por otro lado, es comprensible la cautela sobre cómo se podría retratar y entender la experiencia de la niñez desplazada. Las narrativas que surgen de investigaciones influyen directamente la percepción pública, por lo cual una visión simplista o errónea puede perpetuar estereotipos o tergiversaciones con consecuencias palpables. Además, las fricciones entre las instituciones educativas y otras entidades de poder, como gobiernos locales, nos hablan de un constante tira y afloja en busca de control y autoridad. Si bien las escuelas podrían ser vistas a veces como entidades subordinadas, no debemos subestimar su capacidad para defender sus propias agendas y prioridades. Estas tensiones se hacen aún más evidentes cuando hay divergencias en el abordaje de problemas o en la gestión de recursos. Es relevante destacar que el contexto post pandémico, con la apertura gradual de las instituciones educativas, jugó un papel decisivo en nuestro acercamiento al Colegio España.

Este proceso de acercamiento nos lleva a reflexionar sobre la metodología adoptada. La investigación narrativa pone en primer plano las historias de vida de niños y niñas vinculados al DFI. Estas narrativas no solo ofrecen una visión personal de sus experiencias, sino que también desafían estereotipos y estigmatizaciones que suelen rodear al fenómeno del DFI. Hemos observado en talleres sobre DFI en colegios cómo estas historias actúan como herramientas de empoderamiento, amplificando las voces de estudiantes. Aunado a esto, resaltamos la importancia de las narrativas en el diseño de políticas públicas. Estas historias, especialmente las de estudiantes en situación de DFI, aportan información esencial sobre las necesidades de esta población y fortalecen la construcción de memoria histórica en el ámbito educativo. Sin embargo, recolectar estas narrativas conlleva desafíos significativos. La reticencia de estudiantes a compartir sus vivencias, debido al estigma asociado al DFI y al temor de revivir traumas, es un obstáculo que no puede ser ignorado.

Desde una perspectiva ética, es imperativo abordar estas narrativas con un profundo respeto y sensibilidad. No podemos olvidar que detrás de cada

relato hay una vida, una experiencia y, en algunos casos, un trauma. El acto de compartir estas vivencias requiere valentía, y es nuestra responsabilidad garantizar que se manejen con integridad, protegiendo la privacidad y evitando cualquier forma de explotación.

Metodológicamente, es esencial adoptar un enfoque riguroso y sistemático. Ante la resistencia de estudiantes a compartir sus historias, resultó necesario adaptar y refinar nuestras técnicas de recolección. Esto podría implicar el uso de metodologías cualitativas que ofrezcan anonimato o la creación de entornos seguros para la expresión. Solo con una metodología sólida y éticamente fundamentada podremos obtener datos genuinos y respetuosos con las vivencias de estos jóvenes. Afrontar la investigación sobre el DFI en contextos educativos implica enfrentarse a retos metodológicos significativos. Más allá de los desafíos técnicos, es crucial construir una relación de confianza con las y los estudiantes, resaltando la importancia de sus testimonios como reflejo de resiliencia y aprendizaje.

Un episodio revelador sobre la prudencia con la que los estudiantes manejan sus historias personales se manifestó al concluir un taller sobre DFI en el colegio IED Florentino González. Karen, con visible inquietud, compartió: "Profe, su taller fue enriquecedor, pero temo identificarme como desplazada; mi madre siempre me ha advertido de no divulgarlo... uno nunca sabe quién puede usar esa información" (Karen, comunicación personal, 15 de marzo de 2022)). Esta expresión de temor resuena con la postura del orientador del colegio República Bolivariana de Venezuela, quien expresó dudas sobre la confidencialidad de los datos recabados, reflejando así las cicatrices latentes en la comunidad. Estos incidentes plantean una cuestión fundamental: ¿cómo podemos garantizar que nos encontramos ante una investigación rigurosa y que se protege la privacidad de los menores involucrados? Esta preocupación es aún más pertinente considerando que algunos estudiantes no solo provienen de familias campesinas, sino que también son hijos de individuos activos en el conflicto actual, como lo señala Molano (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

Estas interacciones reflejan cómo, en el contexto escolar, las narrativas individuales se convierten en una herramienta fundamental para comprender las realidades que enfrentan niñas y niños en situación de DFI. La dualidad expresada por la estudiante, entre el deseo de compartir su experiencia y el temor a las repercusiones, pone de manifiesto las tensiones que acompañan al proceso de construcción de identidad en estas niñas y niños. Además, estas historias no solo representan episodios pasados, sino que continúan resonando en el presente de estas estudiantes. La experiencia del DFI, combinado con el estigma de estar relacionados de alguna forma con actores del conflicto, es una carga que muchos niños y niñas en situación de DFI llevan día a día. Las palabras de la estudiante y del orientador del colegio nos recuerdan que proteger estas narrativas es esencial. Estas historias no solo moldean las percepciones individuales, sino que también tienen el poder de influir en cómo la sociedad en su conjunto ve y trata a quienes han experimentado el DFI.

El relato citado del Molano (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021) ilumina la diversidad de realidades que conviven bajo la denominación de «desplazados». Al considerar que niños y niñas en situación de DFI no sólo provienen de ambientes campesinos, sino también de familias inmersas en el conflicto, se subraya la pluralidad y profundidad de sus historias. Así, el fenómeno del DFI no debe ser visto como una simple etiqueta, sino como un entramado de experiencias que, aunque conectadas, se manifiestan de formas únicas según el entorno individual y familiar. Resulta crucial entender que, más allá de la experiencia del DFI, muchos niños y niñas enfrentan el reto añadido de ser asociados a facciones beligerantes, lo que aporta nuevas dimensiones a su proceso de adaptación en la sociedad y, en particular, en el ámbito educativo.

Entrando en otras dificultades metodológicas, nos enfrentamos durante nuestra investigación a la existencia de barreras comunicativas para les estudiantes. Estas barreras se ven agravadas por la ausencia de espacios seguros donde puedan hablar abiertamente sobre sus vivencias. Al respecto,

una estudiante del Colegio Florentino Gonzáles nos comentó: “la verdad profe, no encontramos espacios para poder expresar nuestra situación. En orientación, donde deberíamos sentirnos escuchados, terminamos sintiendo rechazo” (Karen, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

Esta sensación de incomunicación y malentendido se hizo aún más palpable con el testimonio de un estudiante del Colegio República Federal de Alemania. Con un tono de resignación, pero también de esperanza, nos compartió: “[...] la verdad es que aquí a uno no lo entienden. Ven mi color de piel y mi forma de hablar y ya tienen prejuicios. Si nos escucharan, si generaran espacios de diálogo, podrían comprender por qué somos como somos. Usted lo sabe, profe.” (Carlos, comunicación personal, 19 de abril de 2019)

Las narraciones de estudiantes nos invitan a reflexionar sobre la necesidad de que las prácticas educativas reconozcan y valoren la diversidad cultural. Se destaca la urgencia de cambiar el enfoque en las instituciones educativas hacia un mayor entendimiento mutuo. Es evidente que, en el ámbito escolar, aún persisten desequilibrios de poder, manifestándose en el silencio o malinterpretación de las voces de algunos niños y niñas.

Más allá de los desequilibrios, los testimonios resaltan la problemática de los prejuicios raciales y culturales. Las escuelas, que deberían ser espacios de aprendizaje y crecimiento, pueden transformarse en lugares donde se refuerzan estereotipos y discriminaciones. El estudiantado busca ser escuchado y comprendido, y sus relatos nos muestran su deseo de reconocimiento y comprensión de sus identidades y contextos.

Por ejemplo, la mención de que los habitantes de la costa caribe son “más alegres y mamagallistas” (Carlos, comunicación personal, 19 de abril de 2019) que los de la ciudad de Bogotá y que por su forma de hablar lo confunden con venezolanos no solo subraya una característica cultural, sino que también señala la necesidad de valorar estas diferencias en el ambiente

escolar. La solicitud de más espacios de diálogo refleja la aspiración de un entorno escolar inclusivo y comprensivo.

Una orientadora nos compartió un incidente que subraya las tensiones y desencuentros que pueden surgir en el aula: "[...] había una profe que se disgustaba porque un niño le decía 'Seño'³⁴. Ella creía que era un insulto, pero no comprendía que era parte del lenguaje de ellos" (Elsa, comunicación personal, 10 de agosto de 2019). Estas palabras ponen de manifiesto la desconexión entre la educadora y el contexto sociocultural del estudiante, afectando la relación docente-estudiante y, por ende, el proceso educativo.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre la formación docente. Es esencial fomentar una mayor sensibilidad cultural, construyendo ambientes de respeto e inclusión. Como educadores, debemos reconocer que las formas de comunicación varían según el entorno cultural, y nuestras respuestas deben surgir de una comprensión genuina de esos contextos, no de preconcepciones.

En este punto, para abordar otros aspectos de la experiencia educativa de las infancias desplazadas, retomemos la narración de Byron que ilustra con claridad las complejidades que enfrentan estudiantes en situación de DFI en el ambiente escolar:

“[...] En Bogotá, mis compañeros no me trataban bien, me señalaban por ser indígena. Hubo agresiones, me quitaban mis útiles escolares y, al final del año, ya no tenía nada. En otro colegio, un compañero en particular me acosaba constantemente, llegando al punto de lastimarme físicamente. Se lo comenté a la profesora, pero no se hizo nada al respecto” (Byron, comunicación personal, 15 de noviembre de 2020).

Este relato nos muestra la realidad de una identidad marginada dentro del sistema educativo. Al narrar su experiencia, no solo nos comparte hechos concretos, sino que nos ofrece una visión sobre cómo el DFI y la

³⁴ En la costa atlántica de Colombia así les dicen a las profesoras o a las mujeres adultas.

discriminación por su origen indígena se entrelazan para crear situaciones de exclusión y vulnerabilidad en la escuela.

Lo más preocupante es la inacción de las autoridades educativas, reflejada en la profesora que no intervino ante las denuncias de Byron. Su historia no solo es un testimonio sobre las adversidades que enfrentó, sino también una crítica a las estructuras que permiten y perpetúan estas formas de discriminación y violencia. A través de su relato, Byron también nos brinda una perspectiva sobre la victimización material. Las acciones de discriminación que vivió no sólo se manifestaron en términos de agresiones físicas o verbales, sino que también tuvieron un impacto tangible en su cotidianidad.

Ahondando en esta temática y avanzando en la discusión, dentro del marco de las dificultades que enfrentan las personas internamente desplazadas en Bogotá, el acceso a la educación surge como un obstáculo prominente. Esta situación se agrava aún más si tomamos en cuenta los barrios precarios donde residen y estudian, y el contexto de violencia que los envuelve. En el grupo focal realizado María, orientadora investigadora, nos compartió una experiencia que refleja la intensidad de esta problemática: "El trabajo es temeroso porque en esa época se enfrentaban la guerrilla y los paramilitares ahí mismo. El día de nuestra visita al colegio, nos alertaron sobre un inminente enfrentamiento, obligándonos a evacuar de inmediato." (*Grupo focal docentes Chamitos Colegio República Bolivariana de Venezuela*, comunicación personal, 7 de septiembre de 2021)

La vivencia descrita nos adentra en la cotidianidad de aquellos que estudian y trabajan en zonas de conflicto armado, donde el peligro es una constante. Pero María no se detiene ahí y nos ofrece una perspectiva más profunda: "El miedo afectaba a los estudiantes, muchos no querían o no podían concentrarse en sus estudios. Incluso, muchos de ellos desconocían su condición de desplazados, y era mejor así, dado el riesgo que suponía para

ellos en ese contexto." (*Grupo focal docentes Chamitos Colegio República Bolivariana de Venezuela*, comunicación personal, 7 de septiembre de 2021)

Aquí, la narrativa nos revela los desafíos psicológicos y emocionales que enfrentan estos estudiantes, donde el estigma y el miedo actúan como barreras adicionales en su educación. La orientadora Marcela añade: observamos que muchos estudiantes no permanecían mucho tiempo en un mismo colegio. Podían estar seis meses o hasta un año y luego tenían que trasladarse, principalmente por razones de seguridad (Marcela, comunicación personal, 25 de agosto de 2021). Este constante cambio resalta la inestabilidad que sufren en su educación debido al conflicto armado y el DFI. Estos relatos no son solo experiencias aisladas, sino que forman parte de un contexto más amplio que combina desplazamiento, violencia y educación. Nos muestran de manera concreta y palpable la complejidad del entorno en el que estudiantes y docentes siguen adelante día a día. Por ende, al pensar en políticas educativas para estas regiones, es fundamental considerar estas realidades y desafíos.

A medida que avanzábamos en nuestra investigación, nos sumergimos en la complejidad que rodea a las infancias desplazadas. Un ejemplo claro de esto ocurrió durante nuestro trabajo de campo en Sierra Morena, antes de la pandemia. Mientras nos dirigíamos a la casa de los hermanos del Cauca, el profesor que nos acompañaba enfatizó la necesidad de actuar con cautela en esa área. Nos instó a evitar tomar fotografías debido a las denominadas "fronteras invisibles" y las relaciones con el microtráfico de drogas ilícitas. Nuestra visita requería de permisos especiales y, en muchas ocasiones, de compañía de habitantes de la zona para garantizar nuestra seguridad en ese territorio.

Sin embargo, adentrándonos en la realidad de las infancias desplazadas, nos encontramos con situaciones que superan las simples precauciones. Al conversar con el Rector del colegio Vargas Vila, obtuvimos una visión más amplia de la dinámica de estas familias en la zona. Nos llamó la atención

cuando resaltó la naturaleza transitoria de las niñas y niños del barrio, subrayando que muchas de estas familias están en constante movimiento, siempre buscando un lugar mejor para establecerse. Utilizó la expresión “se bajan” para describir a aquellas familias desplazadas que, aunque inicialmente se asientan en el territorio de la escuela, no permanecen mucho tiempo allí (Giovany, comunicación personal, 16 de marzo de 2022).

La decisión de las familias desplazadas de "bajarse" abarca no solo un desplazamiento físico o territorial, sino también una temporalidad en la ocupación del espacio. A medida que estas familias encuentran un cierto nivel de estabilidad económica, tienden a migrar a barrios con mejores condiciones de vida. Sin embargo, esta constante movilidad tiene profundas implicaciones en la experiencia educativa de las niñas y niños, especialmente cuando lo vemos desde un enfoque relacional.

Al mudarse de forma recurrente, las y los estudiantes enfrentan retos al intentar construir vínculos estables con sus pares y sus docentes. Esta dinámica puede traducirse en sentimientos de aislamiento. Además, la conciencia de su situación efímera puede hacer que se retraigan, evitando participar plenamente en la vida escolar, lo que a su vez limita sus oportunidades de aprendizaje y socialización. La adaptación constante a diferentes entornos educativos también a distintos métodos y estilos de enseñanza, lo que puede generar confusiones y afectar su proceso de aprendizaje. Esta falta de constancia se agrava con el estrés y la ansiedad que produce la incertidumbre de no saber cuánto tiempo estarán en un lugar o institución específica.

La situación transitoria de niñas y niños desplazados puede generar en ellos una sensación de desconexión con la comunidad educativa. Esta circunstancia puede influir en la percepción que tienen sobre ellos docentes y otros estudiantes, algo que se evidenció en el testimonio del rector del Colegio Vargas Vila. Dada la naturaleza efímera de su estancia, estos jóvenes podrían

evitar involucrarse profundamente, lo que se traduce en la resistencia a formar lazos emocionales o a invertir plenamente en su proceso educativo.

Este panorama de constante movilidad y la carencia de un ambiente estable repercuten significativamente en aspectos como la adaptabilidad, el sentido de pertenencia y la continuidad educativa de estos estudiantes. Por ello, es imperativo que las políticas educativas reconozcan y se adapten a estas realidades, proporcionando el apoyo necesario para brindarles estabilidad y seguridad.

Continuando con nuestra investigación, y dada la complejidad de recopilar relatos en contextos escolares, optamos por el método discursivo. Nuestro principal objetivo era captar y reflejar la diversidad y profundidad de las voces y experiencias de los estudiantes en sus entornos escolares. Para alcanzarlo, desarrollamos dos herramientas metodológicas participativas: la cartografía social y la metodología “Café del mundo”. Ambas técnicas se convirtieron en pilares de nuestros talleres, incentivando la reflexión colectiva en torno al DFI y permitiéndonos comprender mejor la experiencia de las infancias desplazadas en su trayectoria educativa.

La selección de los participantes trabajar fue un pilar en nuestra investigación. Fundamentados en el currículo educativo colombiano y en mi experiencia pedagógica, optamos por concentrarnos en estudiantes de ciclo 2 (grado quinto de educación básica primaria) y ciclo 4 (grado noveno de educación básica secundaria). La razón detrás de esta elección radica en que es en estos niveles donde el tema del DFI se aborda con profundidad dentro de las clases de ciencias sociales. Además, estos grados representan etapas decisivas en el proceso educativo: el quinto grado culmina la educación básica primaria y el noveno finaliza la educación básica secundaria. Esta disposición académica asegura que los estudiantes alcancen una comprensión conceptual más detallada sobre el DFI. Por lo tanto, nuestro enfoque metodológico aspiró a tejer estas vivencias personales con el marco académico sobre el DFI.

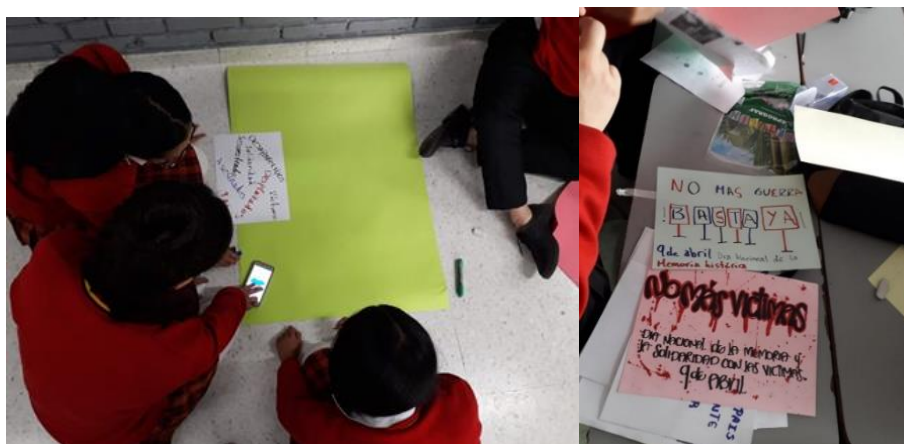
Introduciendo herramientas específicas en nuestro acercamiento, recurrimos a la cartografía social, la cual se despliega como un recurso que simula, en cierto modo, un recorrido por el territorio. A través de ella, se desvelan conexiones entre las estudiantes y su entorno que, a primera vista, podrían permanecer ocultas. Como apunta Ramírez (2012, p.106), esta técnica brinda la oportunidad de “vincular la práctica pedagógica con la cultura y el territorio”. Con este enfoque, desarrollamos “cartografías del cuerpo” con los alumnos de quinto de primaria, conceptualizando el cuerpo como un territorio en sí mismo. Esto nos proporcionó una ventana para analizar diferentes espacios escolares, explorando las emociones, actitudes, comunicaciones y dinámicas sociales que emergen en ellos desde la perspectiva de las propias niñas y niños.

Figura 8. Imágenes ilustrativas de trabajo realizado en Colegio República Federal de Alemania



Nota: foto tomada por el autor

Figura 9. Niños y niñas trabajando en las imágenes de la figura 6



Nota: Fotos tomadas por el autor

Figura 10. Imágenes de trabajo de campo realizado en Colegio Florentino González IED grado quinto



La cartografía, en la perspectiva que adoptamos, no solo representa el paisaje circundante, sino que también ilustra la relación de las personas con ese entorno. En este marco, los cuerpos de las y los estudiantes son entendidos como territorios que albergan las huellas de sus experiencias, anhelos, sueños y alegrías relacionadas con el DFI. Al seguir este enfoque, concebimos el cuerpo como un espacio "construido socialmente, donde se interactúa y se establecen relaciones", tal como lo expresa Ramírez (2012, p.107).

Utilizando esta rica herramienta de la cartografía, buscamos promover el conocimiento colectivo y participativo sobre cómo se vive el DFI en el contexto escolar. Mediante variados recursos visuales, nos propusimos destacar las vivencias y discursos del estudiantado, visualizando la escuela como un territorio dinámico y en constante evolución. Aquí, es fundamental

resaltar la capacidad de la cartografía social para identificar y desentrañar situaciones de riesgo vinculadas al fenómeno del DFI en el entorno escolar.

Adicionalmente, implementamos la metodología "Café del Mundo" con estudiantes de noveno grado. Inspirada en las enseñanzas de Paulo Freire, esta técnica se centra en la escucha activa y el diálogo grupal. Durante las sesiones, el ambiente se volvía cálido y propicio para la confianza al servir chocolate caliente. A través de preguntas estratégicamente formuladas, se generaban reflexiones profundas en torno al DFI en la escuela. Cada mesa de diálogo estaba coordinada por un relator o relatora, cuya tarea era documentar las discusiones para su posterior análisis y socialización.

Centrando nuestro enfoque metodológico en la recolección de narrativas de estudiantes, recurrimos a técnicas participativas e innovadoras, adecuadas a sus edades y vivencias. En las clases de ciencias sociales, introducimos el "Café del Mundo". La actividad comenzaba con una introducción al DFI, seguida de la lectura de un relato o la visualización de un vídeo. Luego, se establecían mesas de diálogo donde se abordaban preguntas cruciales sobre la percepción, experiencia y realidad del DFI en el ámbito escolar. Estas discusiones, cargadas de profundidad, ofrecían una ventana invaluable para comprender las vivencias y desafíos de las y los estudiantes en situación de desplazamiento forzado.

En estas mesas, el estudiantado dialogaba y una persona relatora se encargaba de registrar y, al final, exponer las conclusiones de la conversación.

