

ESCUELAS EN RECONSTRUCCIÓN: RESTITUCIÓN DE DERECHOS, CLIMA SOCIOEMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LAS INFANCIAS EN COMUNIDADES RETORNADAS DESPUÉS DEL DESPLAZAMIENTO

SCHOOLS IN RECONSTRUCTION: RESTITUTION OF RIGHTS, SOCIOEMOTIONAL CLIMATE, AND ACADEMIC PERFORMANCE OF CHILDREN IN COMMUNITIES RETURNED AFTER DISPLACEMENT

Claudia Lizbet Soto Casillas
Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”
Doctora en metodología de la enseñanza
Zacatecas, México.

lizsoto@benmac.edu.mx
[0000-0003-0684-2113](tel:0000-0003-0684-2113)

David Jasso Velázquez
Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”
Doctor en Ciencias de la Educación
Zacatecas, México.

dajass971@uaz.edu.mx
[0000-0002-8289-150X](tel:0000-0002-8289-150X)

José de Jesús Reveles Márquez
Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”
Doctor en Pedagogía
Zacatecas, México.

josereveles@benmac.edu.mx
[0009-0008-2753-7752](tel:0009-0008-2753-7752)

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo analizar el papel de las escuelas en la atención a niñas, niños y adolescentes que han sido desplazados por violencia y que retornan a sus comunidades en Zacatecas, México, desde la perspectiva de las autoridades educativas. Se aplicó una metodología cualitativa, de tipo exploratorio-descriptivo, mediante entrevistas semiestructuradas a nueve supervisores y autoridades escolares de comunidades afectadas. Las entrevistas, realizadas entre diciembre de 2024 en formato presencial y virtual, se analizaron mediante codificación temática. Los resultados evidencian el profundo impacto del desplazamiento en el clima escolar, el rendimiento académico, el bienestar emocional y la organización comunitaria. Se identificaron condiciones de infraestructura precaria, movilidad docente, cierre de escuelas y desafíos en el aprendizaje y la salud emocional. Las autoridades destacaron



la necesidad urgente de estrategias socioemocionales, formación docente en resiliencia y pedagogía crítica, y acciones interinstitucionales para la restitución de derechos. Se concluye que la escuela puede ser un espacio clave para reconstruir el tejido social, pero requiere políticas sensibles al contexto, redes de apoyo, recursos humanos y materiales, así como un cambio de paradigma educativo orientado a la paz, la justicia y la inclusión en escenarios marcados por el conflicto armado y la violencia.

Palabras Clave: infancia, adolescencia, desplazamientos forzados, escuela, retornos.

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar o papel das escolas no atendimento a meninas, meninos e adolescentes que foram deslocados pela violência e que retornam às suas comunidades em Zacatecas, México, a partir da perspectiva das autoridades educacionais. Foi adotada uma metodologia qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, por meio de entrevistas semiestruturadas com nove supervisores e autoridades escolares de comunidades afetadas. As entrevistas, realizadas em dezembro de 2024, em formato presencial e virtual, foram analisadas por meio de codificação temática. Os resultados evidenciam o profundo impacto do deslocamento no clima escolar, no desempenho acadêmico, no bem-estar emocional e na organização comunitária. Foram identificadas condições de infraestrutura precária, mobilidade docente, fechamento de escolas e desafios na aprendizagem e na saúde emocional. As autoridades destacaram a necessidade urgente de estratégias socioemocionais, formação docente em resiliência e pedagogia crítica, bem como ações interinstitucionais para a restituição de direitos. Conclui-se que a escola pode ser um espaço-chave para reconstruir o tecido social, mas requer políticas sensíveis ao contexto, redes de apoio, recursos humanos e materiais, além de uma mudança de paradigma educacional orientada para a paz, a justiça e a inclusão em cenários marcados pelo conflito armado e pela violência.

Palavras-chave: infância, adolescência, deslocamentos forçados, escola, retornos.

Abstract: This research aimed to analyze the role of schools in caring for children and adolescents who have been displaced by violence and who are returning to their communities in Zacatecas, Mexico, from the perspective of education authorities. A qualitative, exploratory-descriptive methodology was applied, using semi-structured interviews with nine supervisors and school authorities from affected communities. The interviews, conducted between December 2024 in person and virtually, were analyzed using thematic coding. The results show the profound impact of displacement on the school climate, academic performance, emotional well-being, and community organization. Precarious infrastructure conditions, teacher mobility, school closures, and challenges in learning and emotional health were identified. Authorities highlighted the urgent need for social-emotional strategies, teacher training in resilience and critical pedagogy, and inter-institutional actions for the restoration of rights. It is concluded that schools can be a key space for rebuilding the social fabric, but they require context-sensitive policies, support networks, human and material resources, and an educational paradigm shift oriented toward peace, justice, and inclusion in settings marked by armed conflict and violence.

Keywords: childhood, adolescence, forced displacement, school, returns.

INTRODUCCIÓN

El desplazamiento forzado y los conflictos armados son eventos que afectan a millones de personas alrededor del mundo, de acuerdo con datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2022), más de 100 millones de personas han tenido que abandonar sus hogares, lo cual ha llevado a una profunda transformación en la vida de comunidades completas.