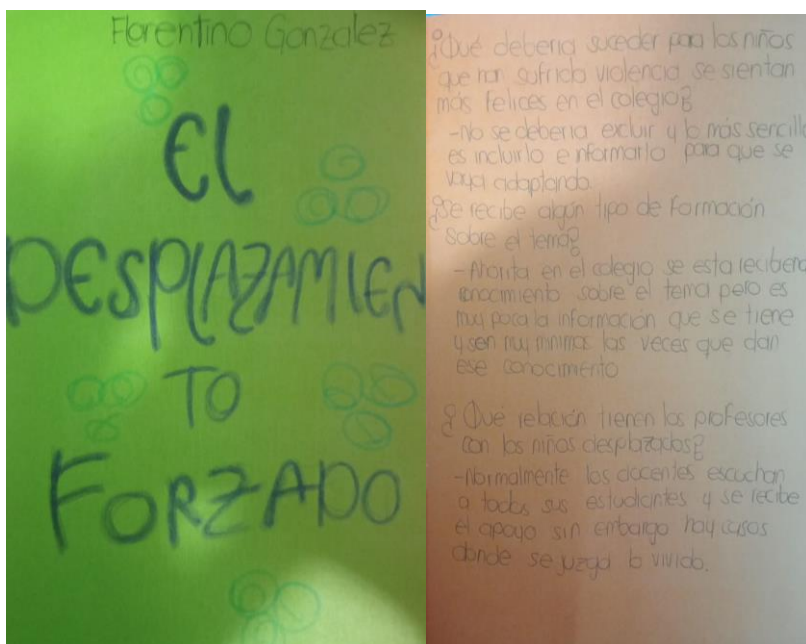
Figura 11. Imágenes de trabajo de campo realizado en Colegio Florentino González IED grado quinto



Nota: Fotos tomadas por el autor

En el contexto de los talleres y cartografías del cuerpo, los discursos y narrativas capturadas no son solo registros, sino fundamentos sólidos para explorar y construir la memoria histórica del DFI y del conflicto armado colombiano. Es preocupante que un asunto tan determinante quede opacado en el entorno educativo. Mariana reflejó esta situación al señalar: “en el colegio, pocos docentes abordan el DFI. Sin embargo, la profesora Mikan se destaca al hacerlo, llevándonos a reflexionar sobre el paramilitarismo, las guerrillas y el papel del Estado” (Mariana, comunicación personal, 15 de marzo de 2022). Esta percepción se reafirma en los escritos de estudiantes del colegio Florentino González: “Ahorita en el colegio se está recibiendo conocimiento sobre el tema, pero es muy poca la información que se tiene y son muy mínimas las veces que dan ese conocimiento” (Carla, relatora de mesa, 15 de marzo de 2021).

Figura 12. Imágenes ilustrativas de conclusiones de mesa realizado por estudiantes en Colegio Florentino González IED Grado noveno



Nota: Fotos tomadas por el autor

Frente a esta situación, el trabajo educativo con niñas y niños en contextos de DFI ha revelado la necesidad de generar espacios de diálogo que permitan desentrañar y comprender las múltiples facetas del conflicto armado en Colombia. Así, durante marzo de 2019, en el Colegio República Federal de Alemania, surgieron voces de estudiantes que pedían profundizar en el estudio del conflicto armado y en estrategias de resolución de conflictos. Dos años más tarde, el debate se enriqueció con las experiencias compartidas por estudiantes en situación de DFI en el Colegio Vargas Vila IED, en el colegio Sierra Morena IED y en el Colegio Florentino González IED.

Los diálogos estudiantiles aportan una comprensión profunda sobre cómo el conflicto armado ha dejado huellas en la cotidianidad y en la infancia. Sofía, del Colegio República Federal de Alemania, evocó una memoria: "Recuerdo que, en mi pueblo, antes de que tuviéramos que huir, solíamos jugar en un campo cerca del río. Pero un día, todo cambió. Desde ese día, el juego ya no fue el mismo" (Sofía, comunicación personal, 19 de abril de

2019). De manera similar, Daniel, del Colegio Vargas Vila, compartió: "Vengo de Cúcuta. Pero aquí, en Bogotá, he encontrado compañeros que escuchan mi historia" (Daniel, comunicación personal, 16 de mayo de 2022). Estos relatos, junto con las historias de Mariana, nos muestran la importancia de la educación y los espacios escolares, no solo como lugares de aprendizaje, sino también como refugios para sanar y reconstruir.

Estos testimonios subrayan que el conflicto armado no solo se vive en las esferas políticas o sociales, sino que permea y afecta directamente la vida de niñas y niños. Ellos evidencian la necesidad de integrar el tema del desplazamiento con mayor profundidad en la educación y resaltan la importancia de la escucha activa y el acompañamiento en el proceso de sanación y construcción de un futuro en paz. Son un recordatorio constante de que, más allá de las estadísticas, hay vidas reales que han sido transformadas y que buscan ser escuchadas y comprendidas.

En este contexto, resulta fundamental analizar el impacto de las políticas educativas y las praxis pedagógicas. Frente a la aparente omisión del DFI y el conflicto en el currículo, surge la pregunta: ¿Es esta una omisión deliberada o una decisión política para eludir temas delicados? Lo cierto es que el currículo, durante años, ha reflejado una visión que tiende a minimizar el conflicto armado interno en Colombia.

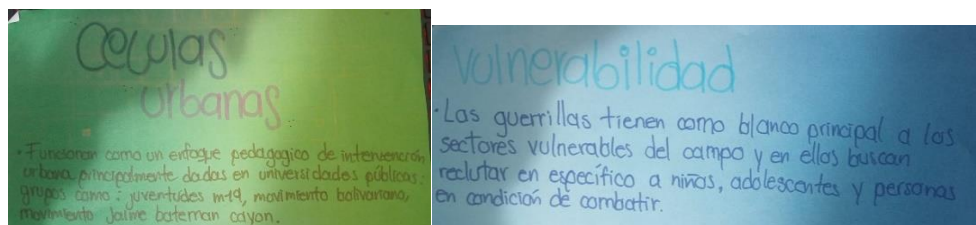
Es innegable que en el ámbito escolar se presentan dinámicas de poder que deben ser escudriñadas. Cuando docentes como la profesora Mikán eligen abordar el DFI, desafían los marcos tradicionales y crean espacios para que las voces, a menudo silenciadas, sean escuchadas. Esta toma de postura no solo contribuye a la construcción de una educación más inclusiva, sino que también enfatiza la necesidad de visibilizar y atender las realidades de las infancias desplazadas en las aulas.

La educación, entendida como un proceso transformador, es un reflejo de las dinámicas sociales y políticas de un país. En el caso colombiano, el DFI es un fenómeno que permea diversos ámbitos de la sociedad, incluida la

educación. A través de los talleres sobre DFI, hemos podido profundizar en el entendimiento de cómo las y los estudiantes interpretan y viven sus experiencias vinculadas al DFI, y cómo estas se cruzan con narrativas nacionales más amplias.

Uno de los aspectos que resalta es el entrelazamiento entre el ámbito educativo y el social. Durante un taller en el Colegio Florentino González, las reflexiones estudiantiles sobre la interacción entre movimientos políticos y universidades públicas dejaron en claro esta relación: “Las células urbanas [...] dadas en universidades públicas” tienen vínculos con grupos como el M19 y el movimiento bolivariano (Ángel, comunicación personal, 15 de marzo de 2022). Asimismo, un comentario sobre las tácticas de reclutamiento de guerrillas en sectores vulnerables del campo, dirigidas en particular hacia niños y jóvenes, subraya la urgencia de tratar estos temas de manera crítica en las aulas.

Figura 13. Fotos de trabajo desarrollado con estudiantes de noveno



Nota: Fotos tomadas por el autor

No obstante, la presencia del DFI en las aulas no solo se manifiesta en discusiones sobre política o grupos armados. Las infancias desplazadas enfrentan desafíos adicionales en sus trayectorias educativas, a menudo enraizados en prejuicios y estigmatizaciones. Un testimonio revelador indica: “muchas veces los niños en situación de desplazamiento forzado son juzgados y discriminados por docentes y sus compañeros” (Carla, comunicación personal, 25 de abril de 2022). Esta realidad se magnifica cuando se considera la aparente indiferencia de algunos educadores hacia las vivencias de estas

infancias: “no entienden y no les importa de cierta manera” (Marcela, comunicación personal, 25 de agosto de 2021).

Estas reflexiones refuerzan la necesidad de garantizar una educación inclusiva, que reconozca y valore las experiencias de todas las infancias y que, a su vez, contribuya a un futuro más equitativo y justo para Colombia. En el marco de desafíos que enfrentan las niñas y niños en situación de DFI en el ámbito educativo colombiano, resurge una preocupación particular: la discriminación racial y étnica. Un testimonio estudiantil nos revela que, en Colombia, personas de regiones como el Pacífico y el Caribe enfrentan discriminación “por el simple color de piel”. Este comentario no solo refleja una realidad social, sino que también enfatiza la necesidad de abordar activamente estas formas de exclusión en el sistema educativo.

Este escenario complejo se ve ilustrado en las palabras de la orientadora Marcela. En su reflexión, destaca cómo muchas niñas y niños, a raíz de sus traumas emocionales y vivencias asociadas al DFI, son incorrectamente etiquetados con problemas de aprendizaje o discapacidades: “no es pensar que el niño viene es aprender, pero no se reconoce la característica particular del estudiante” (Elsa, comunicación personal, 10 de agosto de 2019). Esta situación se agrava en zonas específicas, como La Candelaria, donde la presencia de población desplazada es significativa y donde las intervenciones estatales parecen no ser suficientes para abordar sus necesidades.

Más allá de las particularidades educativas, la intervención de Marcela nos brinda una perspectiva más amplia sobre cómo la sociedad colombiana percibe el DFI. Su observación, “como que ya nos acostumbramos a que hay violencia en el país y que hay desplazados y como firmamos la paz, entonces ya no hay más desplazados” (Elsa, comunicación personal, 10 de agosto de 2019), pone en relieve una tendencia preocupante: la posible invisibilización de las infancias desplazadas tras la firma de los acuerdos de paz. Esta percepción nos alerta sobre la necesidad de mantener viva la memoria y de

priorizar las experiencias de estas infancias, independientemente de los avances políticos del país.

Así, los testimonios que hemos recabado resaltan la necesidad de reconsiderar las actuales dinámicas educativas. Es esencial abordar las vivencias y desafíos de niñas y niños en situación de DFI en el contexto educativo colombiano, orientando las intervenciones hacia una perspectiva más inclusiva y atenta. Una característica que sobresale en los análisis cualitativos realizados es el llamado a una verdadera integración de las niñas y niños en situación de DFI en las instituciones educativas. Esta no debe limitarse a la asistencia escolar; se debe dar respuesta a sus necesidades emocionales y psicológicas. En este contexto, es importante considerar desafíos como el sentimiento de indefensión y el deterioro del autoconcepto. Además, el estigma y la discriminación, que en ocasiones provienen del propio entorno educativo, pueden potenciar estas dificultades, obstaculizando su desarrollo integral.

Por otro lado, las voces de estudiantes muestran un sentido de pérdida en las infancias desplazadas en términos de identidad y pertenencia. El DFI les aleja de sus territorios y contexto familiar y los sumerge en una realidad diferente. A estos desafíos se suman traumas previos, generando relaciones diarias llenas de desconfianza y recelo. Las expresiones de Byron, por ejemplo, evidencian cómo el temor al rechazo complica la creación de relaciones sociales.

También, nuestras observaciones sugieren que estas niñas y niños enfrentan situaciones cotidianas como el aislamiento y el abuso. Estas adversidades, influenciadas por las estructuras de poder y las dinámicas educativas actuales, pueden hacer que vean su futuro con cierto pesimismo. Ante esta situación, no solo es necesario reflexionar, sino también actuar para asegurar una educación verdaderamente equitativa e inclusiva. Más allá de estas limitaciones, la experiencia educativa de estas infancias también es un testimonio de resiliencia y adaptabilidad. Durante las pesquisas en colegios

de Bogotá, me encontré con una variedad de percepciones en relación con el conflicto armado y el DFI. Algunas niñas y niños ven la guerra como una rutina diaria, mientras que para otros es una fuente de temor y violencia.

Dentro del panorama educativo colombiano, las infancias desplazadas enfrentan un mosaico de experiencias que demandan un enfoque inclusivo. Tal como se discutió en el capítulo anterior, las políticas educativas proponen un escenario donde tutores especializados brinden apoyo personalizado, adaptando el currículo para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Además, se propone fomentar actividades extracurriculares que promuevan su integración. Es esencial que, en el ámbito educativo, estas infancias se sientan reconocidas y valoradas.

El colegio Sierra Morena IED sirve como un caso emblemático. Representando al 19.3% de su población estudiantil en situación de DFI, es decir, 865 estudiantes, este colegio enfrenta retos únicos. No se trata solo de la inclusión física, sino de un acercamiento que aborde sus necesidades integrales. Esto implica no solo reforzamiento académico, sino también actividades que aborden de manera transversal las causas y consecuencias del DFI en su experiencia educativa diaria.

Más allá de las adversidades que enfrentan, la experiencia educativa de estas infancias desplazadas se convierte en un claro reflejo de su capacidad para sobreponerse, demostrando una notable resiliencia y adaptabilidad. Durante mis investigaciones en diversos colegios de Bogotá, tuve la oportunidad de sumergirme en un abanico de percepciones y relatos de niñas y niños en relación con el conflicto armado y el DFI. Resultó revelador cómo, para algunas de estas infancias, la guerra se ha normalizado al punto de ser considerada una rutina diaria, una parte más de su entorno que, aunque dolorosa, es casi cotidiana. Sin embargo, para otros, el conflicto se manifiesta de manera más directa, evocando sensaciones de temor, angustia y siendo asociado con actos de violencia que han marcado sus vidas. Estas diferencias en las percepciones y vivencias subrayan la complejidad de sus experiencias

y la importancia de abordarlas de manera individualizada y atenta en el entorno educativo.

Helberth, coordinador y exdirector local de educación, nos brinda una perspectiva valiosa sobre esta realidad. Su testimonio ilumina aspectos fundamentales de la experiencia educativa de las infancias desplazadas en Bogotá. Helberth resalta la política de acceso universal a la educación, subrayando el compromiso de las instituciones con todas las infancias, independientemente de su situación particular. Reconoce que las infancias desplazadas pueden tener trayectorias educativas interrumpidas, lo que implica la necesidad de herramientas de diagnóstico y adaptaciones pedagógicas. Más allá de los aspectos burocráticos, Helberth destaca la carga emocional detrás de la condición de desplazamiento y la necesidad de sensibilidad al tratar estos casos. Finalmente, subraya la relación entre docentes y estudiantes y la adaptabilidad institucional para responder a las necesidades de sus comunidades (H. Reales, comunicación personal, 19 de mayo de 2020).

Estas reflexiones nos recuerdan que, más allá de las políticas y las propuestas, en el centro de toda estrategia educativa deben estar las infancias y sus experiencias. Las palabras de Reales fortalecen esta idea, al señalar: "La escuela está hecha para eso, para contribuir con la felicidad de los estudiantes" (H. Reales, comunicación personal, 19 de mayo de 2020). Esta afirmación cobra un significado especial al considerar la educación de las infancias desplazadas, ya que resalta la importancia de asegurar un ambiente que no solo instruya, sino que también sane y restaure.

5.1.1. Develando realidades y desafíos: La voz de las Desplazadas a través de las cartografías del cuerpo

Para profundizar en el entendimiento de estas experiencias, nos sumergimos en el análisis detenido de temáticas sobre el DFI. Aquí, la metodología utilizada nos permitió identificar patrones y tendencias recurrentes en los discursos y narrativas de niños y niñas. Es importante

resaltar que, aunque las cartografías del cuerpo se han documentado detalladamente en un informe, los nombres que se mencionan son ficticios, en un esfuerzo por proteger la identidad de quienes participaron.

Si bien el contexto escolar idealmente representa un santuario para el aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes, la realidad es, en muchos casos, distinta. Aunque esperamos que la escuela sea un recinto donde se consoliden y respeten los derechos, en ocasiones puede transformarse en un espacio donde estos son vulnerados. Ya hemos subrayado cómo la violencia inherente al DFI deja huellas en las niñas y niños afectados, no solo en el plano físico sino también en el emocional. A esto se suma que, dentro del ambiente escolar, pueden surgir "microviolencias" o formas sutiles de exclusión que, aunque no sean tan patentes, tienen un impacto profundo en el bienestar de estudiantes.

Dentro del ejercicio de “Cartografías del Cuerpo” realizado en los colegios República Federal de Alemania y Vargas Vila, se destacan expresiones de niñas y niños que ilustran esta realidad. Por ejemplo, Valentina, una estudiante de quinto grado del colegio Vargas Vila IED, manifestó en su cartografía: "Me siento sola en el recreo. No siempre me dejan jugar porque soy de otro lugar" (Valentina, comunicación personal, 16 de mayo de 2022). Mientras tanto, Sebastián, del colegio República Federal de Alemania, compartió: "En clase, a veces siento que mi voz no cuenta como la de los demás" (Sofía, comunicación personal, 19 de abril de 2019)).

Estas experiencias reflejan la disputa que enfrentan en la escuela. Por un lado, hay estudiantes que sienten que su voz es valorada, pero por otro, hay quienes narran situaciones de exclusión y discriminación. Es especialmente conmovedor el testimonio de María José del colegio Vargas Vila IED, quien expresó: "Mis maestras me escuchan, pero algunos compañeros se burlan porque hablo diferente" (María José, comunicación personal, 16 de mayo de 2022). Esta dualidad se observa incluso en las experiencias de estudiantes provenientes de Venezuela, como Isabella del colegio Vargas Vila IED, quien

compartió: "Extraño mi antigua escuela, pero aquí quiero encontrar nuevos amigos. Algunos niños me llaman 'veneca', pero otros me han ofrecido su amistad" (Isabela, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

Estos relatos evidencian las diversas percepciones y vivencias que tienen las niñas y niños en el ambiente escolar. Subrayan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan un ambiente de inclusión y respeto mutuo, garantizando el bienestar y desarrollo integral de cada estudiante, en especial de aquellos en situación de DFI.

La observación directa en el taller reafirma estas percepciones. Se evidencian actitudes de burla y agresión entre estudiantes, lo que pone de relieve la necesidad de intervenciones educativas que enfrenten estas formas de violencia. Cuando se abordan temas de inclusión y exclusión, nuevamente, las respuestas de niñas y niños revelan una amplia gama de percepciones, desde positivas hasta negativas, mostrando la complejidad de sus experiencias escolares.

De nuevo, ante este panorama, queda claro que abordar la educación de las infancias desplazadas exige un enfoque integral. No basta con centrarse únicamente en la pedagogía; es esencial atender el bienestar emocional y social de cada estudiante. La empatía, sensibilidad y determinación son vitales en este proceso.

Santiago lo expresa claramente, al contrastar lo bueno y lo malo que ha observado: "bueno, con mis ojos veo hartas cosas, como buenas o malas. Las malas son cuando veo que le pegan a un niño con discapacidad. Las buenas cuando veo que mis compañeros comparten con otros compañeros" (Santiago, comunicación personal, 15 de marzo de 2022). Esta perspectiva se contrapone a quienes afirman que "no hay discriminación" o quienes, de manera más sutil, mencionan situaciones de violencia entre compañeros. Es particularmente alarmante encontrar relatos que aluden a la venta de drogas en el colegio, especialmente considerando la corta edad de niñas y niños participantes en el taller (entre 9 y 12 años).

Los testimonios que emergen de las aulas arrojan luz sobre la forma en que el DFI se entrelaza con la cotidianidad escolar. En el colegio Florentino González, las constantes referencias a episodios de violencia entre estudiantes, como cuando “siempre vemos a los niños pelear” y donde “unos se acusan de paras, otros de guerrilleros” (Ángel, comunicación personal, 15 de marzo de 2022), no solo reflejan una atmósfera escolar tensionada, sino también cómo las huellas del DFI pueden traducirse en comportamientos agresivos en espacios que deberían ser seguros. Estas interacciones, vistas desde la perspectiva de Ball, muestran cómo las estructuras de poder y las heridas del conflicto armado se hacen presentes y se perpetúan en el ámbito educativo.

A su vez, en el colegio Vargas Vila, el relato de Isabela, una niña desplazada de Putumayo nos conmueve: "Aquí en el colegio algunos me dicen que de dónde vengo, todo es violencia. No me gusta cuando se pelean y me recuerda a los tiros que escuchaba" (Isabela, comunicación personal, 16 de mayo de 2022). Por otro lado, en el colegio República Federal de Alemania IED, Juan, un niño desplazado de Tumaco, comparte: "Me da miedo cuando veo peleas. En mi antiguo colegio, pelear significaba algo más peligroso. Aquí, algunos niños se llaman entre sí por nombres de grupos armados, pero no creo que sepan lo que eso realmente significa" (Carlos, comunicación personal, 19 de abril de 2019). Estos relatos ponen de manifiesto cómo las historias personales se entrelazan con narrativas más amplias, y cómo las experiencias del pasado siguen resonando en la percepción del presente.

Otro aspecto temático que resulta del análisis es el de la comunicación en el ámbito educativo, el cual se erige como un pilar en la experiencia de las niñas y niños en situación de DFI. Mientras voces como la de Karen del colegio Florentino González resuenan al decir: “Yo escucho a otros niños que vienen de otros lugares, su historia es muy bonita”, hay testimonios que denotan un sentimiento de silencio, como “Mis ideas a veces son escuchadas, a veces NO” (Karen, comunicación personal, 15 de marzo de 2022). Este contraste pone de manifiesto una preocupante disparidad en el sistema

educativo, subrayando la necesidad imperante de crear un ambiente en el que cada estudiante sienta que es escuchado y valorado por igual.

Dicha comunicación se enmarca en un contexto más amplio, en el que el DFI desestabiliza aspectos fundamentales de la infancia: la identidad, la voz y el sentido de pertenencia. Ante esta situación, se hace necesario que la comunidad educativa se movilice para transformar las aulas en espacios de refugio, comprensión y reconocimiento. Frente a este desafío, la pedagogía es también una herramienta que permite identificar y sanar las heridas del DFI y empoderar a estas niñas y niños en su proceso escolar.

Así, es innegable que nuestras escuelas son escenarios donde conviven múltiples violencias. Una evidencia clara de esto es lo que las cartografías del cuerpo revelan sobre las manos y brazos de las figuras hechas por estudiantes. Si bien estos pueden ser instrumentos de cariño, como lo reflejan textos recopilados en el colegio Florentino González IED que dicen “los brazos sirven para abrazar, dar un saludo, para escribir, para pintar, para agarrar cosas”, también pueden ser portadores de violencia (Santiago, comunicación personal, 15 de marzo de 2022). Las narrativas compartidas por niñas y niños no sólo evidencian gestos amables, sino que también dan cuenta de escenas de agresión física directa, desde golpes hasta situaciones mucho más graves (*Mapa del cuerpo colegio Florentino González IED*, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

Cuando se les preguntó a estudiantes sobre las ocasiones en que se han sentido acogidos o abrazados por la escuela, o las situaciones contrarias en las que han sido testigos de violencia o agresión física hacia sus compañeros, los testimonios que surgieron fueron reveladores. Sofía, de 9 años, comentó: “Recuerdo que una vez, un compañero nuevo de otro lugar fue empujado al suelo solo porque hablaba diferente. Eso no me pareció justo” (Sofía, comunicación personal, 15 de marzo de 2022). Mientras que Santiago, de 10 años, señaló: “A veces, cuando hacemos trabajos en grupo, hay compañeros

que no incluyen a otros solo porque vienen de otra ciudad. Me duele ver eso" (Santiago, comunicación personal, 15 de marzo de 2022)

Por otro lado, Valeria, de 8 años, mencionó: "En la escuela, algunos profesores nos dan abrazos cuando estamos tristes y eso me hace sentir bien" (Valeria, comunicación personal, 15 de marzo de 2019). Sin embargo, también hay relatos como el de Juan, de 9 años, que dijo: "Algunos niños me llaman 'el nuevo' y se ríen de mí. Eso me hace querer no venir a la escuela" (Juan, comunicación personal, 15 de marzo de 2019). Estas narrativas, junto con el testimonio que refiere a "cuando te juzgan por tu forma de ser" o aquel que habla de situaciones en las que las niñas y niños son obligados a hacer lo que no quieren, como "cuando te obligan a ir a un lugar que no te gusta y te maltratan por no ir" (Sofía, comunicación personal, 15 de marzo de 2022), son un llamado de atención sobre las dinámicas que prevalecen en nuestras instituciones educativas y la necesidad de abordarlas con empatía y acción.

Además, los testimonios de niñas y niños revelan prácticas cotidianas en la escuela que ellos mismos perciben como violentas. Por ejemplo, uno de los relatos señala: "Si he visto situaciones de violencia. Son golpes"(Santiago, comunicación personal, 15 de marzo de 2022) Algunas narrativas resaltan la gravedad de estas agresiones, rememorando eventos como "cuando me rompieron la cabeza con un candado" o conflictos entre colegios, ilustrados en expresiones como "se pelean el otro colegio y el florentino" (Mariana, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

Estos enfrentamientos y disputas no se limitan al horario escolar; también se extienden a momentos después de la jornada académica. Un relato de un estudiante durante la sesión de la cartografía del cuerpo lo ejemplifica al mencionar que "en el colegio se pelean en horas de la salida". Esta temporalidad, marcada por comentarios como "Dos niños se pelearon ayer", subraya la frecuencia con que ocurren estas situaciones. Ante ello, es inevitable reflexionar sobre los desafíos adicionales que enfrenta una niña o niño en situación de DFI al llegar a este tipo de contextos. Adicionalmente,

diversas narrativas enfatizan la persistencia de estas conductas violentas en la cotidianidad de sus interacciones. Frases como “ha habido agresiones”, “ha habido discusiones”, “hay golpes” y “hay patadas entre todos nosotros” son testimonio de ello. Esta recurrente mención a la violencia entre pares queda sintetizada en un relato que concluye: “hay violencia entre nosotros” (*Taller sobre desplazamiento en el colegio Florentino González IED*, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

En el ámbito del DFI, es fundamental comprender cómo este fenómeno afecta especialmente a las infancias. El DFI no sólo implica un movimiento físico de un lugar a otro sin elección, sino que también simboliza una vulneración al derecho a la libre movilidad. A través del ejercicio de cartografía del cuerpo, donde se enfocaron en los pies y piernas de las figuras dibujadas por estudiantes, intentamos visualizar esta representación del desplazamiento. Las preguntas planteadas, como “¿He sido objeto de desplazamiento?” o “¿Qué situaciones han impedido mi libre movilidad por mi país, ciudad o colegio?”, buscaban profundizar en estas vivencias.

Las respuestas obtenidas resaltan distintas limitaciones a los derechos de niñas y niños en el contexto escolar. Por ejemplo, se identificaron zonas dentro del colegio a las que no tienen libre acceso, como es el caso de la zona de bachillerato. Estas áreas prohibidas se reflejan en relatos como “No nos dejan ir a bachillerato” (*Taller sobre desplazamiento en el colegio Florentino González IED*, comunicación personal, 15 de marzo de 2022). Estas restricciones invitan a reflexionar sobre la garantía real del derecho a la libre movilidad dentro del ámbito escolar.

Por otro lado, dentro de la dinámica institucional, emergen figuras de autoridad que generan distancia y poder. Un claro ejemplo es la Coordinación, percibida como un emblema de disciplina, lo que se evidencia en testimonios como “No nos dejan ir a coordinación” (Mariana, comunicación personal, 15 de marzo de 2022). Estos relatos exponen la existencia de micropoderes en la institución que pueden infundir temor en el estudiantado.

Asimismo, es notorio cómo el tema de la movilidad se entrelaza con percepciones sobre protestas y manifestaciones sociales. Aunque algunos testimonios reflejan una sensación de libertad para desplazarse por diferentes espacios, otros asociaron la movilidad con las protestas, viéndolas como obstáculos a la libre circulación. Esta visión podría indicar una perspectiva predominantemente negativa hacia la movilización social, lo que se observa en varias notas de campo recogidas entre 2019 y 2022. Esta es una fuente para otras investigaciones que aborden estas percepciones que permitan garantizar un entendimiento claro de los derechos y la movilidad en el contexto educativo.

Voces desde el Aula: Interpretaciones Estudiantiles del DFI

Dentro del ámbito del Café del Mundo, las narrativas recolectadas de estudiantes de noveno grado revelan las complejas tramas de percepciones y vivencias en torno a la diversidad, el derecho a la educación y las cicatrices del conflicto armado y el DFI en Colombia. Las voces de estudiantes, como Karen al decir: "...Bueno yo escucho a otros niños y ellos me escuchan a mí, los profesores me escuchan. Yo escucho a otros niños que vienen de otros lugares, su historia es muy bonita" (Karen, comunicación personal, 15 de marzo de 2022), resaltan la riqueza de sus experiencias y la necesidad de abordarlas en el ámbito educativo.

La diversidad de experiencias e identidades en el ámbito escolar fue el foco de la primera mesa del Café del Mundo. Las voces de estudiantes reflejan la empatía y solidaridad, pero también revelan que algunas realidades, como el DFI, a veces pasan desapercibidas. Un comentario particularmente revelador fue: *"¿pero por qué no nos habían dicho antes que eran desplazados?"* (Estudiantes, en colegio Florentino González IED, 15 de marzo de 2022), que despierta reflexiones sobre el desconocimiento o la omisión de información relativa al DFI entre compañeros de clase.

El DFI, con su carga histórica de estigmatización y relegación a un segundo plano, presenta desafíos en la educación. Las respuestas de las y los

estudiantes sugieren la necesidad de una comunicación más efectiva o protocolos claros que aborden adecuadamente la situación del DFI en las instituciones educativas. Esta necesidad se ve acentuada por testimonios como el de la estudiante que afirmó: *"Mis ideas a veces son escuchadas, a veces NO"* (Karen, comunicación personal, 15 de marzo de 2022), subrayando que, para algunas infancias marcadas por el DFI, el sentimiento de ser escuchadas es inconsistente.

La construcción de afectos y vínculos en el ambiente escolar también se puso de manifiesto en las narrativas de los estudiantes. La Cartografía del Cuerpo, aplicada en este contexto, mostró que, pese a las adversidades, los compañeros de clase desempeñan un papel esencial en la construcción de lazos afectivos. Narrativas como: "También puedes confiar en tus compañeras y compañeros... para contarles tus emociones y que te apoyen" (Notas de campo, Colegio Florentino González, 15 de marzo 2022), destacan la importancia de estos vínculos.

Dentro de este análisis, el ejercicio del Café del Mundo también quiso explorar la percepción y conocimiento de los estudiantes sobre el conflicto armado interno de Colombia. Las respuestas a inquietudes como: ¿Qué sabemos del conflicto que vive Colombia? proporcionaron valiosas perspectivas sobre cómo se aborda este tema vital en el entorno educativo, abriendo así puertas para futuras investigaciones y diálogos.

Los relatos estudiantiles sobre el conflicto armado interno en Colombia evidencian una remembranza de hechos recientes, frecuentemente difundidos por los medios de comunicación masiva. Estas narrativas, que evocan eventos como masacres y enfrentamientos entre actores del conflicto, suelen ser descripciones descontextualizadas que no abordan las causas estructurales subyacentes. Esta superficialidad en la comprensión puede conducir a visiones sesgadas y estereotipadas del conflicto, lo que obstaculiza la comprensión integral de las raíces de la violencia en Colombia.

De nuevo, en los talleres del Café del Mundo, estudiantes en situación de DFI resaltaron la insuficiente atención que se presta a estos temas en el ámbito educativo. Revelaron una carencia en el abordaje de sus propias vivencias y situaciones en el currículo escolar. Según ellos, la temática del DFI raramente se aborda de manera explícita en las asignaturas, y son pocos los docentes que se han tomado el tiempo de discutir y profundizar sobre ello. Esta omisión no solo perpetúa el desconocimiento, sino que también restringe la comprensión que los estudiantes tienen de sus propias experiencias y derechos.

Ante este panorama, estudiantes expresaron la necesidad de integrar estos tópicos en el currículo escolar. Perciben que, al discutir las experiencias de las infancias desplazadas y las políticas educativas en el aula, se promovería una mayor sensibilización y empatía entre la comunidad estudiantil. Tal enfoque no solo les permitiría entender con mayor profundidad las realidades a las que se enfrentan sus pares en situación de DFI, sino que también contribuiría a que estos últimos se sintieran más integrados y valorados dentro de la comunidad educativa.

Los relatos de estudiantes también destacaron la importancia de contar con docentes capacitados y comprometidos en abordar estas temáticas. En ese orden, mencionaron que algunos profesores habían mostrado interés y les habían proporcionado información, e incluso habían incluido algunas actividades que los sensibilizaban en torno a estos temas (teatro, mascarás), pero que la mayoría carecía de conocimientos sólidos sobre el DFI, las infancias desplazadas y las políticas educativas. Esto genera una brecha en la educación y limita las oportunidades de reconocimiento y apoyo para estudiantes en situación de DFI.

En este contexto, la dinámica del "Café del Mundo" se sumergió en el corazón de la problemática del DFI, enfocándose en las vivencias y derechos de las niñas y niños en esa situación. Las respuestas de estudiantes de noveno grado ante las preguntas planteadas desvelaron una dualidad perceptiva.

Aunque se identificó una tendencia a la discriminación y estigmatización, lo que lleva a muchos jóvenes a ocultar o minimizar su identidad para no ser señalados, también emergieron relatos de resiliencia. Estas historias destacan cómo, a pesar de las adversidades del DFI, estas infancias han logrado adaptarse y encontrar fortaleza en sus nuevos contextos. Valeria, del colegio República Federal de Alemania IED, recordó: "En mi anterior colegio había un compañero desplazado. Algunos se burlaban de él por su acento, pero él siempre mostraba una sonrisa y contaba historias inspiradoras de su pueblo natal". Estos testimonios subrayan la necesidad de fomentar espacios educativos que reconozcan y valoren las experiencias de todos sus estudiantes, promoviendo un ambiente de respeto, inclusión y apoyo.

Asimismo, al explorar las experiencias de las infancias desplazadas en el ámbito educativo, se observa una combinación de desafíos y superaciones. Indagando sobre cómo vivencian sus derechos en el colegio, surgen voces que reflejan tanto la discriminación sufrida como la resiliencia demostrada. Sebastián, del colegio Florentino González IED, compartió: "Al principio, me daba miedo hablar sobre mi pasado porque no quería que me trataran diferente. Pero con el tiempo, aprendí a valorar mi historia y a usarla para educar a los demás sobre lo que realmente significa ser desplazado" (Sebastián, comunicación personal, 15 de marzo de 2022). Estas palabras resaltan la lucha interna de muchos estudiantes que, pese a las adversidades, buscan adaptarse y reconstruir sus vidas en nuevos contextos.

Por otro lado, es evidente la influencia determinante que pueden tener las y los educadores en la experiencia de estas estudiantes. Lucía, del colegio Sierra Morena IED (2022), compartió: "Mi maestra siempre decía que cada historia tiene un valor y que debemos aprender de cada una de ellas. Eso me ayudó a sentirme parte del grupo y a valorar mi experiencia". Este testimonio enfatiza la importancia de un enfoque pedagógico empático y consciente de las realidades diversas de la comunidad estudiantil.

La inclusión educativa es un ideal que se persigue en numerosos contextos, pero su implementación real enfrenta varios obstáculos. La orientadora e investigadora Tadiadna ofreció una perspectiva que ilustra estas dificultades:

“[...] el miedo... era como que no querían estudiar, como que les faltaba motivación y se desconocía todo lo que ellos traían. Uno de los desafíos de los procesos inclusivos es no solo pensar que el estudiante viene a aprender, sino también reconocer su situación particular. Muchos se catalogan con problemas de aprendizaje o discapacidad, sin considerar que pueden estar enfrentando problemas emocionales.” (Tadiadna, comunicación personal, 11 de noviembre de 2018)

Esta declaración resalta un reto fundamental: el reconocimiento y entendimiento de las experiencias y realidades de las y los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de DFI. En este sentido, la inclusión y el respeto son vitales. Sin embargo, las etiquetas pueden generar estigmatización, más aún para las infancias desplazadas. A través de talleres como el Café del Mundo, también se han podido visibilizar vivencias que retratan esta realidad.

Camilo estudiante del Colegio República Federal de Alemania IED en 2019 compartió: "Me siento triste y enojado cuando me tratan diferente, solo porque soy desplazado. No entienden que soy igual que ellos y merezco respeto" (Camilo, comunicación personal, 15 de marzo de 2019). Esta etiqueta no solo afecta a quienes la llevan, sino que también repercute en el entorno. Andrea, del Colegio Sierra Morena IED en 2022, observó: "Es injusto ver cómo tratan a mis amigos desplazados. Ellos también tienen talentos y merecen ser tratados con respeto, no deberían ser juzgados por su situación" (Andrea, comunicación personal, 18 de mayo de 2022). A pesar de estas experiencias desafiantes, también surgen relatos de cambio y superación. El estudiante Sebastián del Colegio Florentino González IED en 2022 reflejó: "A través de la educación y la apertura, mis compañeros ahora me tratan como uno más. Me siento aceptado y valorado en mi colegio" (Sebastián, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

Estos testimonios nos muestran la necesidad de reconocer los desafíos particulares que enfrentan las infancias desplazadas. La discriminación y estigmatización en diferentes ámbitos de su vida, especialmente en el educativo, no solo representa un obstáculo para su aprendizaje, sino que también puede afectar su desarrollo emocional y personal. Es esencial abordar y superar estos desafíos para garantizar una educación equitativa para todos.

Otro aspecto temático para destacar es el de la resiliencia en las narrativas de estudiantes en situación de DFI. Esta capacidad de adaptarse y superarse ante adversidades se manifiesta en las vivencias compartidas durante el Café del Mundo. Estos testimonios reflejan cómo, pese a un entorno muchas veces adverso, estas infancias logran hallar un espacio de aprendizaje y crecimiento.

Las narraciones no solo ponen de manifiesto la fortaleza emocional y mental de estas estudiantes, sino también su tenacidad y valentía. A pesar de haber atravesado situaciones difíciles, como perder sus hogares, ser desplazadas de sus comunidades o ser testigos de violencia, estas personas jóvenes no cesan en su búsqueda de oportunidades educativas y de desarrollo. En sus relatos, vemos una capacidad de hallar esperanza. Así, dentro de estas narrativas sobresalen esfuerzos por priorizar la educación a pesar de los obstáculos, la formación de relaciones de apoyo con sus pares, la adaptabilidad a nuevos contextos educativos y la búsqueda proactiva de oportunidades de crecimiento personal.

Estas historias nos muestran que estudiantes en situación de DFI son agentes proactivos en su superación, evidenciando una adaptabilidad impresionante. Sus relatos reflejan la determinación para encarar adversidades y hallar un sentido de normalidad y esperanza en su cotidianidad, incluso en circunstancias difíciles. Es crucial mencionar que estas narrativas no minimizan las dificultades y traumas vividos por estas personas. Por el contrario, subrayan la capacidad de recuperación y el potencial latente en cada una de ellas.

En este contexto, el soporte social es esencial. Las y los compañeros, docentes y otros miembros de la comunidad educativa se convierten en figuras fundamentales que brindan apoyo, facilitando la gestión de adversidades tanto a nivel emocional como académico. Es vital que las políticas educativas reconozcan y valoren esta resiliencia, diseñando intervenciones que promuevan el bienestar integral de estas infancias desplazadas. Además, es digno de admirar cómo, frente a las adversidades, las y los estudiantes en situación de DFI sacan a relucir su creatividad y adaptabilidad. Las narrativas destacan la forma en que aprovechan los recursos a su alcance, como bibliotecas, materiales en línea o programas extracurriculares, en su ansia de aprendizaje y superación.

Al sumergirnos en el mundo de las infancias desplazadas, descubrimos una realidad teñida de adversidades, pero también de resiliencia y esperanza. A través del análisis de sus narrativas, hemos logrado comprender cómo los estudiantes interpretan y plasman sus vivencias en relación con el DFI. Estas historias evidencian no solo las dificultades y estigmatizaciones que enfrentan, sino también su impresionante capacidad de superación. Es innegable la determinación y valentía con la que se enfrentan a cada día, y si bien reconocer esta fortaleza es un paso esencial, también es solo el comienzo.

La profundidad y complejidad de esta problemática demandan una respuesta integral. Es imperativo que instituciones gubernamentales, ONG, entidades educativas y la comunidad unan fuerzas para abordar las necesidades específicas de estas infancias. Esta colaboración conjunta no solo permitirá maximizar los recursos, sino que también posibilitará el diseño y ejecución de estrategias y programas educativos adaptados a sus realidades. Es esencial que estos jóvenes tengan voz activa en las decisiones que moldean sus vidas. Con una coordinación interinstitucional efectiva, podremos garantizar una atención integral y adecuada, centrada en el respeto y la inclusión, asegurando que cada niño y niña desplazada en Bogotá reciba la educación y el apoyo que merece.

Con este trasfondo, nos adentramos en la siguiente sección, donde las voces de los protagonistas se convierten en el eje central de nuestro análisis.

5.2 Entre el verde de Palmarito y las sombras políticas: la educación y la infancia en tiempos de desplazamiento

La narrativa, comprendida como un medio para construir y representar la realidad, brinda un acceso íntimo y profundo a las vivencias humanas. En esta sección, optamos por reconstruir el testimonio de Sergio respecto a su infancia. Los relatos no se limitan a comunicar hechos o eventos; también confieren estructura y sentido. En el acto de narrar, las personas eligen eventos específicos, los organizan y los enlazan con un hilo temático, construyendo así un significado particular. Esta premisa subraya la relevancia de otorgar espacio a narrativas amplias, como la que Sergio nos ofrece. A través de sus palabras, la experiencia y el significado emergente se materializan para la persona lectora.

Al recrear el testimonio de Sergio con este enfoque, nuestro propósito trasciende la mera documentación de su experiencia. Buscamos entender cómo le otorga sentido a su vida y cómo interpreta y negocia su identidad en el marco del DFI. De esta forma, la sección se estructura en torno a cuatro momentos clave de su trayectoria educativa: su vivencia en Arauca previo al DFI, ofreciendo una mirada a su vida cotidiana; el desplazamiento hacia Bogotá, un evento transformador en su camino educativo y personal; la dicotomía educativa entre el ámbito rural y urbano, evidenciando cómo cada entorno configura la educación y el aprendizaje; y, por último, las reflexiones de Sergio sobre su trayectoria educativa.

El recorte de la investigación centrado en el testimonio de Sergio responde a una estrategia metodológica y analítica que busca iluminar las vivencias individuales y cómo estas se entrecruzan con estructuras socio-políticas más amplias. En el ámbito de las ciencias sociales, cada vez se reconoce más el valor de las narrativas personales como herramientas

epistemológicas potentes. No se trata solo de contar historias, sino de entender cómo las personas construyen y negocian significados en contextos particulares.

La relevancia de centrarnos en Sergio radica en que su experiencia, aunque única, encapsula y refleja tensiones, desafíos y resiliencias que son compartidos por muchas infancias desplazadas en Colombia. Su testimonio no solo documenta su experiencia personal, sino que también revela cómo las políticas educativas y las estructuras sociales más amplias impactan, modelan y a veces restringen las vidas de las personas desplazadas. Al explorar su trayectoria educativa, somos testigos de la interacción entre lo individual y lo colectivo, entre la agencia personal y las estructuras que la delimitan.

Ahora, al considerar la metodología, es esencial recordar que los testimonios en primera persona, como lo señalan Maynes, Pierce y Laslett (2012), ofrecen ventanas privilegiadas a la "caja negra" de la subjetividad. Los testimonios no solo capturan eventos y experiencias, sino que también muestran cómo las personas les otorgan sentido, cómo interpretan su lugar en el mundo y cómo negocian su identidad en contextos desafiantes.

El análisis narrativo, por su parte, nos permite desentrañar estas construcciones de sentido. En lugar de tratar los testimonios como representaciones transparentes de la realidad, el análisis narrativo reconoce que las historias están construidas, que están moldeadas por contextos culturales, históricos y sociales específicos. Al adoptar esta metodología, no solo estamos atentos a lo que se dice, sino también a cómo se dice, cómo se estructuran las narrativas, qué se enfatiza y qué se omite.

Al sumergirnos en la historia de Sergio, se nos presenta una oportunidad única de explorar las complejidades de la vida de las infancias desplazadas en Colombia desde una perspectiva íntima y personal. Esta mirada cercana, aunque focalizada en una sola experiencia, nos brinda un panorama más amplio de cómo las dinámicas nacionales se reflejan y resuenan en las vivencias individuales.

La elección de Sergio como nuestro punto de partida es aún más significativa cuando consideramos el contexto de Arauca. Este departamento, con su rico mosaico de contrastes, es un microcosmos que encapsula muchas de las tensiones y desafíos que atraviesa el país y que hemos visto en capítulos anteriores. Mientras que la vida diaria en Arauca, un departamento especialmente agrícola, está impregnada de tradiciones culturales como la música llanera y una biodiversidad envidiable, no se puede ignorar que también ha sido un escenario de conflictos armados y tensiones políticas. Y es en este entramado, donde lo local y lo nacional se entrecruzan, que la vida de Sergio se desarrolla, influenciada tanto por sus experiencias personales como por las políticas educativas que buscan dar respuesta a situaciones como la suya (Sergio, comunicación personal, 19 de abril de 2021, comunicación personal, 19 de junio de 2021, comunicación personal, 23 de febrero de 2022).

Ubicado en el vasto departamento de Arauca, Palmarito, un caserío del municipio de Fortul en el que conviven poco más de mil trescientos habitantes, emerge como un microcosmos que refleja las tensiones y contradicciones de una nación. Aquí, los resonantes discursos políticos de equidad e inclusión, proclamados en estrados y Congresos, enfrentan la prueba de la realidad cotidiana. Las escuelas rurales de Palmarito, lejos de ser simples instituciones educativas, se convierten en espacios simbólicos donde se materializan las brechas entre la retórica gubernamental y las vivencias del terreno.