En México, el crimen organizado y narcotráfico han agravado esta problemática, generando desplazamientos internos a gran escala en diversas regiones del país, entre ellas el municipio de Jerez en Zacatecas, donde en 2021 algunas comunidades como Sarabia, La Ermita, Villa Hermosa, Cieneguitas de Fernández y muchas más desafortunadamente se vieron afectadas, marcando no solo la vida de cada uno de los habitantes, sino también las dinámicas sociales, incluyendo las modalidades de educación.

Por tanto, este estudio va orientado a analizar las consecuencias del desplazamiento forzado dentro del ámbito educativo en las comunidades anteriormente mencionadas; esto con el objetivo de comprender cómo es que este fenómeno ha afectado el clima escolar, las relaciones interpersonales y los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta que el desafío principal al cual se enfrentan estas comunidades es reconstruir el tejido social, restablecer la confianza y recobrar la esencia de la comunidad.

Este estudio se realiza bajo un enfoque cualitativo, donde se buscan las experiencias de estudiantes, docentes y padres de familia, así como la de autoridades educativas locales, con el fin de poder identificar los principales desafíos y oportunidades que se presentan dentro del contexto escolar posterior al desplazamiento, esto bajo el sustento de que las escuelas desempeñan un papel crucial en estos procesos, pues son espacios donde se busca recuperar los derechos educativos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020) al proporcionar un espacio seguro y de apoyo en colaboración con docentes capacitados para identificar y atender las necesidades específicas de estos estudiantes, así como programas educativos que promuevan la resolución de conflictos y la construcción de una cultura de paz.

Objetivo General

Analizar el papel de los centros educativos en las niñas, niños y adolescentes que han sido desplazados de sus comunidades desde la perspectiva de las autoridades escolares

Objetivos Específicos

1. Exponer cómo es que las autoridades perciben la cultura y clima escolar en las comunidades afectadas por el desplazamiento forzado en los diversos momentos del proceso

2. Identificar las estrategias que las autoridades emplean para gestionar los conflictos socioemocionales, traumas y violencia presentada por y en el alumnado
3. Analizar el papel que las autoridades asignan a la comunicación, restitución de derechos educativos y labor escolar en la reconstrucción de los tejidos sociales
4. Examinar las formas de organización y atención utilizadas para atender el desplazamiento de estudiantes

La relevancia de esta investigación se sustenta en las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) en cuanto a la necesidad de políticas educativas sensibles al contexto y al bienestar socioemocional, reconociendo la situación nacional documentada por la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH, 2019) acerca del desplazamiento interno en México, conociendo las perspectivas de las autoridades educativas para orientar a intervenciones educativas efectivas y coherentes en relación a la realidad de las comunidades que retornan después de los conflictos.

REFERENTES TEÓRICOS

La educación, entendida desde un punto de vista como proceso social, ocurre en entornos donde se hacen presentes dinámicas culturales, emocionales y políticas; en el caso de las escuelas ubicadas en contextos con presencia de conflicto armado y desplazamiento se complejizan notablemente las relaciones sociales, ya que no solo se fracturan, sino que se transforma la vida diaria dentro de los centros educativos, impactando su cultura, clima y replanteando los roles de estudiantes, docentes y supervisores en cuanto a las prácticas educativas tradicionales, más allá de transmitir conocimientos, las escuelas se convierten en espacios de reconstrucción y empoderamiento, transformado a su vez la educación en un acto de esperanza y resistencia.

Ahora, en primer lugar, la cultura y clima escolar son aspectos esenciales de cualquier experiencia educativa, abarcando varios valores, creencias, normas y prácticas que forman parte de la identidad de dichos centros educativos, donde el clima escolar refleja las relaciones interpersonales, confianza, percepciones de seguridad y pertenencia, aspectos que se ven afectados dentro de los contextos de conflicto y desplazamiento, generando traumas, miedo y una notable fragmentación social, donde el clima escolar se vuelve tenso, desconfiado e inseguro.

De igual manera, dentro de estos escenarios de violencia, se presenta el tema de la gestión de conflictos socioemocionales, donde tanto docentes como alumnos se enfrentan a emociones complejas, las cuales deben aprender a reconocer y expresar, ya que sin una atención adecuada, el estrés, ansiedad y duelo pueden ocasionar dificultades en el aprendizaje y enseñanza, conductas problemáticas o en muchos casos la deserción escolar, por ello es importante promover la importancia de la gestión socioemocional, donde de manera tanto directa como indirecta reconstruye la confianza, empatía y una convivencia sana y resiliente. La experiencia del desplazamiento forzado constituye un evento potencialmente traumático, especialmente para niñas, niños y adolescentes,

quienes se ven obligados a abandonar abruptamente sus comunidades, redes afectivas, escuelas y proyectos de vida. Según Herman (1992), el trauma psicológico ocurre cuando el individuo se enfrenta a situaciones que desbordan su capacidad para responder emocionalmente, provocando efectos persistentes como miedo, disociación, retraimiento o hipervigilancia.