Estas escuelas, a pesar de su aparente sencillez y alejamiento, llevan sobre sí la responsabilidad de formar a generaciones en un contexto teñido por el conflicto armado y las secuelas del DFI. Los desafíos son múltiples y complejos. No solo deben superar limitaciones logísticas, como la falta de materiales didácticos adecuados o infraestructura óptima, sino que también deben enfrentar desafíos estructurales. Estos desafíos incluyen la escasez de docentes o el hecho de tener que acoger a niños y niñas que han vivido experiencias violentas, y que, en muchos casos, llevan consigo las consecuencias del vivir en medio de la guerra y ser asociados a un bando u

otro de la misma, como nos lo recuerda la voz del campesino con que empieza el capítulo 2 de esta tesis.

Figura 14. Las instalaciones hoy día



Fotos tomadas de: “La Escuela de mis sueños la realidad de mi escuela”
(Mendoza, 2022)

Más aún, estas escuelas se erigen como escenarios de resistencia y esperanza. En sus aulas, el recuerdo de un pasado marcado por la exclusión social y las violencias estructurales y simbólicas se entrelaza con un presente en el que se busca construir otros mundos posibles. Son espacios donde maestras y maestros, más allá de su función educativa, adoptan roles de guías, protectores y, en ocasiones, de figuras parentales como lo expresa la figura de la tía maestra de Sergio.

Por lo tanto, Palmarito y sus escuelas rurales no son simplemente lugares de enseñanza. Son espacios de lucha y perseverancia donde cada día, niñas, niños y docentes desafían las adversidades para reafirmar el poder transformador de la educación en contextos de conflicto. Es en este entrecruzamiento de memorias y anhelos donde se evidencia la necesidad de alinear los discursos políticos con acciones concretas que respondan a las realidades y necesidades de comunidades como Palmarito. A continuación, algunas fotos tomadas de la página de Facebook de la escuela hoy.

Figura 15. Imágenes de la cotidianidad de la escuela



Fotos tomadas de: (Centro Educativo Palmarito - Fortul, 2022)

Figura 16. El camino a la escuela



Fotos tomadas de: “La Escuela de mis sueños la realidad de mi escuela”
(Mendoza, 2022)

Figura 17. El lugar de descanso en la escuela





Fotos tomadas de: “La Escuela de mis sueños la realidad de mi escuela”
(Mendoza, 2022)

Dentro del amplio espectro de experiencias que componen la infancia en Colombia, emerge la particularidad de aquellos entornos atravesados por conflictos. Sergio, con la lucidez y reflexión que una madurez temprana por circunstancias adversas actúa como portavoz de estas vivencias.

"La escuela rural, a pesar de sus limitaciones, representaba un refugio para nosotros," expone Sergio. Estas palabras, aunque aluden a un espacio concreto, van más allá al evocar un espacio de emociones y experiencias compartidas. En ese recinto escolar, la interacción, el juego y el aprendizaje coexistían. "No solo nos nutríamos de libros donados, también del entorno, de la pesca, del juego..." A través de estas reflexiones, surge un concepto central: la infancia, independientemente de su contexto, es un periodo lleno de exploración y crecimiento. Los momentos diarios, ya fuera un juego de fútbol o una tarde de pesca, se convertían en enseñanzas sobre trabajo en equipo, comprensión y, en muchos casos, tenacidad. Pero, Sergio señala que esta etapa de su vida no estuvo exenta de sombras. "El conflicto siempre estaba allí", dice, aludiendo a los vehículos y helicópteros que perturbaban su tranquilidad.

Profundiza en su recuerdo:

"Lo que más valoraba de estudiar en el campo era el paisaje. Adoraba el llano. Durante nuestra niñez, todos jugábamos al fútbol, toda la clase,

desde los más pequeños hasta los mayores. Incluso mi tía, quien amaba ese deporte. Jugábamos en una cancha de arena en la escuela. Guardo esos momentos con cariño. Pero las noches de pesca... eran un juego peligroso. Debido al control del grupo armado en la región, después de ciertas horas, era peligroso transitar. Nosotros, sin embargo, teníamos la costumbre de pescar hasta tarde. En una ocasión, al escuchar un vehículo acercándose, nos vimos obligados a ocultarnos en las cunetas y cubrimos con pasto. Otra vez, un helicóptero militar parecía seguirnos y nos escondimos en un estanque. La constante presencia de casquillos de bala en la escuela era un recordatorio de una realidad amenazante." (Sergio, comunicación personal, 23 de febrero de 2022)

Encontrar esos casquillos en la escuela le recordaba que su cotidianidad estaba en riesgo. Aquí, la tenacidad de Sergio y otras niñas y niños en circunstancias parecidas se pone de manifiesto. En este escenario de conflicto, la escuela y la educación no sólo representaban un refugio, sino que se convierten en actos simbólicos y tangibles de resistencia. Asimismo, si bien tradicionalmente hemos considerado la niñez como un período marcado por la inocencia, testimonios como el de Sergio nos muestran una complejidad escondida tras esa percepción. En sus palabras, descubrimos un universo de valentía, adaptabilidad y aprecio por el saber que resiste la adversidad. Estas vivencias nos impulsan a cuestionar la aplicabilidad real de las políticas educativas en lugares con circunstancias como las de Palmarito. Las directrices nacionales, con todas sus aspiraciones, necesitan ser probadas y adaptadas según las realidades divergentes del terreno. La voz de Sergio, y la de tantas niñas, niños y jóvenes en situaciones similares, resalta la necesidad de una consonancia genuina entre las promesas políticas y las acciones tangibles.

Para Sergio, Palmarito era más que un lugar en el mapa; era un paisaje educativo en el que el aprendizaje iba más allá del aula y se entrelazaba con la vida comunitaria. Recordaba con precisión: "Las aulas multigrado, el canto de las aves al amanecer y los partidos de fútbol al atardecer eran nuestro día a día".

La narrativa de Sergio, con sus contrastes y desafíos, ofrece una ventana a la experiencia de la infancia desplazada, y a la necesidad de políticas

educativas que realmente comprendan y atiendan las particularidades de estos estudiantes. A medida que Sergio continúa su relato, nos adentramos en la siguiente fase de su vida: el desplazamiento forzado hacia Bogotá, motivado por una tragedia que cambiaría su vida para siempre, su cotidianidad se vio interrumpida por el trágico asesinato de su tía, la figura central de su proceso formativo, catapultándolo, rápidamente hacia un territorio desconocido.

Para Sergio, el proceso de transición entre Palmarito y Bogotá no es solo geográfico. Se trata de un cambio entre dos mundos con dinámicas sociales (de lo rural a lo urbano) y estructuras educativas radicalmente diferentes. "En Palmarito, las lecciones no eran solo letras impresas en papel." Este enunciado nos dice mucho sobre cómo la educación, en contextos más comunitarios y rurales, puede estar profundamente enraizada en el tejido social y cultural del lugar. Aquí, la educación no es simplemente una transmisión de conocimientos, sino una construcción colectiva que surge de la vida cotidiana y de las relaciones interpersonales.

El aire de Bogotá, cargado del frío de la montaña, le recordaba constantemente a Sergio su DFI. Pero más allá de los cambios obvios del entorno, era en el ámbito educativo donde sentía la disonancia más profunda. Las aulas de Bogotá, con sus laboratorios modernos y salas de computación con máquinas actualizadas, eran un mundo aparte del Palmarito que recordaba. "La diferencia entre los colegios de Bogotá y los del Llano es bastante amplia", decía Sergio, recordando con cierta melancolía cómo su tía enseñaba a varios grados simultáneamente en un pizarrón en una escuela rural construida por la propia comunidad.

A pesar de encontrarse en un entorno que ofrecía oportunidades educativas más avanzadas, Sergio no sentía que estas facilidades se tradujeran en un apoyo real para su situación particular. "Eso a lo que uno tiene acceso no es por ser desplazado, todos acceden a eso", expresaba, evidenciando una brecha entre el discurso de inclusión y la realidad vivida por estudiantes en su situación.

Las palabras de Sergio nos sumergen en un análisis más profundo de la educación en contextos urbanos. Resaltan las falencias de un sistema que, aunque avanzado en términos materiales, no necesariamente comprende ni atiende las necesidades emocionales y contextuales de sus estudiantes, especialmente aquellos que, como Sergio, llevan en su historia personal el peso del DFI. Estos sentimientos de desplazamiento y desorientación, aunque no exclusivos de Sergio, adquieren una profundidad particular en su narración. Mientras avanzaba en su educación en Bogotá, no solo tenía que lidiar con la adaptación a una nueva ciudad y un nuevo sistema educativo, sino también con el recuerdo constante de lo que había dejado atrás en Palmarito.

Esta dualidad se convierte en un telón de fondo para comprender los desafíos que enfrentan muchos jóvenes como Sergio. Es una lucha entre dos mundos: el pasado, con sus raíces profundas y conexiones comunitarias, y el presente, con las promesas y desafíos de una metrópoli en constante cambio. En este sentido, él reflexionó: "En Palmarito, conocía a todos, había una sensación de pertenencia. Aquí, aunque hay más oportunidades, también hay una sensación de anonimato. Es como si estuviera en un lugar enorme donde fácilmente uno puede perderse". Es evidente que las estructuras y facilidades educativas no pueden, por sí solas, llenar el vacío que el DFI puede crear.

A esto se suma la complejidad de navegar por un sistema que, en teoría, reconoce y valora la diversidad, pero que en la práctica puede sentirse insensible a las experiencias individuales. "Se habla mucho de inclusión, pero a veces me pregunto si realmente entienden lo que eso significa para alguien como yo". Esta observación de Sergio nos lleva a reflexionar sobre el papel que juega la educación en la construcción de identidades y en la formación de conexiones emocionales y sociales. Más allá de las aulas y las estructuras físicas, es esencial considerar las experiencias y voces de las y los estudiantes, especialmente aquellos que han vivido realidades tan contrastantes como Sergio. Su historia es un llamado a repensar y reevaluar cómo los sistemas

educativos pueden ser verdaderamente inclusivos y sensibles a las necesidades de todos sus estudiantes.

Antes, en Palmarito, Sergio se encontraba rodeado por la vastedad del campo, un lugar donde el horizonte parecía infinito y los límites eran difusos. Podía correr libremente, explorar y aprender directamente de la naturaleza. El espacio era una extensión de su ser y una fuente constante de aprendizaje. La interacción directa con el ambiente y la comunidad fortalecía su sentido de pertenencia y seguridad.

De manera contrastante, al llegar a Bogotá, se encontró en un apartamento en un barrio marginal. El amplio horizonte que solía abrazar en Arauca fue reemplazado por paredes estrechas, y el sonido del viento entre los árboles dio paso al bullicio constante de la ciudad. Aquí, la sensación de encierro era abrumadora. La libertad que tenía en el campo se vio truncada por las concretas barreras del apartamento y la inseguridad que predominaba en las calles del barrio. Los juegos al aire libre se convirtieron en miradas cautelosas por la ventana, y las caminatas bajo el sol en pasos apresurados para llegar a casa antes de que oscureciera.

“Sin embargo, pues nosotros como tal, nosotros ya en Bogotá llegamos a vivir una infancia solos, mi hermana y yo en un lugar cerrado porque nos la pasábamos todo el tiempo en el apartamento. Creíamos que había muchos peligros en la calle”. (Sergio, comunicación personal, 19 de abril de 2021)

Esta transición no solo representó un cambio geográfico, sino también un cambio en la forma en que Sergio entendía y experimentaba el mundo. La infancia, una etapa definida por la exploración y el descubrimiento que cultivaba en lo rural, se vio limitada por el confinamiento del espacio urbano y las condiciones socioeconómicas. Esta experiencia encapsula una dimensión a menudo pasada por alto en los relatos de migración interna: el impacto del cambio de entorno en el desarrollo y bienestar de niñas y niños.

Más allá de las paredes del aula, las vivencias de Sergio resaltan la importancia de considerar el contexto más amplio en el que se desarrolla la

infancia. De nuevo, la pedagogía y las políticas educativas deben ir más allá de lo académico y reconocer las dimensiones emocionales y sociales que influyen en el aprendizaje y el crecimiento de cada individuo. La historia de Sergio nos recuerda que, mientras la educación es crucial, el entorno y la experiencia vital de cada niña y niño también juegan un papel determinante en su formación.

La transición no estuvo exenta de retos. "El primer año que estudié la pasé muy solo", compartió Sergio. Si bien eventualmente encontró amistad y camaradería con sus compañeros y compañeras de estudio, el tema del DFI permaneció como un secreto guardado, una sombra que evitó compartir. Sergio temía la discriminación, un temor legítimo dada la estigmatización que a menudo enfrentan las personas internamente desplazadas (Sergio, comunicación personal, 19 de abril de 2021).

La relación con sus docentes fue en general positiva, marcada por logros académicos que destacaron su compromiso y capacidad. Sin embargo, es crucial notar que, a pesar de sus logros, Sergio nos narró que nunca recibió una orientación o apoyo específico relacionado con su experiencia de desplazamiento. Esto, una vez más, refleja una desconexión entre las políticas educativas y las necesidades reales de estudiantes en situaciones diferenciales.

Pero con el tiempo, las cosas comenzaron a cambiar. La introducción de actividades extraescolares, como el baloncesto, proporcionó un espacio para la interacción y el compañerismo. Estos espacios se convirtieron en zonas vitales de resiliencia y adaptación, mostrando la importancia de ir más allá del aula para abordar las necesidades holísticas de las y los estudiantes. Fue el tiempo en que la Secretaría de Educación de Bogotá (2013) introdujo las estrategias RIO y PEC de las que hablamos en el capítulo 3 y en las que se extendió la jornada escolar poniendo énfasis en otros saberes.

Sin embargo, a pesar de estas oportunidades, Sergio señaló la persistente sensación de ser "diferente". Su análisis discursivo de su experiencia refleja

cómo las políticas educativas, aunque buscan la inclusión, a menudo no abordan completamente las complejidades y sutilezas de las experiencias de las personas internamente desplazadas.

Tras el desplazamiento que marcó su vida, Sergio tuvo que enfrentar desafíos que iban más allá de lo académico. Se trató de un proceso de adaptarse a un nuevo entorno, de entender una cultura pedagógica distinta, sin olvidar o dejar atrás todo aquello que le había formado hasta ese momento. A pesar de las enormes barreras, encontró en la educación un anclaje, una especie de faro en medio de un océano de incertidumbres. "A pesar de los cambios, la educación seguía siendo un faro para mí, una manera de encontrar estabilidad en medio del caos" (Sergio, comunicación personal, 23 de febrero de 2022).

El viaje de Sergio de Palmarito a la vastedad de Bogotá, pasando por la transitoriedad de Cúcuta, no fue solo un desplazamiento físico. Llegar al colegio República Federal de Alemania en Bogotá, le presentó un desafío pedagógico, un cambio en la discursividad educativa. Al respecto, Sergio mencionaba: "En Palmarito, la educación era más comunitaria, personalizada. Aquí, a pesar de las facilidades, se sentía un sistema más impersonal" (Sergio, comunicación personal, 19 de junio de 2021).

Esta transición, y su reflejo sobre la dicotomía entre lo local y lo estandarizado, conlleva una implicación mayor. Surge la pregunta: ¿Las políticas educativas nacionales, con sus ideales y directrices, realmente tienen en cuenta las vastas y diversas realidades de Colombia? La voz de Sergio nos insta a cuestionar y a repensar la correspondencia entre los discursos políticos y las vivencias en terreno, especialmente cuando se trata de infancias que, como la suya, han sido desplazadas y buscan adaptarse a un sistema educativo diferente.

Bajo el prisma de las historias y la narrativa personal, la travesía de Sergio se presenta no sólo como un testimonio individual, sino como una representación colectiva de las múltiples voces silenciadas por circunstancias

similares. Cada palabra y recuerdo que comparte lleva consigo el peso de un sistema que, en sus documentos y proclamas, promete inclusión, pero que, en la práctica, a menudo, deja huecos emocionales y estructurales. "Nos dieron un papel que nos etiquetaba como desplazados y algunos bonos. Pero esa 'ayuda' no abordaba el núcleo de nuestro desplazamiento: la pérdida, la adaptación y la necesidad de entender una nueva realidad" (Sergio, comunicación personal, 19 de junio de 2021).

Al adentrarnos en las subtextualidades que esconde su relato, emergen discursos que evidencian cómo la política educativa, con su lenguaje estándar y a menudo despersonalizado, se distancia de las experiencias vividas por quienes, como Sergio, atraviesan realidades de DFI. Mientras los textos oficiales se llenan de términos como "inclusión" y "atención integral", estas palabras pueden sentirse vacías para aquellos que, en su día a día, se ven sumidos en una lucha por ser reconocidos y apoyados de manera genuina.

La añoranza de Sergio por la educación comunitaria de Arauca, frente al enfoque más regimentado de Bogotá, no sólo resalta las diferencias pedagógicas, sino también el valor de lo personal, de lo comunitario. Esa desconexión entre política y práctica se traduce en un llamado, implícito en su narrativa, a redirigir el enfoque hacia lo humano, hacia las experiencias singulares que, sumadas, componen la rica diversidad de nuestro sistema educativo. Sergio, con su historia, nos invita a escuchar, reflexionar y actuar con una sensibilidad renovada hacia las infancias desplazadas y sus vivencias.

En efecto, el relato de Sergio nos invita a una aproximación biográfica centrada en el entrecruzamiento de la experiencia personal con los contextos históricos y socioeconómicos. Su historia no es solo un testimonio de DFI, sino también un reflejo de estructuras mayores de poder, políticas y sistemas educativos que influyen y modelan las vidas individuales.

Al llegar a Bogotá, Sergio se encuentra en medio de una estructura educativa más formalizada, más impersonal, que refleja las dinámicas urbanas y las prioridades de un sistema educativo más centralizado. Este

contraste nos recuerda la manera en que los sistemas educativos, a menudo diseñados desde una perspectiva top-down, pueden desconectarse de las realidades y necesidades locales. Además, Sergio y su familia, al ser víctimas de DFI, se encuentran atrapados entre la retórica oficial y la realidad. Las políticas y programas que prometen apoyo se traducen, en muchos casos, en acciones insuficientes que no abordan adecuadamente las complejidades del DFI y la reubicación.

A través del análisis biográfico, es posible descifrar cómo historias individuales como la de Sergio se entrelazan con estructuras más amplias de poder y desigualdad. Cada relato, en su singularidad, se convierte en una ventana hacia dinámicas más extensas que moldean, y en ocasiones desafían, las trayectorias de vida individuales. La vivencia de Sergio, con sus peculiaridades y desafíos, subraya la trascendencia de escuchar y entender desde un enfoque que abarque tanto las realidades personales como las estructuras colectivas que las determinan.

Con esta premisa, nos aproximamos a una instancia más íntima. Enfrentándose a la pantalla de Microsoft Teams, donde realizamos la última entrevista, Sergio ajusta su postura en la silla, toma una respiración profunda y se dispone a desvelar su relato. Es evidente en su mirada que lo que compartirá no son solo eventos pasados, sino la crónica de su metamorfosis personal. Nos dice:

"Mi infancia fue marcada por los extensos campos y la libertad que la naturaleza brindaba. Cada día era una nueva aventura. Sin embargo, un giro inesperado trasladó a mi familia y a mí a Bogotá. Los horizontes ilimitados del campo pronto dieron paso a imponentes edificios y avenidas congestionadas" (Sergio, comunicación personal, 23 de febrero de 2022).

De esta manera Sergio, un joven con una historia marcada por el DFI, nos permitió sumergirnos en sus vivencias al trasladarse a Bogotá. La transición no fue sencilla. Más allá de enfrentar un entorno distinto, cargaba con el peso sosegado de su pasado. En su nueva ciudad, el entorno educativo se presentaba diferente, ajeno a lo que había conocido. Sin embargo, Sergio

tenía claro que no quería ser definido por su historia de desplazamiento. Buscaba adaptarse, aprender y avanzar sin la sombra de etiquetas ni compasiones.

La escuela se convirtió en un refugio para él. Aunque sus compañeros y profesores desconocían las circunstancias que le habían llevado hasta allí, el aula se transformó en un espacio donde podía ser él mismo. Sin embargo, en ocasiones, percibía ciertas lagunas en el sistema educativo, que parecía no estar totalmente preparado para abordar las vivencias de estudiantes con historias como la suya. La institución escolar continuaba su gramática unívoca ante realidades diversas.

A pesar de los desafíos, encontró en algunos docentes un apoyo inesperado. Estos profesionales, sin conocer en profundidad su pasado, se erigieron como figuras esenciales en su formación. Le inculcaron que, más allá de las circunstancias, cada individuo tiene la capacidad de redirigir su destino. Esta enseñanza no solo fue valiosa durante su etapa escolar, sino que se convirtió en una piedra angular en su vida profesional, especialmente en su camino en la medicina. Las habilidades y valores adquiridos en el aula, como la resiliencia y la determinación, le proporcionaron las herramientas necesarias para enfrentar y superar los desafíos que encontró en su carrera.

La trayectoria de Sergio hacia la profesión de instrumentador quirúrgico es una que pocos podrían haber anticipado, especialmente si consideramos sus raíces en los vastos y tranquilos campos donde pasó su infancia. Esta elección no emergió de los sueños de un niño jugando entre verdes pastizales, sino de un entramado de circunstancias adversas y de una educación que le brindó refugio y propósito durante las etapas más desafiantes de su vida.

Mientras reflexiona sobre su evolución personal y profesional, Sergio percibe cómo cada etapa educativa, cada maestro y cada desafío se convirtieron en los cimientos que lo dirigieron hacia un sendero de servicio y cuidado de los demás. Fue la educación la que le ofreció una brújula en

momentos en los que parecía haber perdido el norte, y fue su determinación la que lo hizo persistir en su búsqueda de un propósito.

Ahora, con la sabiduría que otorgan los años y las experiencias vividas, Sergio se proyecta hacia el futuro con una misión clara. A pesar de haber mantenido su historia en las sombras durante mucho tiempo, siente el impulso de compartirla, con la esperanza de que su recorrido pueda iluminar el camino de otros. Quiere que las personas entiendan el poder transformador de la educación, y cómo, con dedicación y esfuerzo, se puede trascender cualquier adversidad. La educación, en su experiencia, fue mucho más que un medio para adquirir conocimientos; fue su ancla, su guía y el faro que lo condujo hacia un horizonte de posibilidades.

Figura 18. Foto de Sergio hoy



Sergio, frente a los paisajes de su Arauca natal, representa la resiliencia y el coraje que caracterizan a las infancias desplazadas de Colombia. Su historia es un testimonio de la lucha y esperanza que anidan en el corazón de cada niño y niña que, a pesar de los desgarros del DFI, continúa soñando y construyendo un futuro de paz.

5.3 Voces que resuenan: políticas educativas ante el desplazamiento forzado infantil en Colombia

En el desarrollo de esta sección, y en concordancia con la presente tesis doctoral que se sumerge en la compleja intersección de las políticas educativas y su impacto en las infancias desplazadas, situamos al centro de esta indagación la narrativa personal, en particular la de Sergio, cuya vida fue trastocada por el DFI. A través de su historia, examinamos cómo las trayectorias educativas de niñas y niños en situación de DFI se ven afectadas por la interacción entre sus esfuerzos personales y las estructuras sociopolíticas que los enmarcan. La experiencia de Sergio no se presenta simplemente como un relato de adversidad, sino como un prisma a través del cual exploramos las deficiencias de un sistema educativo que se ve desafiado a responder a las necesidades específicas de niños y niñas en situación de DFI.

En el tejido de esta sección, las historias personales son fundamentales para visibilizar las luchas y resistencias que a menudo quedan ocultas tras las cifras y las narrativas generales. Estas narrativas se convierten en herramientas esenciales que ofrecen una perspectiva enriquecida del impacto del DFI en la educación. Las vivencias personales de las infancias desplazadas, como la de Sergio, revelan la forma en que se entrelazan con los contextos sociopolíticos y educativos más amplios. El relato de su vida, junto con las de muchos otros niños y niñas, nos permite comprender cómo la escuela y la comunidad pueden convertirse en espacios de resistencia y adaptación frente a la adversidad.

Para ilustrar aún más la profundidad de estas experiencias, la voz de la orientadora Diana del colegio Pizarro León Gómez (2022) se hace indispensable. Ella aporta una perspectiva conmovedora, relatando las vicisitudes y la resiliencia de los niños y niñas con los que trabaja. En sus palabras, percibimos el impacto del DFI en las vidas jóvenes y cómo este evento desencadena necesidades de apoyo que van más allá de lo académico. Su testimonio sobre un estudiante en particular, cuya existencia fue

irrevocablemente alterada por el DFI, subraya la importancia de abordar estas necesidades desde una perspectiva que integre el apoyo psicológico y psiquiátrico, proporcionando así una atención comprensiva y contextualizada.

Este estudio insiste en que las políticas educativas efectivas para las infancias en situación de DFI deben construirse sobre un fundamento de derechos humanos y adoptar un enfoque inclusivo, equitativo y holístico. Se promueve el desarrollo de políticas intersectoriales que faciliten una colaboración efectiva entre diferentes agencias y sectores educativos, configurando así una estrategia integral que atienda las necesidades educativas de estos niños y niñas. Además, se destaca la importancia de incorporar la voz activa de la niñez desplazada en todas las fases de formulación, implementación y evaluación de dichas políticas.

Al avanzar en la última sección de la investigación, reiteramos la necesidad de reconocer que el bienestar de la niñez desplazada trasciende la mera reubicación física. Las experiencias previas, cargadas de pérdida y dolor, continúan influenciando su comportamiento y proceso de aprendizaje dentro del sistema educativo. Por ello, insistimos en la necesidad de un enfoque holístico que involucre a toda la comunidad educativa en la creación de entornos de aprendizaje seguros, donde se fomente la resiliencia, se valore la diversidad y se promueva el entendimiento mutuo.

En un contexto de búsqueda de la paz, este enfoque holístico nos lleva a reflexionar sobre el papel de la educación en el tratamiento de la verdad, la justicia y la memoria dentro del aula. Las escuelas deben convertirse en lugares donde se narren y se escuchen las historias de las infancias desplazadas, permitiendo que la narrativa personal se entreteja con la historia colectiva. De esta manera, la educación se convierte en un acto de memoria que busca la no repetición de las tragedias pasadas y promueve una justicia reparadora.

La conclusión de esta sección no es solamente un recuento académico, sino un llamado a la acción. Se busca promover políticas educativas que

realmente respondan a las necesidades y realidades de las infancias desplazadas, que permitan que su resiliencia y capacidades sean no solo reconocidas sino también potenciadas dentro del sistema educativo. En última instancia, lo que se persigue es que la educación de estos niños y niñas se convierta en una herramienta para su empoderamiento y no un recordatorio de las injusticias sufridas. La tesis culmina con un compromiso ético con la realidad de miles de niños como Sergio y con la construcción de un futuro donde la educación sea un derecho efectivo y vivido, un escalón hacia la elevación de las voces y experiencias de las infancias desplazadas en Colombia

El capítulo 5 se ha revelado como una ventana hacia las intrincadas realidades del desplazamiento forzado infantil (DFI) y su intersección con el sistema educativo colombiano. Mediante el análisis discursivo y narrativo, hemos explorado las vivencias, anhelos, miedos y esperanzas de las niñas, niños y adolescentes afectados por el DFI. A través de relatos personales, como el de Sergio, cuyo periplo desde los llanos de Arauca hasta las calles de Bogotá ejemplifica la adaptabilidad y la resiliencia en medio de la adversidad, hemos otorgado voz a experiencias que, con frecuencia, quedan en la sombra.

Este capítulo muestra que detrás de las desalentadoras estadísticas se encuentran historias de tenacidad y oposición, en las cuales la educación se manifiesta como un terreno fundamental para la formación de identidades y la configuración de relaciones de poder. La narrativa de Sergio, en armonía con los testimonios obtenidos en talleres escolares y aulas, enfatiza la imperiosa necesidad de una educación que, más allá de integrar, reconozca y refuerce la capacidad de acción de las niñas y niños en situación de DFI.

La investigación ha situado en el eje central la construcción social de la infancia desplazada y la evaluación crítica de las políticas educativas, insistiendo en la urgencia de políticas que no solo sean inclusivas, sino que, además, ejerzan un efecto reparador. Se argumenta que estas políticas deben

ser conscientemente elaboradas para responder a las complejidades del DFI, promoviendo el bienestar integral y la equidad educativa, e implicando a toda la comunidad educativa en este proceso. Nos enfrentamos al desafío de instaurar un sistema educativo que realmente sirva de refugio y se convierta en motor de la reconstrucción de vidas marcadas por el conflicto.

Este último capítulo adquiere, por tanto, un significado especial como un recordatorio de que cada niña, niño y joven en situación de DFI tiene una historia digna de ser escuchada y una identidad que merece ser respetada dentro del sistema educativo. Al concluir este segmento de la tesis, nos comprometemos a encauzar un futuro en el cual la educación trascienda la mera formalidad de un derecho y se convierta en una experiencia vivencial que empodere.

Conclusión

En las páginas que siguen sintetizamos una investigación exhaustiva sobre la interacción de las políticas educativas y las experiencias de las infancias desplazadas en Bogotá entre 2004 y 2018. A través de un análisis de discursos y narrativas, se han expuesto las dinámicas sociales y políticas que han dado forma a la realidad de niños y niñas afectados por el desplazamiento forzado interno (DFI), resaltando cómo estas infancias han sido construidas socialmente en el discurso institucional y el impacto de tales construcciones en las intervenciones educativas.

La investigación destaca la brecha entre las intenciones de las políticas educativas y las experiencias concretas de la niñez desplazada, revelando una discrepancia significativa entre la retórica de inclusión y bienestar y las prácticas efectivas en las aulas y comunidades. La voz de niños y niñas, con su diversidad de matices y expectativas, se alza como un factor crucial para comprender las debilidades y las potencialidades del sistema educativo frente al DFI. Allí encontramos un aspecto teórico metodológico interesante al bucear en cómo los discursos políticos se traducen en prácticas y las prácticas en experiencias que se revelan a través de la narración, de *cómo* narra la gente.

El análisis de cómo interactúan las políticas educativas con las vivencias de las niñas y niños en situación de DFI en Colombia, que constituye el corazón de esta tesis doctoral, desvela una compleja red de intenciones, implementaciones y realidades vivenciales. Durante este estudio, se ha descubierto que el discurso normativo sobre la inclusión y la calidad educativa a menudo colisiona con la realidad de prácticas fragmentadas y heterogéneas, lo que resulta en una multiplicidad de experiencias educativas que se alejan considerablemente de la homogeneidad propuesta en los ámbitos de formulación de políticas.

Nuestro estudio ha intentado ilustrar cómo los textos de política actúan como herramientas de poder que, en su implementación, pueden transformar, distorsionar o reforzar las desigualdades existentes. Esta tesis enriquece las ciencias sociales al concebir la política educativa no solo como un documento o declaración de intenciones, sino como un proceso vivo y dinámico que es interpretado, negociado y a menudo resistido por aquellos a quienes afecta directamente.

En este sentido, la complejidad de los entornos urbanos y rurales en Colombia plantea un conjunto de desafíos únicos para la efectividad de las políticas educativas. La desigual distribución de recursos, la diversidad en la formación del profesorado, las brechas en la infraestructura educativa y las cambiantes dinámicas de apoyo institucional se perfilan como factores críticos que inducen a inequidades palpables en la educación de la niñez desplazada. Tales elementos subrayan la marcada discrepancia entre las aspiraciones legítimas de niños y niñas en situación de DFI, que buscan seguridad, reconocimiento y oportunidades, y las realidades tangibles que enfrentan tanto dentro como fuera de las aulas. Aún más, cuando las escuelas se encuentran en zonas de abandono social.

La brecha entre las políticas educativas actuales y las experiencias vividas por las niñas y niños en situación de desplazamiento forzado interno (DFI) plantea una pregunta fundamental sobre la eficacia de dichas políticas. Esta discrepancia resalta la imperiosa necesidad de reorientar el enfoque político. Es esencial que la formulación y evaluación de las políticas educativas se enfoque detenidamente en las experiencias y requerimientos específicos de esta población vulnerable, con el fin de asegurar que su implementación refleje una participación auténtica y con impacto real de quienes son su razón de ser.

La investigación actual señala la marginación de las voces de niñas y niños en situación de DFI dentro del discurso político como una omisión grave que precisa ser abordada sin demora. La perspectiva adulto-céntrica

dominante ha definido sus necesidades y expectativas sin una integración efectiva de sus perspectivas únicas, resultando en estrategias que frecuentemente desentonan con sus realidades cotidianas.

Frente a este escenario, se promueve una reconceptualización profunda de la formulación y aplicación de las políticas educativas. Se subraya la importancia de incorporar activamente las voces y puntos de vista de los niños y niñas desplazados, reconociéndoles como agentes activos y colaboradores clave en su educación, más allá de ser meros destinatarios de la acción educativa.

Esta tesis ha adoptado una perspectiva holística que armonice las políticas con las vivencias de los sujetos afectados por el DFI, intentando contribuir a que la educación se ajuste a las dinámicas cambiantes y funcione como una herramienta de progreso y bienestar a largo plazo. Solo a través de un cambio de paradigma en el que la educación se configure como un agente de cambio social, se podrá atender de manera efectiva a las necesidades y aspiraciones de la niñez desplazada.

El contexto delineado por esta investigación resalta cómo los discursos institucionales, a menudo saturados de intenciones políticas, delinean la comprensión y el enfoque de las políticas educativas destinadas a la infancia desplazada. Se ha revelado que, aunque buscan ser inclusivos y proactivos, pueden inadvertidamente invisibilizar los verdaderos desafíos que enfrentan los niños y niñas en el contexto del DFI, llevando a respuestas que resultan insuficientes por no abordar de manera integral las complejidades de sus experiencias.

A través de legislaciones y declaraciones oficiales, los discursos de las entidades gubernamentales y educativas establecen parámetros que, si bien buscan proteger, tienden a confinar a las infancias desplazadas dentro de una narrativa que subraya su vulnerabilidad y necesidad de atención humanitaria, pero que también puede limitar el reconocimiento de sus capacidades y contribuciones potenciales. La retórica predominante simplifica sus

experiencias, encasillándolos en el rol de víctimas y marginando sus voces en espacios como las aulas o en modos de intervención que pueden patologizar a los actores.

La investigación también pone de manifiesto la discrepancia entre la retórica institucional y las realidades cotidianas de docentes y estudiantes. Los educadores, a pesar de los llamados a la inclusión y calidad educativa, se enfrentan a una falta de recursos y formación que les impide atender de manera efectiva la diversidad de su alumnado. Esta brecha entre lo proclamado y la práctica educativa real se erige como un obstáculo para el desarrollo de estrategias pedagógicas que respondan genuinamente a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos en situaciones de migración y DFI.

Ante estos desafíos, se propone una práctica educativa que trascienda los principios teóricos y que se materialice en acciones concretas. Esto incluye una capacitación docente especializada que contemple la complejidad del DFI, políticas que promuevan la coordinación interinstitucional y un currículo flexible que se adapte a las vivencias de los estudiantes desplazados. La participación de la comunidad y la familia es fundamental y debe ser una constante en el diseño e implementación de las políticas para asegurar que estas reflejen las necesidades reales de la infancia afectada.

La tesis enfatiza la importancia de valorar e integrar la diversidad cultural en la educación, promoviendo un sistema que no solo acepte, sino que celebre activamente la diversidad como un componente central del desarrollo infantil. Esto implica un cambio de paradigma educativo que fomente la inclusión activa y el reconocimiento de la pluralidad cultural como un elemento enriquecedor de la sociedad, trascendiendo así los enfoques homogeneizantes y victimizantes prevalecientes.

En conclusión, la investigación insta a una redefinición urgente y crítica de los discursos y prácticas educativas para las infancias desplazadas en Colombia. Se propone reconocer a estos niños y niñas no como sujetos

pasivos, sino como individuos resilientes con agencia y derechos, capaces de contribuir significativamente a la sociedad. La transformación educativa necesaria implica la adopción de un enfoque holístico y dinámico que fomente prácticas pedagógicas inclusivas y adaptables, una infraestructura educativa adecuada, y una colaboración intersectorial que enriquezca la educación y permita a las infancias desplazadas superar los desafíos del DFI, convirtiéndose en miembros activos y aportantes de una sociedad equitativa.

Fuentes y Bibliografía

Fuentes

Ary. (2020, noviembre 15). Entrevista a Ary mamá de Byron, Juan y Carlos [Comunicación personal].

Avellaneda, L. C. (2018, noviembre 15). Entrevista Senador Luís Carlos Avellaneda [Comunicación personal].

Byron. (2019, febrero 15). Entrevista Byron estudiante en situación de desplazamiento forzado interno [Comunicación personal].

Byron. (2020, noviembre 15). Entrevista Byron estudiante en situación de desplazamiento forzado interno [Comunicación personal].

Camilo. (2019, marzo 15). Mapa del cuerpo colegio República Federal de Alemania IED [Comunicación personal].

Carla. (2022, abril 25). Entrevista estudiante Carla Colegio Florentino González IED [Comunicación personal].

Carlos. (2019, abril 19). Entrevista a estudiante Carlos Colegio República Federal de Alemania [Comunicación personal].

Carmenza. (2019, abril 19). Charla con Carmenza estudiante colegio República Federal de Alemania [Comunicación personal].

Carolina. (2021, agosto 16). Carolina estudiante colegio Sierra Morena [Comunicación personal]Elsa. (2019, agosto 10). Entrevista orientadora Elsa [Comunicación personal].

Corrales, M. (2021, noviembre 20). Entrevista con docente María Corrales Colegio Sierra Morena [Comunicación personal].

Daniel. (2022, mayo 16). Entrevista Daniel colegio Vargas Vila IED [Comunicación personal].

Elsa. (2019, agosto 10). Entrevista orientadora Elsa [Comunicación personal].

Florido, H. (2021, mayo 28). Entrevista rector Hugo Florido Colegio República Bolivariana de Venezuela [Comunicación personal].

Grupo focal docentes Chamitos Colegio República Bolivariana de Venezuela. (2021, septiembre 7). [Comunicación personal].

Giovany. (2022, marzo 16). Entrevista Rector Giovany colegio Vargas Vila IED [Comunicación personal].

Isabela. (2022, mayo 16). Entrevista Isabela colegio Vargas Vila IED [Comunicación personal].

Juan. (2019, marzo 15). Mapa del cuerpo colegio República Federal de Alemania IED [Comunicación personal].

Karen. (2022, marzo 15). Voz de Karen en taller sobre desplazamiento en el colegio Florentino González IED [Comunicación personal].

Lasprilla, A. (2021, junio 19). Entrevista Adriana Lasprilla [Físico].

Lorena. (2021, mayo 15). Entrevista con Lorena, Dirección de Inclusión SED [Comunicación personal].

Mapa del cuerpo colegio Florentino González IED. (2022, marzo 15). [Comunicación personal].

Marcela. (2021, agosto 25). Grupo Focal Orientadores [Comunicación personal].

María José. (2022, mayo 16). Entrevista María José colegio Vargas Vila IED [Comunicación personal].

- Mariana. (2022, marzo 15). Mariana en taller sobre desplazamiento en el colegio Florentino González IED [Comunicación personal].
- Martínez, N. (2019, mayo 1). Entrevista con ex directora de Cobertura de la SED, Exsecretaria de educación de Bogotá [Comunicación personal]
- Martínez, N. (2019, mayo 1). Entrevista con ex directora de Cobertura de la SED, Exsecretaria de educación de Bogotá [Comunicación personal].
- Mikán, A. (2021, abril 15). Entrevista a docente y coordinadora Andrea Mikán [Físico].
- Molano, M. (2021, septiembre 16). Entrevista a Mauricio Molano orientador colegio República Bolivariana de Venezuela [Comunicación personal].
- Otalora, C. (2019, junio 13). Entrevista a asesor de ICBF Carlos Otalora [Comunicación personal].
- Pabón, R. (2020, septiembre 22). Entrevista libre a Rafael Pabón experto en temas de inclusión educativa [Microsoft Teams].
- Pérez, D. (2021, agosto 25). Grupo Focal Orientadores [Comunicación personal].
- Reales, H. (2020, mayo 19). Entrevista con Helberth Reales, exdirector local de educación, docente y coordinador escolar [Comunicación personal].
- Romero, M. (2018, noviembre 8). Entrevista libre con Marco Romero director de CODHES [Comunicación personal].
- Romero, M. (2021, septiembre 15). Entrevista libre con Marco Romero director de CODHES [Comunicación personal].
- Sánchez, O. (2020, noviembre 4). Entrevista a Óscar Sánchez, exsecretario de educación de Bogotá 2021-2015. [Microsoft Teams].

Santiago. (2022, marzo 15). Mapa del cuerpo colegio Florentino González IED [Comunicación personal].

Sarmiento, B. (2019, julio 30). Entrevista con Bibiana Sarmiento responsable de informes de Cátedra Unesco para Autos 251 de 2008 y 756 de 2018. [Comunicación personal].

Sebastián. (2022, marzo 15). Taller sobre desplazamiento en el colegio Florentino González IED [Comunicación personal].

Sergio. (2021, abril 19). Entrevista a Sergio [Microsoft Teams].

Sergio. (2021, junio 19). Entrevista a Sergio [Microsoft Teams].

Sergio. (2022, febrero 23). Entrevista a Sergio [Microsoft Teams].

Sofía. (2019, abril 19). Entrevista libre con Sofía estudiante colegio República Federal de Alemania [Comunicación personal].

Tadiadna. (2018, noviembre 11). Entrevista Docente Tadiadna [Microsoft Teams].

Taller sobre desplazamiento en el colegio Florentino González IED. (2022, marzo 15). [Comunicación personal]

Uribe, F. (2019, julio 20). Entrevista a Fanny Uribe Pastoral Social [Comunicación personal].

Para las fuentes periodísticas:

Ávila, C. (2021, septiembre 4). ¿Qué pasa con la educación de los niños y niñas desplazados por el conflicto? | EL ESPECTADOR. El Espectador. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/que-pasa-con-la-educacion-de-los-ninos-y-ninas-desplazados-por-el-conflicto/>

Crónica del Quindío. (2020). Desplazamiento forzado se duplicó en Colombia en el primer semestre de 2021. Crónica del Quindío. <https://www.cronicadelquindio.com/noticias/colombia/https%3A%2F%2Fwww.cronicadelquindio.com%2Fnoticias%2Fcolombia%2Fdesplazamiento-forzado-se-duplico-en-colombia-en-el-primer-semestre-de-2021>

De Zubiría Gómez, N. (2002, agosto 27). EL APOYO DEL PLAN COLOMBIA A DESPLAZADOS. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1317231>

ELESPECTADOR.COM. (2014, mayo 16). SOS de la ONU por desplazamiento forzado de grupo emberá en Alto Baudó Son por lo menos 2.700 los indígenas desplazados. ELESPECTADOR.COM. <https://www.elspectador.com/colombia/mas-regiones/sos-de-onu-por-desplazamiento-forzado-de-grupo-embera-en-alto-baudo-article-492737/>

ELESPECTADOR.COM. (2020, noviembre 5). El conflicto armado les arrebató las escuelas a las comunidades de los Montes de María. ELESPECTADOR.COM. <https://www.elspectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/el-conflicto-armado-les-arrebato-las-escuelas-a-las-comunidades-de-los-montes-de-maria-article/>

ELESPECTADOR.COM. (s. f.). De La Habana llegó un barco cargado de esperanza. Recuperado el 27 de junio de 2023, de <https://www.elspectador.com/opinion/columnistas/daniel-garcia-pena/de-la-habana-llego-un-barco-cargado-de-esperanza/>

ELESPECTADOR.COM. (2008, octubre 10). Corte les apuesta a los niños desplazados. Recuperado de <https://www.elspectador.com/noticias/judicial/articulo43081-corte-le-apuesta-los-ninos-desplazados>

ELESPECTADOR.COM. (2008, octubre 17). Desplazados por subsidios. Recuperado de <https://www.elspectador.com/opinion/desplazados-por-subsidios-columna-84692>

ELESPECTADOR.COM. (2013, febrero 26). En Colombia hay 951 menores huérfanos por conflicto armado. Recuperado de <https://www.elspectador.com/noticias/nacional/colombia-hay-951-menores-huerfanos-conflicto-armado-articulo-407036>

ELESPECTADOR.COM. (s. f.). ¿Cómo es el desplazamiento forzado en Colombia? Recuperado el 28 de abril de 2020, de <https://www.elspectador.com/noticias/nacional/los-caminos-del-desplazamiento-forzado-articulo-803922>

ELESPECTADOR.COM. (s. f.). Despojo, desplazamiento y democracia. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de <https://www.elspectador.com/opinion/despojo-desplazamiento-y-democracia-columna-144830>

ELESPECTADOR.COM. (s. f.). El drama de 3.000 niños desplazados. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de <https://www.elspectador.com/noticias/nacional/el-drama-de-3000-ninos-desplazados-articulo-382272>

ELTIEMPO.COM. (s. f.). Colombia es el país con más desplazados internos: Informe ACNUR. Recuperado el 28 de abril de 2020, de <https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/colombia-es-el-pais-con-mas-desplazados-internos-informe-acnur-378716>

ELTIEMPO.COM. (s. f.). Desplazamiento en Chocó: Defensoría hizo llamado para atender a indígenas. Recuperado el 24 de junio de 2023, de <https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y->

narcotrafico/desplazamiento-en-choco-defensoria-hizo-llamado-
para-atender-a-indigenas-643325

Mongabay, L., & Paz C., A. (2018, abril 25). Un millón de hogares campesinos en Colombia tienen menos tierra que una vaca. Recuperado de <http://sostenibilidad.semana.com/impacto/articulo/concentracion-de-la-tierra-en-colombia-el-1-por-ciento-de-las-fincas-mas-grandes-ocupan-el-81-por-ciento-de-la-tierra/40882>

Portafolio.co. (s. f.-a). Colombia: El país de la región más desigual en distribución de tierras. Recuperado el 25 de mayo de 2018, de <http://www.portafolio.co/economia/colombia-el-pais-de-latinoamerica-mas-desigual-en-distribucion-de-tierras-507486>

Portafolio.co. (s. f.-b). La costumbre de enredarlo todo. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de <http://www.portafolio.co/economia/finanzas/costumbre-enredarlo-318546>

Semana. (2016, junio 5). La gran cicatriz que ha dejado la guerra en la educación de Colombia. Recuperado de <https://www.semana.com/consecuencias-de-la-guerra-en-la-educacion-colombiana/224325/>

Semana. (s. f.). Corte exige atención debida a niños desplazados. Recuperado el 17 de agosto de 2018, de <https://www.semana.com/nacion/problemas-sociales/articulo/corte-exige-atencion-debida-ninos-desplazados/96241-3>

Semana. (s. f.-a). Los hijos del desplazamiento. Recuperado el 16 de agosto de 2018, de <https://www.semana.com/politica/articulo/los-hijos-del-desplazamiento/268082-3>

- Semana. (s. f.-b). Los niños y el conflicto armado en Colombia: El retrato de la infamia. Recuperado el 26 de octubre de 2019, de <https://www.semana.com/nacion/articulo/los-ninos-conflicto-armado-colombia-retrato-infamia/257431-3>
- Semana. (s. f.-c). Pese al fin del conflicto, más de 1.000 desplazados se registraron en solo cuatro días. Recuperado el 16 de agosto de 2018, de <https://www.semana.com/nacion/articulo/desplazamiento-en-colombia-2018-mas-de-mil-victimas-en-cuatro-dias/554493>
- Semana. (s. f.). Niñez y adolescencia, nuestro compromiso es ahora. Recuperado el 12 de septiembre de 2021, de https://www.forossemana.com/evento/id/47470/ninez_y_adolescencia_nuestro_compromiso_es_ahora
- Tiempo, C. E. E. (1999, febrero 28). LOS NIÑOS SIN OPORTUNIDAD. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-868103>
- Tiempo, C. E. E. (2006, diciembre 31). «Bogotá, cómo vamos» evaluó gobierno de Luis Eduardo Garzón. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3384541>
- Tiempo, C. E. E. (s. f.-a). Colombia: El país de la región más desigual en distribución de tierras. Portafolio.co. Recuperado el 25 de mayo de 2018, de <http://www.portafolio.co/economia/colombia-el-pais-de-latinoamerica-mas-desigual-en-distribucion-de-tierras-507486>
- Tiempo, C. E. E. (s. f.-b). La costumbre de enredarlo todo. Portafolio.co. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de <http://www.portafolio.co/economia/finanzas/costumbre-enredarlo-318546>

Libros y artículos

- ACNUR. (2017a). Tendencias Globales: Desplazamiento Forzado en 2017. UNHCR.
<http://www.acnur.org/stats/globaltrends/5b2956a04/tendencias-globales-desplazamiento-forzado-en-2017.html>
- ACNUR. (2017b). Tendencias Globales: Desplazamiento Forzado en 2017. UNHCR.
<http://www.acnur.org/stats/globaltrends/5b2956a04/tendencias-globales-desplazamiento-forzado-en-2017.html>
- ACNUR. (2021a). Tendencias Globales: Desplazamiento Forzado en 2020 (p. 72) [Statistics and Demographics Section]. Acnur.
<https://www.acnur.org/60cbddfd4.pdf>
- ACNUR. (2010). Un callejón sin salida para los jóvenes desplazados en las afueras de Bogotá. ACNUR.
<https://www.acnur.org/noticias/stories/un-callejon-sin-salida-para-los-jovenes-desplazados-en-las-afueras-de-bogota>
- ACNUR. (2018). Datos Básicos [Institucional]. UNHCR.
<http://www.acnur.org/datos-basicos.html>
- ACNUR. (2021b). Colombia [Institucional]. UNHCR.
<https://www.acnur.org/colombia.html>
- Acosta Jiménez, W. A. (2013). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. *Pedagogía y Saberes*, 0(37), 89-101.
- Aguilar, G., & Alberto, M. (2016). Desplazamiento forzado y derecho a la educación en Colombia [Tesis, Universidad Nacional de La Plata].
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56482>

- Althusser, L. (2003). Marx dentro de sus límites. Ediciones AKAL.
- Alvarado, S. V. (Ed.). (2012). Las escuelas como territorios de paz: Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado (1. ed.). CLASCO.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Sánchez, M. C., Unda, R., Mayer, L., & Llanos, D. (2015). Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: Acción colectiva en la escuela como alternativa de paz. Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos, 101-122.
- Álvarez, B. X. S. (2018). Niñez, desplazamiento forzado interno y memoria histórica (Segunda parte). En B. X. Sarmiento Álvarez & M. Gutiérrez Quevedo (Eds.), Cátedra Unesco. Derechos humanos y violencia: Gobierno y gobernanza: Problemas, representaciones y políticas frente a graves violaciones a los derechos humanos (pp. 149-174). Universidad Externado de Colombia.
<https://doi.org/10.4000/books.uec.1279>
- Álvaro Uribe Vélez [@AlvaroUribeVel]. (2013, febrero 13). Estamos muy mal desde que jefe negociador legitime terrorismo con la denominación de conflicto [Tweet]. Twitter.
<https://twitter.com/AlvaroUribeVel/status/301489007391551488>
- Alzate, N. A. A. (2015). Relatos de las infancias migrantes. Trayectos de una infancia desplazada en «Mambrú perdió la Guerra» de Irene Vasco. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, 14.
- Andrea. (2022, mayo 18). Taller sobre DFI Colegio Sierra Morena [Comunicación personal].
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2013). Doing Narrative Research. SAGE.

- Ángel. (2022, marzo 15). Mapa del cuerpo colegio Florentino González IED [Comunicación personal].
- Aparicio, J. R. (2005a). desplazado: Estrategias para (des)movilizar una política de la representación. *Revista Colombiana de Antropología*, 41, 135-169.
- Aparicio, J. R. (2005b). Intervenciones etnográficas a propósito del sujeto desplazado: Estrategias para (des)movilizar una política de la representación. *Revista Colombiana de Antropología*, 41, 135-169.
- Aparicio, J. R. (2010). Gobernando a la persona internamente desplazada: Problemas y fricciones de un nuevo problema mundial. *Tabula Rasa*, 13, 13-44. <https://doi.org/10.25058/20112742.403>
- Aparicio, J. R. (2012). Los desplazados internos: Entre las positivities y los residuos de las márgenes. *Revista de Estudios Sociales* No.35, 43, 108-119. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.09>
- Aparicio, J. R. (2015). Rumores, residuos y estado en “la mejor esquina de Sudamérica”. Una cartografía de lo “humanitario” en Colombia. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Aportes de la Historia (director). (s. f.). Conferencia de la Dra. María Bjerg en la FH de la UNMdP. Recuperado 20 de noviembre de 2018, de https://www.youtube.com/watch?v=Zx_AoLcwKwQ
- Apple, M. W. (1987). Educación y poder. Paidós.
- Apple, M. W. (1991). Ideología y currículo. Ediciones AKAL.
- Apple, M. W. (1996). Cultural Politics and Education. Teachers College Press.
- Apple, M. W. (2002). Educar «como Dios manda»: Mercados, niveles, religión y desigualdad. Grupo Planeta (GBS).

- Apple, M. W. (2013). *Can Education Change Society?* Routledge.
- Arango, G. J. M. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI [Doctorado]*. Universidad de Antioquia.
- Arango Orejuela, A. A., & Forero Sánchez, K. A. (2016). Discursos que proponen subjetividades: El niño y la niña en el marco jurídico vigente sobre el desplazamiento en Colombia [CINDE y UPN]. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1440>
- Atehortúa Cruz, A. (2006). La «revolución educativa»: transcurso, resultados y perspectiva. *Análisis Político*, 19(57), 126-152.
- Auto 765, (Corte Constitucional Colombiana 27 de noviembre de 2018).
- Bácares Jara, C. (2014). Types and Reasons of Appearance of Public Policy for Children in Colombia 1930-2012. *Revista Sociedad y Economía*, 26, 93-120.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy*. Pearson Higher Education AU.
- Bacchi, C. (2021). Introduciendo el enfoque ‘¿Cómo llega a ser representado el problema? Propuestas Críticas en Trabajo Social- Critical Proposals in Social Work, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.64995>
- Ball, S. J. (2013a). *Foucault, Power, and Education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2013b). *The education debate* (2. ed). Policy Press.
- Ball, S. J. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3, Article 2 y 3.
- Ball, S. J., Barroso, J., Bocchio, M. C., Braun, A., Carvalho, L. M., Fonseca, J. A. L., Grinberg, S., Hoskinsc, K., Maguire, M., Maturo, Y., Colares, M. L. I. S., Mendez, A. E. L., Flores, J. I. R., Aguiar, M. S., Yelicich,

- C., Villagran, C., Lamfri, N., & Miranda, E. (2021). La educación secundaria: Cuando la política educativa llega a la escuela. Miño y Dávila.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes*, 16.
- Barbosa, C. I. (2015). Experiencias de inclusión en la institución educativa distrital “Sierra Morena” [Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás]. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/585>
- Barcala, A., Bonvillani, A., Chaves, M., Gentile, M. F., Guemureman, S., Langer, E., Larrondo, M., Llobet, V., Mayer, L., Medan, M., Núñez, P., Vásquez, M., & Vomaro, P. (2018). Quién cae dónde. Desigualdades, políticas y construcción socio-estatal de las infancias, adolescencias y juventudes en el escenario argentino actual. En *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* (Primera Edición). Libro Digital. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20180803020740/Juventudes.pdf>
- Bauman, Z. (2013). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Grupo Planeta (GBS).
- BBC Mundo. (2016, septiembre 26). Las conmovedoras imágenes del fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>
- Bello, A. H., Romero, R. V., Bonilla, M. L. G., Roth, A. N., Rubio, A. P., Flórez, R. A., Aponte, C. P., Torres, J. R., Ramírez, J. G., & Rojas, P. T. (2008). Formulación participativa de la política distrital de salud

para la población en situación de desplazamiento forzado por la violencia en Bogotá D.C. 2008 Línea de base y propuesta de proceso Documento I. 34.

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y Fuente Oral*, 1, 87-96.

Bertaux, D. (2005). Los Relatos De Vida/ The Stories of Life: Perspectiva Etnosociologica / Ethnosociological Perspective. Pujol & Amado S L L.

Biehl, J. G. (2005). *Vita: Life in a Zone of Social Abandonment*. University of California Press.

Bjerg, M., Ceva, M., Farias, R., Geler, L., Chinski, M., Baeza, B., Pizarro, C., & Williams, G. (2018). Identidades, memorias y poder cultural en la Argentina (siglos XIX al XXI) (M. Bjerg & I. Cherjovsky, Eds.; Primera). Universidad Nacional de Quilmes. sociales.unq.edu.ar/publicaciones

Bjerg, M. M. (2012). *El viaje de los niños: Inmigración, infancia y memoria en la Argentina de la segunda posguerra* (1. ed.). Edhasa.

Bohoslavsky, E. L., & Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano: funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Prometeo Libros.

Boyden, J. (2009). What place the politics of compassion in education surrounding non-citizen children? *Educational Review*, 61(3), 265-276. <https://doi.org/10.1080/00131910903045914>

Caballero Pérez, A. C. (2011). La infantilización de la niñez en desplazamiento y su derecho a la reparación integral. Una revisión de los conceptos nucleares de las estrategias de prevención y atención del Programa para la Protección Diferencial de los niños, niñas y

adolescentes frente al desplazamiento forzado “Mis Derechos Primero” [Universidad Nacional de Colombia].
www.bdigital.unal.edu.co/6223/1/428275.2012.pdf

Camacho, M. P. N., Barrero, L. A. A., & Bravo, Z. B. (2015). Escuela y desplazamiento: Una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 8(1), 27-39.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.%x>

Cano-Hila, Sánchez-Martí, & Massot-Lafón. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387.

Caribe, C. E. para A. L. y el. (2018). América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44271-america-latina-caribe-30-anos-la-aprobacion-la-convencion-derechos-nino>

Carli, S. (2010). NOTAS PARA PENSAR LA INFANCIA EN LA ARGENTINA (1983-2001): FIGURAS DE LA HISTORIA RECIENTE. *Educação em Revista*, 26(1), 32.

Carrillo, J. G. (2014). Defensores de derechos humanos, obstáculo en la lucha antiterrorista. *DIXI*, 19, 45-52.

Carvajal Cabrera, R. E., & Gil Amado, E. F. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje en el aula y promueven la educación Inclusiva en niños y niñas vulnerables de los grados de Educación Básica Primaria en las Escuelas Públicas de Colombia.
<http://repository.unad.edu.co/handle/10596/12328>

- Casal, V. (2018). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: POLÍTICAS, DISCURSOS, SABERES Y PRÁCTICAS. *Revista Ruedes*, 8, Article 8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1663>
- Castiblanco-Castro, C. A. (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>
- Centro Educativo Palmarito - Fortul. (2022). Centro educativo Palmarito. Centro Educativo Palmarito - Fortul. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063903101429>
- Chaves, M. (2005). Los espacios urbanos en jóvenes de La Plata [Doctorado]. Universidad de La Plata.
- Childhood. (2015, octubre 28). SAGE Publications Ltd. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journal/childhood>
- Cifuentes B., R., & Rodríguez, S. (2007). Una mirada histórica a la problemática del desplazado y la aplicación de la circular 020 de 2000 en seis instituciones educativas distritales de la localidad 19, Ciudad Bolívar. *Actualidades Pedagógica*, 50, 47-62.
- Clavijo, G., & Consuelo, M. (2020). Construcciones del bienestar de la primera infancia: Caracterización del proceso de cuidado infantil en una implementación del Programa de Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16423>
- CNMH. (2018). Paramilitarismo Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/descargas/balance-paramilitarismo.pdf>

- CNMH - UARIV, C. N. de M. (2015). Una nación desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia.
- CODHES, OIM, & Suárez, H. D. (2003). Destierros y Desarraigos. Memorias del II Seminario Internacional Desplazamiento: Implicaciones y retos para la gobernabilidad, la democracia y los derechos humanos. Grafic Editores.
- Colángelo, M. A. (s. f.). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Mesa: INFANCIAS Y JUVENTUDES. PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN, 8. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- Colombia (2002). Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>
- Colombia (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd2010-2014%20tomo%20i%20cd.pdf>
- Colombia (Ed.). (2022). No matarás: Relato histórico del conflicto armado interno en Colombia (Primera edición). Comisión de la Verdad.
- Colombia, C. C. (2004). Sentencia T-025.
- Colombia, C. C. (2008). Auto 251 de 2008 (Auto 251; p. 290).
- Colombia: presidente Santos dice que para él es prioritario que los desplazados regresen a la tierra que les pertenece - Colombia | ReliefWeb. (2011, febrero 25). <https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-presidente-santos-dice-que-para-%C3%A9l-es-prioritario-que-los-desplazados>
- Comisión de la verdad. (s. f.). El Plan Colombia [Oficial]. Informe Final - Comisión de la Verdad. Recuperado 23 de julio de 2023, de <https://www.comisiondelaverdad.co/el-plan-colombia>

- Comisión de la Verdad. (2022a). Informe de la verdad.
<https://www.comisiondelaverdad.co/ninos-ninas-y-adolescentes>
- Comisión de la Verdad. (2022b). NO ES UN MAL MENOR. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado.
<https://www.comisiondelaverdad.co/ninos-ninas-y-adolescentes>
- Cook, D. T., Frønes, I., Rizzini, I., Qvortrup, J., Nieuwenhuys, O., & Morrow, V. (2018). Past, present and futures of childhood studies: A conversation with former editors of Childhood. *Childhood*, 25(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/0907568217742554>
- Cortés, A. F. M. (2013). conflicto, violencia socioeconómica y desplazamiento forzado en Colombia. *Cuadernos de Economía*, 34.
- Cortes S., C. del P., & Castro de Amaya, L. (2005). Escuela y desplazamiento forzado: Localidad de Usme integración a la escuela de niños y niñas en condición de desplazamiento /. En [Http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Escuela_y_desplazamiento_Forzado_Parte_2.pdf](http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Escuela_y_desplazamiento_Forzado_Parte_2.pdf)
http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Escuela_y_desplazamiento_Forzado_Parte_3.pdf. IDEP, <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/931>
- Cosse, I., Villalta, C., Llobet, V., & Zapiola, M. C. (2011). Infancias--políticas y saberes en la Argentina y Brasil: Siglos XIX y XX. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica: CONICET: Universidad Nacional de General Sarmiento: Teseo: Fundación Centro de Estudos Brasileiros: Teseo: Universidad Nacional de San Martín.
- Cruz Rodríguez, E. (2007). Los Estudios Sobre El Paramilitarismo En Colombia. *Análisis Político*, 20(60), 117-134.

- Cuevas, M. C. (2009). Efectos emocionales y conductuales de la exposición a la violencia en niños y adolescentes en Colombia. *Behavioral Psychology*.
- DANE. (2016, abril 1). 15 años del Plan Colombia [Institucional]. Sinergia. <https://sinergia.dnp.gov.co/Paginas/Noticias/Plan-Colombia.aspx>
- DNP, C. (2006). Balance del Plan Colombia 1999-2005. Departamento Nacional de Planeación. https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/justicia%20seguridad%20y%20gobierno/bal_plan_col_espanol_final.pdf
- Doherty, C. (2018a). Cultivating ‘good’ practice or ‘best’ practice? Moralities for teacher education. *Journal of Education and Self Development*, 13(4), Article 4. <https://doi.org/10.26907/esd13.4.03>
- Doherty, C. (2018b). Keeping doors open: Transnational families and curricular nationalism. *International Studies in Sociology of Education*, 27(2-3), 200-216. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1415162>
- Doná, G., & Veale, A. (2011). Divergent Discourses, Children and Forced Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1273-1289. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590929>
- Duque Vargas, N. H., & Lasso Toro, P. (2016). Autopercepción de Saberes y Prácticas sobre Educación y Desplazamiento Forzado en Docentes de Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 155-173. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.49971>
- Durnova, A., Fischer, F., & Zittoun, P. (2016). Discursive Approaches to Public Policy: Politics, Argumentation, and Deliberation. En B. G. Peters & P. Zittoun (Eds.), *Contemporary Approaches to Public Policy* (pp. 35-56). Palgrave Macmillan UK. http://link.springer.com/10.1057/978-1-137-50494-4_3

- Echandia, C. (2015). Cincuenta años de cambios en el conflicto armado colombiano (1964-2014). *Revista Zero*, 33. <https://zero.uexternado.edu.co/cincuenta-anos-de-cambios-en-el-conflicto-armado-colombiano-1964-2014/>
- El desplazamiento forzado. (2017, octubre 17). Ignacio Martin Baro. <http://eldesplazamientoignaciomartinbaro.blogspot.com/2017/10/el-desplazamiento-forzado-1.html>
- Estrada Álvarez, J. (2011). La universidad bajo el asedio del radicalismo neoliberal. 13.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80.
- Fajardo M, M. A., Ramírez L, M. P., Valencia S, M. I., & Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: Potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 15.
- Fass, P. (2005). Children in Global Migrations. *Journal of Social History*, 38(4), 937-953. <https://doi.org/10.1353/jsh.2005.0057>
- Fass, P. (2006). Niños, historia y globalización. *Revista Derechos del Niño*, 2 y 3, 215-234.
- Fassin, D. (1999). La patetización del mundo. Ensayo de antropología política del sufrimiento. En *Cuerpo, diferencias y desigualdades: Simposio del VIII Congreso de Antropología en Colombia*, diciembre de 1997 (p. 304). Centro de Estudios Sociales, Fac. de Ciencias Humanas, Univ. Nacional. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1269/3/02CAPI01.pdf>
- Fassin, D. (2015). La economía moral del asilo. Reflexiones críticas sobre la «crisis de los refugiados» de 2015 en Europa. *Revista de*

Dialectología y Tradiciones Populares, 70(2), 277-290.
<https://doi.org/10.3989/rntp.2015.02.001.02>

Fassin, D. (2016). La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente. Prometeo.

Fassin, D. (2018). Por una repolitización del mundo las vidas descartables como desafío del siglo XXI. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Ferguson, N. (2004). Empire: How Britain Made the Modern World. Penguin.

Fontaine, G., & Subirats, J. (2015). El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos. Anthropos: FLASCO.

Foucault, M. (1978). La verdad y las formas jurídicas. Gedisa.

Foucault, M. (2010). La arqueología del saber (Segunda edición revisada). Siglo XXI.

Foucault, M. (2019). Discurso y verdad: Conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Grenoble, 1982 / Berkeley, 1983. Siglo XXI Editores.

Gaitán, L. (2006a). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad, 43, 9-26.

Gaitán, L. (2006b). Sociología de La Infancia. Nuevas perspectivas. Síntesis.

Gaitán, L. (2020). Redistribución, reconocimiento y representación: una lectura de Nancy Fraser con mirada de infancia. Praxis Educativa, 16(40), Article 40. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6886>

Gaitán, L., Díaz, M., Sandoval, R., Unda, R., Granda, S., & Llanos, D. (2009). Los niños como actores en los procesos migratorios. Implicaciones para los proyectos de Cooperación. Universidad

Complutense de Madrid.
http://webs.ucm.es/info/polinfan/2008/Los_ninos_como_actores.pdf

Gallagher, J., & Robinson, R. (1953). The Imperialism of Free Trade.

García, M. P., & Fatou, B. L. (2014). Avanzando en la comprensión de la movilidad de niños, niñas y adolescentes: La Niñez en Movimiento como nuevo paradigma. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación, No Extraordinario 25 Aniversario de La Convención Sobre Los Derechos Del Niño: Balance y Perspectivas*, 105-116.

Gergen, K. J. (1996). Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social. Paidós.

Gergen, K. J. (2007). Kenneth Gergen. Construcción Social: Aportes para el debate y la práctica (A. M. Estrada Mesa & S. Diagramados, Eds.; Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Vol. 366). Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562008000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Ediciones Paidós.

Giovine, R. (2010). El arte de gobernar al sistema educativo: Discursos de Estado y nuevas interpelaciones.
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2617>

Giovine, R. (2012). Los textos legales como analizador de las políticas educativas: consideraciones teórico-metodológicas. 24.
<http://www.relepe.org/index.php/jornadas>

Giovine, R. (2016). El oficio de enseñar política educativa: Desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de

formación docente universitaria en Argentina. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 26.

Giraldo, G. E. N. (2015). El nexa migración-desplazamiento-asilo en el orden fronterizo de las cosas. Una propuesta analítica. Estudios Políticos, 0(47), 265-284.

Gluz, N., Feldfever, M., Rodrigo, L., Saforcada, F., Ambao, C., Rozenberg, A., Romualdo, V., Rodriguez, I., & Karolinski, M. (2021). Las tram(p)as de la inclusión (© Facultad de Filosofía y Letras (UBA)). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/13140/Las%20trampas%20de%20la%20inclusio%CC%81n_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=69

Gómez Espino, J. M. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños · Focal groups and vignettes in research with children. Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales, 0(24), 45. <https://doi.org/10.5944/empiria.24.2012.842>

González Aguilar, M. A. (2016). Desplazamiento forzado y derecho a la educación en Colombia [Tesis, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56482>

González, M. A. (2016). Desplazamiento forzado y derecho a la educación en Colombia [Maestría en derechos humanos, universidad nacional de La Plata facultad de ciencias jurídicas y sociales]. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56482/Documento_completo__.pdf?sequence=3

González, M. A., & Betancourt, M. A. (2018). La transformación del Ejército Nacional de Colombia: Una interpretación teórica/ Transformation of the Colombian National Army: A theoretical

approach. URVIO - Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad, 22, 70-84. <https://doi.org/10.17141/urvio.22.2018.3093>

González, M. P., Billán, Y., Bulletti, S., Carnevale, S., Geoghegan, E., González, M. X., & Gosparini, J. (2021). Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente: Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II. Ediciones UNGS: Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/9789876305198-completo.pdf>

Gramsci, A. (1998a). Antología. Siglo XXI.

Gramsci, A. (1998b). Escritos políticos (1917-1933). Siglo Veintiuno.

Guber, R. (2001). Método, campo y reflexividad. Grupo editorial Norma.

Guber, R., Colabella, L., Fasano, P., Mendez, A., Milstein, D., Renolidi, B., Schiavoni, L., Vargas, P., Vilata, M. C., & Zapata, L. (2014). Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropologas de campo. IDES, Miño y Dávila Editores.

Guevara, J. P. (2015). El Plan Colombia o el desarrollo como seguridad. Revista Colombiana de Sociología, 38(1), 63-82. <https://doi.org/10.15446/rcs.v38n1.53264>

Hanson, K. (2014). 'Killed by charity' – Towards interdisciplinary children's rights studies. Childhood, 21(4), 441-446. <https://doi.org/10.1177/0907568214547453>

Harvey, D. (2000). Spaces of Hope. University of California Press.

Herrera, G., & Sorensen, N. N. (2017). Migraciones internacionales en América Latina: Miradas críticas a la producción de un campo de conocimientos. Íconos - Revista de Ciencias Sociales, 58, 11. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2695>

- Herrera, M. Á. (2016). Antonio Gramsci y el pensamiento de ruptura. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Vicedecanatura de Investigación y Extensión, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, UNIJUS.
- Herrera, M. C., & Palermo, Y. C. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(2), 279-311.
- Holzscheiter, A. (2010a). *Children's Rights in International Politics*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230281646>
- Holzscheiter, A. (2010b). *Children's rights in international politics: The transformative power of discourse*. Palgrave Macmillan.
- Holzscheiter, A. (2010c). Discursive Practices within the UN and the Transformation of a Global Childhood Paradigm. En A. Holzscheiter (Ed.), *Children's Rights in International Politics: The Transformative Power of Discourse* (pp. 159-195). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230281646_7
- IEHS (director). (2016). María Bjerg en el WORKSHOP: Focos y escalas en los estudios sobre la Infancia. <https://www.youtube.com/watch?v=retSqzQlNY4>
- Jaimes Villamizar, J. P. (2014). Desplazamiento forzado y derechos humanos.
- James, A., & James, A. L. (2001). Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 575(1), 25-37. <https://doi.org/10.1177/000271620157500102>

- Jaramillo Marín, J. (2007). La política pública sobre atención a población desplazada en Colombia. Emergencia, constitución y crisis de un campo de prácticas discursivas. *Tabula Rasa*, 1(6), 309-338. <https://doi.org/10.25058/20112742.296>
- Jaramillo Marín, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*, 8(2), 124-136.
- Jaramillo Marín, J. (2014). Pasados y presentes de la violencia en Colombia: Estudios de las comisiones de investigación (1958-2011). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/41619>
- Jaramillo Marín, J. (2017). Articulaciones del desarraigo en América Latina. El drama de los sin hogar y sin mundo, de W. E. Louidor (reseña de libro). *Revista Colombiana de Sociología*, 40(Suplemento 1), 215-219.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. Batsford Academic and Educational.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Lasso Toro, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: Una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 35. <https://doi.org/10.21500/22563202.608>
- Lenin, V. I. A. (1974). *El imperialismo, fase superior del capitalismo. Fundamentos*.

- Liebel, M. (2014). Pandillas juveniles en Centroamérica o la difícil búsqueda de justicia en una sociedad violenta. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 14, 85. <https://doi.org/10.29340/14.1088>
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur glob. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272.
- Liebel, M. (2017a). Children Without Childhood? Against the Postcolonial Capture of Childhoods in the Global South. En A. Invernizzi, M. Liebel, B. Milne, & R. Budde (Eds.), 'Children Out of Place' and Human Rights (Vol. 15, pp. 79-97). Springer International Publishing. http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-33251-2_6
- Liebel, M. (2017b). Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales. *Sociedad e Infancias*, 1(0). <https://doi.org/10.5209/SOCI.55646>
- Liebel, M. (2019). Infancias dignas, o cómo descolonizarse. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes (IFEJANT).
- Livholts, M., & Tamboukou, M. (2015). *Discourse and Narrative Methods: Theoretical Departures, Analytical Strategies and Situated Writings*. SAGE.
- Llobet, V. (2008). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. 21. <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/34.pdf>
- Llobet, V. (2010). ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. <http://www.aacademica.org/valeria.llobet/47>

- Llobet, V. (2011a). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal: Revista de Psicología*, 23(3), 447-460.
- Llobet, V. (2011b). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairós, Temas Sociales*, 15(1), 20.
- Llobet, V. (2015). La infancia y su gobierno: Una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. *Revista de Ciências Sociais*, 13.
- Llobet, V. (2016). Circulación, tráfico y desplazamiento: Un aporte al debate del gobierno de la infancia en el siglo XXI. *Revista Pilquen*, 19, 9.
- López Parra, D. F. (2015). Transformación del discurso de la política nacional de atención y reparación a las víctimas en Colombia (2005-2012): Una mirada desde el análisis narrativo de políticas públicas. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/11447>
- López, R. V. (2007). Derecho global y desplazamiento interno: Creación, uso y desaparición del desplazamiento forzado por la violencia en el derecho contemporáneo. Pontificia Universidad Javeriana.
- Louidor, W. E. (2016). Comprender el lugar desde los flujos migratorios globalizados. *Colombia Internacional*, 88, 135-158. <https://doi.org/10.7440/colombiaint88.2016.06>
- Maguemati, W., Amézquita-Quintana, C., Bonilla García, J. S., González Cepeda, C. A., López Villamil, S., Louidor, W. E., Medina, A. M., Quintero Avella, J. C., & Rondón. (2018). Migraciones, política internacional y derechos humanos. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Unijus.

Manrique, C. A. (2019). La Configuración De Las Víctimas Como Sujetos De La Dominación Hegemónica Al Interior Del Espectáculo Político [Doctoral, Universidad Libre]. <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/17683>

Margulis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En «Viviendo a toda» Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Siglo del Hombre-Depto. Investigaciones, Universidad Central. <http://www.joveneslac.org/portal/modules.php?name=UpDownDownload&req=getit&lid=171&POSTNUKESID=5cf19160bfa36ba92af9971332d5dfea>

Martínez, N., Molina, P. A., Prada, D. M., Palacio, J. A., & IDEP, I. para la I. E. y el D. P. (2013). Ciudadanía y convivencia: Un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía. Memorias del Seminario Internacional /. En Http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Memorias_Seminario_Ciudadania_y_Convivencia.pdf. Editorial jotamar, <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/741>

Martínez, N., Molina, P. A., Rincón Trujillo, F., Vives Hurtado, M., Rosero Navarrete, J., Cerón Rincón, A., & Arias Gómez, D. (2015). Jornada escolar y realización de los fines de la educación en estudiantes colombianos (p. 187) [Informe de Investigación]. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Resultados%20estudio%20nacional%20IDEP%20Jornada-Fines%20de%20la%20educaci%C3%B3n%281%29.pdf>

Martínez, N., Molina, P. A., Rosero, J. D., & Vives, M. P. (2015). Estudio general con desarrollo temáticos para recomendaciones a la política educativa. Fase II. Jornada escolar y realización de los fines de la educación en estudiantes colombianos. Componente: Educación y

políticas públicas. /.
http://biblioteca.idep.edu.co/investigaciones/Estudio_general_con_desarrollos.pdf. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/709>

Masschelein, J., & Simons, M. (2008). Mensajes E-ducativos: Desde tierra de nadie. Laertes Editorial, S.L.

Maynes, M. J. (2008). Age as a Category of Historical Analysis: History, Agency, and Narratives of Childhood. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 1(1), 114-124.
<https://doi.org/10.1353/hcy.2008.0001>

Maynes, M. J., Pierce, J. L., & Laslett, B. (2012). *Telling Stories: The Use of Personal Narratives in the Social Sciences and History*. Cornell University Press.

MEN. (2017). “Programa de atención educativa a población en situación de vulnerabilidad y víctima de la violencia y educación en emergencias”.
<https://mineduacion.gov.co/1621/article-235112.html>

Mendoza, A. (2022, mayo 17). Foto Libro; La realidad de mi escuela. By Angie Méndez—Issuu.
https://issuu.com/angiemd/docs/foto_libro_la_realidad_de_mi_escuela

Milstein, D. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e Cultura*, 11(1).
<https://doi.org/10.5216/sec.v11i1.4470>

Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: Oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco*, 25, 193-211.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Informe de gestión 2010—2014. Ministerio de Educación Nacional.

- Misas Camacho, E. P., & Garnica Avendaño, K. J. (2016). Análisis de política pública frente a registros de la realidad de la infancia en condición de desplazamiento forzado [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2409>
- Molina, P. A. (2012). Docencia, educación y democracia: Una aproximación desde la multitud. *Magazín Aula Urbana*, 87, Article 87.
- Molina, P. A., Rojas, L. I., Mora, A. I., García, D., Gutiérrez, G. E., Herrera, K., Mayorga, C. A., Reita, M. del P., Cubillos, A., Medrano, D., Monastoque, L. F., Morales, F., Galarza, E., & y otros. (2016). Maestros, maestras y derechos de la niñez; una aproximación desde la escuela. IDEP Cooperativa Editorial Magisterio.
http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/maestrosMaestrasDe_rechosNiniezh.pdf
- Morales M., S. A., Muñoz Arroyave, C. O., & Acevedo Valencia, J. M. (2012). Trayectorias de socialización de la niñez desplazada por la violencia en los asentamientos de la ciudad de Medellín (Vol. 8). Fundación Universitaria Luis Amigo. Federación Internacional de Universidades Católicas.
http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/296_Trayectorias_de_socializacion_de_la_ni%C3%B1ez_desplazada.pdf
- Moreno, J. M. (2019). Energías del despojo: Desplazamiento forzado por megaproyectos, memoria y resistencia en torno a Hidrosogamoso [Maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76873>
- Mouffe, C. (2007). En torno a lo político. Fondo de Cultura Económica.

- Nieuwenhuys, O. (2013). Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. *Childhood*, 20(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/0907568212465534>
- Niño Vega, N. C. (2016). Niños, niñas, Jóvenes y grupos armados ilegales: Experiencias de exclusión e inclusión social en América Latina. *Argumentos: revista de crítica social*, 18, 177-206. https://www.academia.edu/31412205/NI%C3%91O_VEGA_N._2016._Ni%C3%B1os_ni%C3%B1as_J%C3%B3venes_y_grupos_armados_ilegales_experiencias_de_exclusi%C3%B3n_e_inclusi%C3%B3n_social_en_Am%C3%A9rica_Latina._Argumentos_revista_de_cr%C3%ADtica_social_18_177-206
- Núñez del Río, M. C., López, C. B., Molina, E. C., & García, M. G. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos*, 36(145), 65-80. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70638-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70638-5)
- Nye, Jr. (2005). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. PublicAffairs Books.
- OECD. (2016). *Education in Colombia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Olave, G. (2012). La construcción retórica del conflicto armado en el discurso del presidente Juan Manuel Santos. *Análisis Político*, 25(76), Article 76.
- ONU. (1998). Principios rectores de los desplazamientos internos. <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0022.pdf>
- ONU. (2020, junio 18). La cifra de desplazados en todo el mundo se dobla en apenas diez años. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/06/1476202>

- Orleans, C. S. (2019). Las infancias en las políticas públicas: Procesos de investigación presentes en la región a partir de la sanción de la convención internacional de los derechos del niño. *Anuario Temas en Psicología*, 5(1), Article 1.
- Orleans, C. S. (2021). Imaginario social y discurso institucional acerca de los niños y las niñas en el Sistema de Promoción y Protección de Derechos de la Infancia [Tesis, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/117292>
- Ospina Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., & Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: Narrativas generativas de paz. 13(1), 9.
- Ospina, M. C., Llobet, V., & Marre, D. (2014). Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión. CLACSO.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado-Salgado, S. V., & Fajardo-mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1186>
- Ostrom, E. (2009). El gobierno de los bienes comunes: La evolución de las instituciones de acción colectiva. Fondo de Cultura Económica.
- Ostrom, E. (2015). Comprender la diversidad institucional. Fondo de Cultura Económica.
- Ostrom, E., & Ostrom, V. (2014). Choice, Rules, and Collective Action: The Ostrom's on the Study of Institutions and Governance. ECPR Press.
- Parra, O. (2020, octubre 24). Las 290 masacres cometidas por agentes del Estado. ELESPECTADOR.COM.

<https://www.elespectador.com/colombia-20/analistas/las-290-masacres-cometidas-por-agentes-del-estado-article/>

Paternina Hoyos, J. J., & Herrera Ramírez, E. P. (2019). Efectos del desplazamiento forzado interno sobre la salud mental: Una revisión sistemática de literatura. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/12955>

Pávez Soto, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: Conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 35, Article 35. <https://journals.openedition.org/polis/9304>

Pávez Soto, I. (2017). Gaitán, L. (2006). «Sociología de la Infancia: Nuevas perspectivas». *Sociedad e Infancias*, 1(0). <https://doi.org/10.5209/SOCI.55930>

Pizarro, E. (1996). *Insurgencia sin revolución: La guerrilla en Colombia en una perspectiva comparada*. IEPRI.

Poggi, M., Feijoó, M. del C., Cechini, S., Cuenca, R., Garcia-Huidobro, J. E., González, M., Marco, F., Terigi, F., Perzcik, J., Valls, R., de Vasconcelos, L., & Lobato, C. (2014). *Educación y políticas sociales sinergias para la inclusión* (Primera Edición). IIPE - UNESCO Buenos Aires.

Portafolio. (2018). La pobreza que cuesta superar en Colombia. *Portafolio.co*. <https://www.portafolio.co/economia/la-pobreza-que-dejo-la-guerra-en-colombia-517311>

Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En *La historia oral* (p. 8). CEAL. http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/jovenesymemoria/bibliografia_web/metodologia/Portelli.pdf

- Portelli, A. (2015). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. *Anuario de la Escuela de Historia*, 0(26), 9-30.
- Portelli, A. (2017). El uso de la entrevista en la historia oral. *Anuario de la Escuela de Historia*, 0(20), 35-48.
- Portelli, A. (2018). Un trabajo de relación. Observaciones sobre la historia oral. *Testimonios*, 5(7), 193-204.
- Pulido Chaves, O. (2021). Hegemonía, cultura y educación: Introducción a las estructuras culturales disipativas. <https://elibro.net/ereader/elibrodemo/185610>
- Pulido Chaves, O. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Revista Educación y Ciudad*, 27, 15-26.
- Pulido Chaves, O. O. (2017). Política pública y política educativa: Una reflexión sobre el contexto. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 13-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1641>
- Quevedo (Editora), M. G., & Álvarez (Editora), B. X. S. (2016). Cátedra Unesco Derechos Humanos Y Violencia: Gobierno Y Gobernanza. Problemas, Representaciones Y Políticas Frente A Graves Violaciones A Los Derechos Humanos. Universidad Externado de Colombia, Facultad de Derecho. <https://ideas.repec.org/b/ext/derech/858.html>
- Refugiados, A. C. de las N. U. para los. (2022). ACNUR: Las cifras de desplazamiento forzado en el mundo alcanzan un nuevo máximo y confirman una década de incrementos. UNHCR. <https://www.acnur.org/noticias/press/2022/6/62aa42164/acnur-las-cifras-de-desplazamiento-forzado-en-el-mundo-alcanzan-un-nuevo.html>
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2005). *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism*. Routledge.

- Reporte de Caracterización. (2017, julio 10). Unidad para las Víctimas.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/reporte-de-caracterizacion/37398>
- Reynolds, P., Nieuwenhuys, O., & Hanson, K. (2006). Refractions of Children's Rights in Development Practice: A view from anthropology – Introduction. *Childhood*, 13(3), 291-302.
<https://doi.org/10.1177/0907568206067476>
- Riessman, C. K. (2005). Narrative Analysis. *Narrative, Memory & Everyday Life.*, 1-7.
- Rivera, E. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História (São Paulo)*, 26. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742007000100012>
- Roche, F. L. D. L. (2022). Álvaro Uribe Vélez: El negacionismo del conflicto armado y de los crímenes estatales y la retórica de descalificación de las izquierdas y de la paz de La Habana, en el poder y en la oposición. *Contenciosa*, 12.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/607/6073558006/html/#fn4>
- Rockwell, E., Arata, N., Escalante Fernández, C., & Padawer, A. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias: antología esencial* (Primera edición). CLACSO.
- Roe, E. (1994a). Constructing the Metanarrative in the Animal Rights and Experimentation Controversy. En *Narrative Policy Analysis* (pp. 76-85). Duke University Press.
<https://read.dukeupress.edu/books/book/592/chapter/126916/constructing-the-metanarrative-in-the-animal>
- Roe, E. (1994b). *Narrative Policy Analysis: Theory and Practice*. Duke University Press.
<https://read.dukeupress.edu/books/book/592/narrative-policy-analysis-theory-and-practice>

- Rojas, D. M. (2007). PLAN COLOMBIA II: ¿más de lo mismo? *Colombia Internacional*, 65, 14-37.
- Roth, A., Calderón, V., Eslava, A., López, J., Parra, F., Zornoza, J., Rubio, R., Rosero, A., Cano, L., Dolly, J.-F., Alejandra Cerón, L., Camacho, M., Ángel Herrera, M., Arrubla, D., Ballesteros-Cabrera, M., Martínez, A., Hernando Barreto, L., María Fernández, A., & Iván Cuervo, J. (2010). Enfoques para el análisis de las políticas públicas (Roth D., A.-N.), (Ed.). https://www.researchgate.net/publication/294261058_Enfoques_para_el_analisis_de_las_politicas_publicas_Roth_D_A-N_Ed?enrichId=rgreq-3243b3594843b5c39b1a9c9fe7e0fb23-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI5NDI2MTA1ODtBUzozMjk1NTU4MDI5MDI1MjhAMTQ1NTU4MzYzNDk2Mw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Sabatier, P. A., & Weible, C. M. (2014). *Theories of the Policy Process*. Hachette UK.
- Salazar, S. (2020, julio 6). En Colombia no hubo conflictos ni guerras: Cuestionable. *ColombiaCheck*. <https://colombiacheck.com/chequeos/en-colombia-no-hubo-conflictos-ni-guerras-cuestionable>
- Salinas Sicua, M. A., & Molina, P. (2021). *Políticas públicas, Infancias Desplazadas y Experiencias en Bogotá Durante el Periodo 2012-2016* [Thesis, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/13177>
- Sañudo, J. E. P., Llanos, R. A., Orozco, C. A. M., & Sabatier, C. (1999). Estrés post-traumático y resistencia psicológica en jóvenes desplazados. *Investigación & Desarrollo*, 10, Article 10.

- Sarmiento, B. X. (2018). Niñez, desplazamiento forzado interno y memoria histórica (Segunda parte). En Sarmiento B. & M. Gutiérrez Quevedo (Eds.), Cátedra Unesco. Derechos humanos y violencia: Gobierno y gobernanza: Problemas, representaciones y políticas frente a graves violaciones a los derechos humanos (pp. 149-174). Universidad Externado de Colombia. <http://books.openedition.org/uec/1279>
- Schindel, E. (2017). Migrantes y refugiados en las fronteras de Europa. Cualificación por el sufrimiento, nuda vida y agencias paradójicas. Revista de Estudios Sociales No.35, 59, 16-29. <https://doi.org/10.7440/res59.2017.02>
- Schuch, P. (2016). Antropología entre lo inesperado y lo inacabado: Entrevista con João Biehl. Horizontes Antropológicos, 22, 389-423. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832016000200014>
- Secretaría de Educación de Bogotá, B. (Colombia) A. M. S. de. (2004). Plan Sectorial de Educación 2004-2008 Bogotá: Una gran escuela para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. <http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/879>
- Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. Íconos - Revista de Ciencias Sociales, 70, Article 70. <https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>
- Serna, H. F. O., Herrera, J. D., Garzón, J. C., García-Muñoz, C., Luna, M. T., Díaz, Á., Granados, L. F., Córdoba, C. I., Ospina-Alvarado, M. C., Agudelo-López, A., Gaviria-Londoño, M. B., & Carreño, M. T. (2014). Socialización política y configuración de subjetividades: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos. Siglo del Hombre Editores.

- Sierra, J. R. (2021, marzo 13). No hubo falsos positivos, hubo terrorismo de Estado. *Latinoamérica 21*. <https://latinoamerica21.com/es/no-hubo-falsos-positivos-hubo-terrorismo-de-estado/>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2011). *Rancire, Public Education and the Taming of Democracy*. John Wiley & Sons.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Editorial Miño.
- Soto, I. P., Godoy, D. P., & Valderrama, C. G. (2020). Infancia migrante y pandemia en Chile: Inquietudes y desafíos. *Sociedad e Infancias*, 4, 259-262. <https://doi.org/10.5209/soci.69619>
- Suárez, H. D. (2003). *Aplazados y desplazados. Violencia, guerra y desplazamiento: El trasfondo cultural del destierro y la exclusión*. <http://www.codhes.org/~codhes/images/biblioteca/Destierros%20y%20Desarraigos.pdf#page=82>
- Tamboukou, M., Squire, C., & Molly, A. (2013). *What is narrative research? En Doing Narrative Research*. SAGE. https://repository.uel.ac.uk/download/d2ff448fd8d1d9b9322e5328470a7d8c31ead9cd3455215479761658b52c475f/249740/2013_Doing_narrative_research-intro.pdf
- Tello, C. (2013). *Epistemologías de la política educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Mercado Letras.
- Tello, C. (Ed.). (2015). *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Libro digital, EPUB. http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf
- Tello, C., & Gorostiaga, J. M. (2009). *El enfoque de la Cartografía Social para el análisis de debates sobre políticas educativas*. Praxis

Educativa, 4(2), 159-168.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.159168>

Tello, C., & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *education policy analysis archives*, 20, 9.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v20n9.2012>

Tobón, M. A. A. (2021). Procesos de acompañamiento psicosocial en el marco del conflicto armado: Una revisión crítica de la literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 62, Article 62.
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a12>

Torres, Y. D., & Molina, P. A. (2021). Prácticas y Saberes en la Construcción de las Infancias Desplazadas y las Políticas Educativas para estas Poblaciones [Thesis, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/13194>

Unicef, C. (2018). Informe anual 2017 Unicef Colombia (p. 33) [Informe Anual]. <https://www.unicef.org.co/informes/informe-anual-unicef-colombia-2017-version-espanol>

Valdés, R., & Valle, L. R.-C. del. (2021). Prácticas de (in)justicia social en escuelas con buenos indicadores de efectividad escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 787-813.

Valencia-Agudelo, G. D., Montoya-Polanco, J. D., Loaiza-Mejía, D., Valencia-Agudelo, G. D., Montoya-Polanco, J. D., & Loaiza-Mejía, D. (2019). Forced Displacement and the Labor Market in the Main Cities of Colombia. *Sociedad y Economía*, 37, 50-70.
<https://doi.org/10.25100/sye.v0i37.6203>

Varela, R. V. (2018). Planes nacionales de desarrollo en Colombia y management público (1958-2018). Un estudio bajo la técnica

cualitativa del análisis de contenido. *ECONÓMICAS CUC*, 39(2), 129-144. <https://doi.org/10.17981/econcuc.39.2.2018.08>

Vega, F. (2004). Desplazamiento forzado: Biopolítica de la invisibilidad. *THEOLOGICA XAVERIANA*, 149, 119-134.

Verdad Abierta. (2012, febrero 5). Estadísticas Parapolítica. VerdadAbierta.com. <https://verdadabierta.com/estadisticas-parapolitica/>

White, H. (2011). La ficción de la narrativa: Ensayos sobre historia, literatura y teoría, 1957-2007. Eterna Cadencia.

White, H., & White, H. V. (1992). El contenido de la forma: Narrativa, discurso y representación histórica. Paidós.

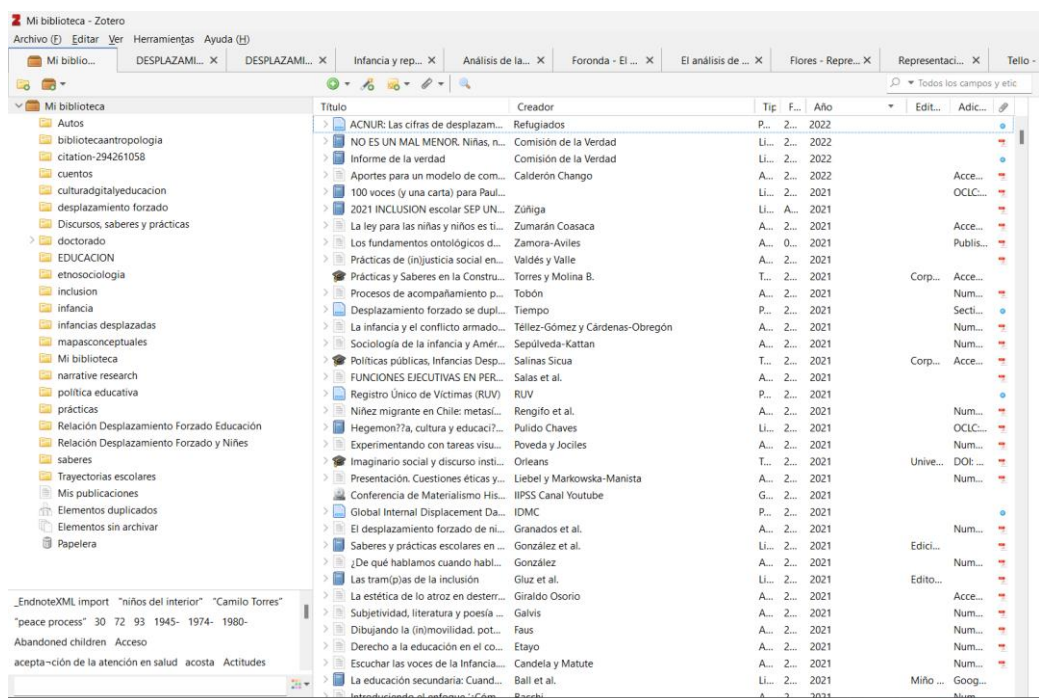
Wodak, R. (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Gedisa.

Wodak, R. (2015). The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean. SAGE.

Wodak, R., Johnstone, B., & Kerswill, P. E. (2010). The SAGE Handbook of Sociolinguistics. SAGE.

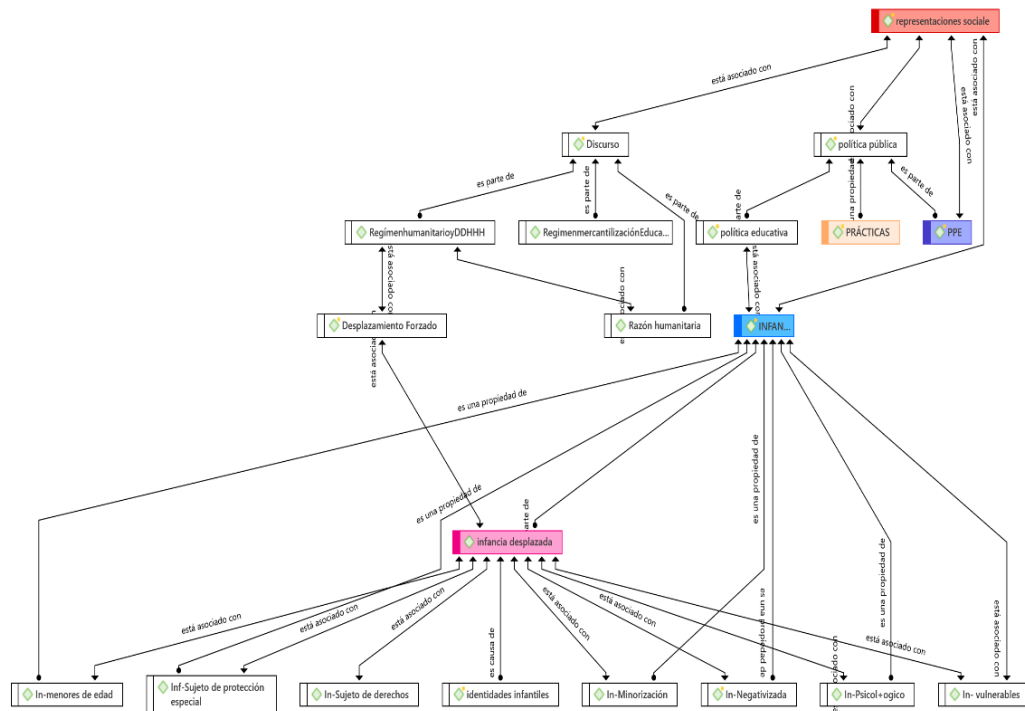
Wodak, R., & Meyer, M. (2003). Métodos de análisis crítico del discurso (Vol. 1). Gedisa.

Anexo 1. Imagen con organización de archivo en Zotero



Nota: Figura copiada por el autor de sus archivos de trabajo

Anexo 2. Red semántica proyecto doctorado en Atlas Ti



Nota: Figura copiada por el autor de sus archivos de trabajo

Anexo 3. Tabla con cronograma de actividades propuesto para trabajo de campo en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED.

Actividad	Inicio	Fin	Notas
Presentación a Rector	10/03/2021	10/03/2021	Presentación inicial al Rector Hugo Florido, luego del proceso de contacto durante año 2020 y 2021. Allí se presentan generalidades del trabajo de campo. Se pacta envío de carta a Consejo Académico y primera reunión con docentes de Proyecto Chamitos. Asimismo, el rector solicita cronograma de actividades y que se tengan en cuenta los principios éticos en la investigación social, especialmente los relacionados con niños y niñas.
Entrevista docente	20/03/2021	21/03/2021	Reunión con docente Luz Ángela Hernández Ramírez coordinadora del programa Chamitos del colegio República Bolivariana de Venezuela.
Presentación del proyecto a docentes	12/04/2021	13/04/2021	Reunión con docentes del Colegio para presentar el proyecto de investigación, actividad organizada por Luz Ángela y Gina. Se presentaron principales aspectos de la investigación, así como a contextualización del fenómeno del desplazamiento forzado interno en Colombia
Entrevista libre y presentación a profundidad a Rector Hugo Florido	24/05/2021	3/06/2021	Presentación formal de investigación, cronograma para la aplicación de instrumentos y acordar formas de aceptación y vinculación de estudiantes. En la reunión se acuerdan acciones de intervención con estudiantes.
Entrevista con Gina Velásquez, Angela Hernández	03/06/2021	09/06/2021	Se inicia trabajo de campo explorando el contexto y compartiendo el proyecto de investigación para ir contextualizando el trabajo de campo y desarrollar primeros acercamientos a las categorías de la investigación.
Grupo Focal Docentes que trabajan proyecto con estudiantes en situación de DFI	6/07/2021	8/07/2021	El desarrollo del grupo focal se hizo con docentes que trabajan en el proyecto Chamitos, más un docente o grado (aleatorio e intencionado (Gina, Ángela, Mauricio) Se trabajará con docentes de ciencias sociales por sugerencia del señor Rector.
6 entrevistas a profundidad docentes.	16/07/2021	19/07/2021	Cuatro entrevistas con muestra intencionada por trabajar el tema de desplazamiento y migración a docentes: Elizabeth de preescolar y Johana Rodríguez de Primaria, las orientadoras, las restantes se desarrollarán con docentes que trabajen con niños en situación de DFI de manera aleatoria.

2 entrevistas a profundidad una docente de inclusión y otra a la orientadora.	20/07/2021	24/07/2021	Entrevista a profundidad para explorar los saberes y prácticas sobre ID y PEPSD
Grupo Focal estudiantes de 10 a 17 años	19/08/2021	21/08/2021	No se logró por permisos
Encuesta Docentes	19/08/2021	21/10/2021	No se logró por decisión metodológica.
Encuestas estudiantes	19/08/2021	21/10/2021	No se logró por decisión metodológica.
Taller sobre desplazamiento o forzado interno con estudiantes	26/08/2021	31/08/2021	Se trabaja taller etnográfico sobre desplazamiento forzado interno, infancias y políticas educativas, sesiones hasta llegar a saturación.
Opcional trabajo entrevista a madre, padre o tutor. comunidad Maria la Baja	26/08/2021	31/08/2021	No se logró
Entrevistas Narrativas a estudiantes (2)	17/07/2021	15/09/2021	Entrevistas para profundizar sobre las experiencias educativas de niño o niña en situación de desplazamiento forzado por la violencia. No se logró por permisos de padres de familia requeridos.
Elaboración de artículo	19/08/2021	28/10/2021	En el transcurso de investigación se irán adelantando avances del artículo los cuales se entregarán a las personas que han interactuado en el proceso, especialmente al señor rector.
Reuniones para presentar avances	29/08/2021	31/08/2021	Se acordarán reuniones con el señor rector y docentes responsables del proyecto Chamitos para retroalimentación.

Nota: Tabla desarrollada por el autor.

Anexo 4. Tabla temáticas identificadas en torno al conflicto armado y al desplazamiento forzado

Tema	Conflicto Armado	Desplazamiento Forzado
Narrativa principal	Lucha contra grupos armados ilegales y medidas de seguridad Lucha contra el terrorismo	Impacto en la población desplazada y sus derechos
Actores principales	Gobierno, fuerzas militares, grupos armados	Población desplazada, organizaciones humanitarias
Causas del fenómeno	Disputa política, control territorial, narcotráfico, desigualdad socioeconómica, falta de oportunidades, abusos a los derechos humanos. Terrorismo.	Violencia armada, presión y amenazas de grupos armados, disputas territoriales Represión
Acciones enfatizadas	Acciones militares, políticas de seguridad, estrategias de contrainsurgencia, negociaciones de paz, acuerdos de desmovilización.	Atención humanitaria, protección de derechos y restitución de tierras
Retórica utilizada	Lucha contra el terrorismo, defensa de la democracia, justicia y seguridad, estigmatización de grupos armados y del movimiento social en favor de la paz y la defensa de los derechos humanos.	Denuncia de violaciones a los derechos humanos, violencia contra la población
Enfoque en derechos	Principalmente centrado en la seguridad y el orden público	Hincapié en los derechos de las personas desplazadas
Soluciones propuestas	Derrota militar de grupos armados, justicia penal, desarrollo económico y social, reinserción de excombatientes	Atención integral a las víctimas, reparación integral, restitución de tierras

Anexo 5. Tabla con codificación relacionada con infancias desplazadas

Código	Subcódigo	Descripción
1	Acceso y permanencia	Medidas para garantizar el acceso y permanencia escolar
1.1	Inclusión y equidad	Políticas que promueven la inclusión y equidad educativa
1.2	Apoyo psicosocial	Programas de apoyo psicosocial para niños desplazados
1.3	Flexibilidad curricular	Adaptaciones curriculares para atender sus necesidades
2	Calidad educativa	Mejoramiento de la calidad de la educación recibida
2.1	Formación docente	Capacitación de docentes en la atención a niños desplazados
2.2	Recursos educativos	Provisión de materiales y recursos adecuados
2.3	Evaluación inclusiva	Evaluación que considere las particularidades de los niños
3	Protección y seguridad	Garantía de protección y seguridad en entornos escolares
3.1	Prevención de la violencia	Políticas para prevenir y abordar la violencia
3.2	Seguridad en el desplazamiento	Medidas para garantizar la seguridad durante el desplazamiento
3.3	Ambientes amigables	Creación de entornos acogedores y seguros
4	Participación y empoderamiento	Fomento de la participación y empoderamiento de los niños
4.1	Espacios de expresión	Promoción de espacios para que los niños se expresen
4.2	Liderazgo juvenil	Estímulo del liderazgo y participación activa de los niños
4.3	Asociatividad	Promoción de la formación de redes y asociaciones

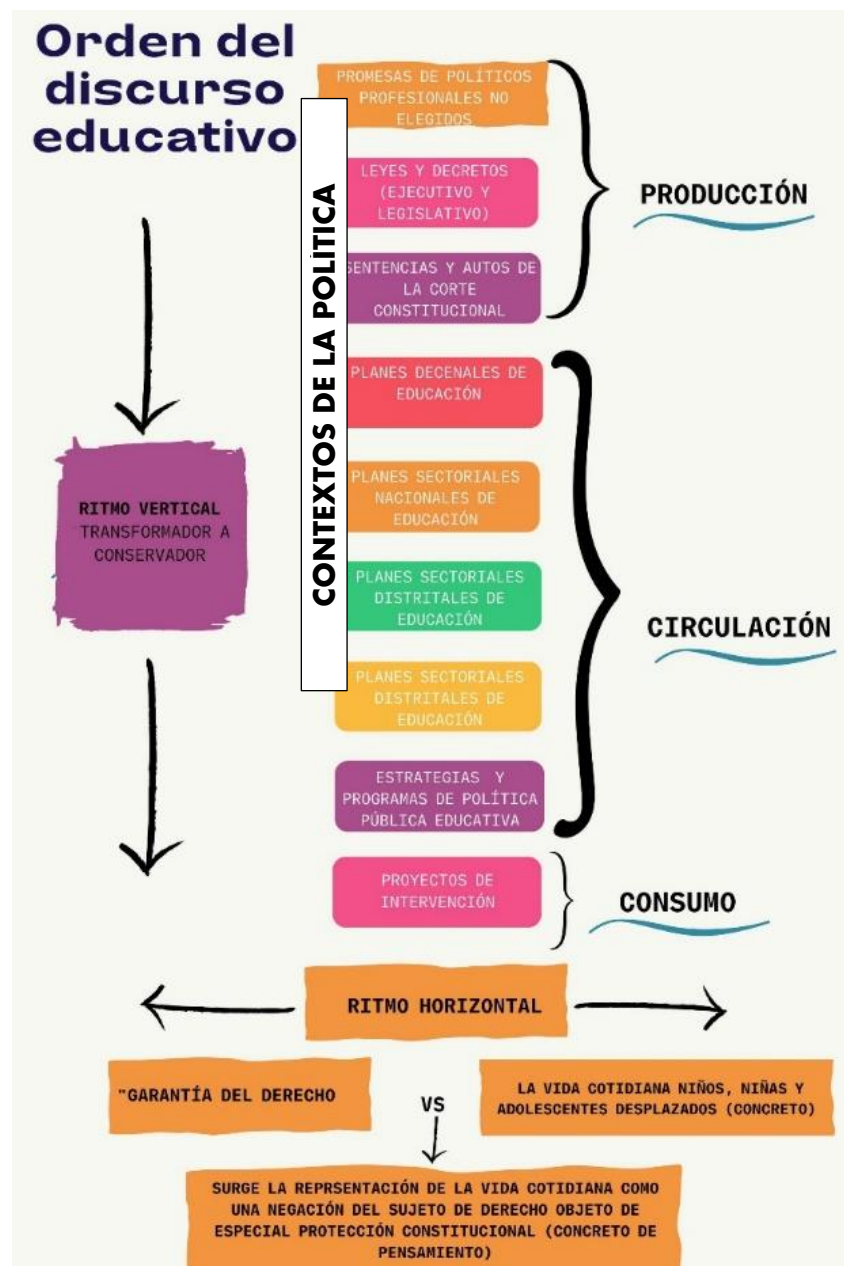
2. *Anexo 6. Tabla con Codificación relacionada con infancias desplazadas*

Esta tabla presenta los códigos y subcódigos relacionados con el tema "infancias desplazadas" y el análisis de contenido sobre cómo las niñas y los niños significan las políticas educativas para aquellos en situación de desplazamiento forzado interno. Los códigos representan áreas temáticas amplias, mientras que los subcódigos desglosan aspectos más específicos dentro de cada área.

Código	Definición
<i>1</i>	Agencia y participación: Capacidad de las niñas y los niños desplazados para tomar decisiones y participar activamente en asuntos que les conciernen.
<i>1.1</i>	Espacios de participación: Creación de espacios donde los niños puedan expresarse, compartir sus opiniones y contribuir a la toma de decisiones.
<i>1.2</i>	Toma de decisiones: Inclusión de las opiniones y decisiones de los niños en la planificación y ejecución de acciones relacionadas con su bienestar y desarrollo.
<i>1.3</i>	Participación comunitaria: Involucramiento de las niñas y los niños desplazados en la vida comunitaria, fomentando su participación activa en actividades y proyectos locales.
<i>2</i>	Construcción de identidad: Procesos mediante los cuales las niñas y los niños desplazados desarrollan y afirman su identidad en contextos de desplazamiento forzado.
<i>2.1</i>	Procesos de socialización: Interacción con pares y adultos significativos, adquisición de normas sociales y desarrollo de habilidades de convivencia en entornos desplazados.
<i>2.2</i>	Reconocimiento cultural: Valoración de la diversidad cultural y étnica presente en los contextos de desplazamiento, promoviendo el respeto y la valoración de las diferencias.
<i>2.3</i>	Autorrepresentación: Expresión y representación de la propia identidad por parte de las niñas y los niños desplazados, reconociendo y valorando su singularidad.
<i>3</i>	Experiencias de desplazamiento: Impacto del desplazamiento forzado en las vivencias y realidades de las niñas y los niños que han sido desplazados internamente.
<i>3.1</i>	Pérdida y duelo: Procesos emocionales relacionados con la pérdida de hogar, pertenencias, redes sociales y entornos familiares previos al desplazamiento.
<i>3.2</i>	Resiliencia y adaptación: Capacidad de las niñas y los niños desplazados para adaptarse y enfrentar situaciones adversas, superando obstáculos y buscando soluciones.
<i>3.3</i>	Exclusión y discriminación: Experiencias de marginación y discriminación que pueden surgir como consecuencia del desplazamiento, afectando el desarrollo de los niños.
<i>4</i>	Relaciones y apoyo social: Interacciones y redes de apoyo presentes en los contextos de desplazamiento que contribuyen al bienestar y desarrollo de las niñas y los niños.
<i>4.1</i>	Relaciones familiares: Vínculos y dinámicas familiares en situaciones de desplazamiento, incluyendo el apoyo emocional, la protección y el cuidado mutuo.

- | | |
|-----|--|
| 4.2 | Apoyo comunitario: Redes de apoyo y solidaridad presentes en la comunidad que brindan apoyo material, emocional y social a las niñas y los niños desplazados. |
| 4.3 | Apoyo institucional: Servicios y recursos proporcionados por instituciones como el Estado, organizaciones no gubernamentales y agencias humanitarias para atender las necesidades de las niñas y los niños desplazados. |
| 5 | Visibilización/invisibilización: Proceso mediante el cual se reconoce y se da visibilidad a las niñas y los niños desplazados, evitando su invisibilidad y promoviendo su reconocimiento como sujetos de derechos. |
| 6 | Vulnerabilidad: Análisis de las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran las niñas y los niños desplazados, considerando los riesgos y necesidades específicas que enfrentan en contextos de desplazamiento forzado. |

Anexo 7. Figura: borrador de esquema de análisis del orden del discurso educativo



Nota. Figura diseñada por el autor borrador de uno de los esquemas de análisis

Cerrar con un registro fotográfico de reportes periodísticos sobre niñas y niños en situación de desplazamiento forzado interno por la violencia en Colombia.



(Tiempo, 2018)

Niñas y niños Embera en el parque nacional



(Tiempo, 2022b)



(Tiempo, 2022c)

Indígenas desplazados en el Choco

“Muerte de bebé volvió a generar alertas. Al menos 980 personas fueron desplazadas por la violencia” 6 de enero de 2022 (Tiempo, 2022a)



(Tiempo, 2021b)



(Crónica del Quindío, 2020)



(Tiempo, 2021a)



(Espectador, 2014)



(Portafolio, 2018)



foto de archivo, familias desplazadas <http://sumo.ly/gZyf> vía @Radiomacondo 2016