Estos efectos no desaparecen automáticamente con el retorno físico a la comunidad o a la escuela. De hecho, como advierte van der Kolk (2014), las secuelas del trauma infantil pueden emerger o intensificarse en entornos percibidos como inseguros o desestructurados. Por ello, es fundamental comprender que el regreso a clases tras un desplazamiento no es una simple continuidad educativa, sino un proceso complejo de reconfiguración emocional, cognitiva y vincular.

En este sentido, la escuela puede cumplir un papel doble: puede ser un espacio de reproducción del trauma (si no hay condiciones de seguridad, contención y reconocimiento del daño), o puede convertirse en un entorno protector y resiliente, capaz de favorecer procesos de sanación colectiva.

Desde la perspectiva de la resiliencia comunitaria, autores como Boris Cyrulnik (2002) y Michael Ungar (2011) sostienen que el desarrollo resiliente no es solo una capacidad individual, sino un fenómeno ecológico, social y cultural. Para que un niño o niña pueda reconstruir su narrativa de vida, necesita entornos educativos que ofrezcan seguridad emocional, estabilidad relacional, y posibilidades de expresión y participación significativa.

La resiliencia, entendida como la posibilidad de “vivir bien a pesar del daño” (Rutter, 2000), debe ser promovida desde políticas educativas que reconozcan el trauma, y desde prácticas escolares que articulen pedagogías de la ternura, la escucha, la memoria y la justicia. De ahí la importancia de construir climas escolares que reconozcan la vivencia del desplazamiento no como un hecho aislado, sino como parte de trayectorias escolares fracturadas que deben ser acompañadas con intencionalidad ética y afectiva.

Esta perspectiva permite anclar el análisis del clima socioemocional escolar y el rendimiento académico en marcos teóricos que reconocen la complejidad de los efectos del desplazamiento en las infancias, y que invitan a repensar el papel de las escuelas como espacios de restitución de derechos, reparación simbólica y reconstrucción del sentido de comunidad.

Desde el punto de vista docente, mitigar los efectos de las situaciones de riesgo, violencia e inseguridad requiere de estrategias pedagógicas, psicosociales y organizativas que puedan permitir abordar el contexto sociopolítico, ya sea ofreciendo espacios para el diálogo ya acompañamiento emocional a la comunidad educativa, es decir tanto alumnos, docentes y padres de familia, reconociendo que la violencia no es ajena a la escuela, pero sí a la postura educativa que se tome, como puede ser un agente clave para la prevención de conflictos, promoción de la paz y formación de los valores democráticos, tomando un papel más humanista en lugar de centrarse únicamente en enseñar contenidos, esto se puede lograr con la comunicación, factor que es clave dentro de estos contextos, ya que en las comunidades que pueden retornar después del desplazamiento, una comunicación empática y transparente entre docentes, estudiantes

y familias es fundamental para reconstruir y fomentar tanto la confianza como la colaboración, convirtiéndose en un lazo para comprender las necesidades emocionales de cada integrante de la comunidad y abordarlo de la manera más respetuosa posible.

Por otro lado, la restitución de derechos es otro aspecto clave, ya que la violencia y el desplazamiento además de vulnerar el derecho a la educación también lo hacen con los derechos a la salud, seguridad y dignidad, por eso la escuela, como espacio social reconocido tiene el alcance de poder recuperar y ejercer los derechos, de esta forma asegurando de cierta manera la continuidad del aprendizaje y oportunidades de participación.

La experiencia del desplazamiento forzado constituye un evento potencialmente traumático, especialmente para niñas, niños y adolescentes, quienes se ven obligados a abandonar abruptamente sus comunidades, redes afectivas, escuelas y proyectos de vida. Según Herman (1992), el trauma psicológico ocurre cuando el individuo se enfrenta a situaciones que desbordan su capacidad para responder emocionalmente, provocando efectos persistentes como miedo, disociación, retraimiento o hipervigilancia.

Estos efectos no desaparecen automáticamente con el retorno físico a la comunidad o a la escuela. De hecho, como advierte van der Kolk (2014), las secuelas del trauma infantil pueden emerger o intensificarse en entornos percibidos como inseguros o desestructurados. Por ello, es fundamental comprender que el regreso a clases tras un desplazamiento no es una simple continuidad educativa, sino un proceso complejo de reconfiguración emocional, cognitiva y vincular.

En este sentido, la escuela puede cumplir un papel doble: puede ser un espacio de reproducción del trauma (si no hay condiciones de seguridad, contención y reconocimiento del daño), o puede convertirse en un entorno protector y resiliente, capaz de favorecer procesos de sanación colectiva.

Desde la perspectiva de la resiliencia comunitaria, autores como Boris Cyrulnik (2002) y Michael Ungar (2011) sostienen que el desarrollo resiliente no es solo una capacidad individual, sino un fenómeno ecológico, social y cultural. Para que un niño o niña pueda reconstruir su narrativa de vida, necesita entornos educativos que ofrezcan seguridad emocional, estabilidad relacional, y posibilidades de expresión y participación significativa.

La resiliencia, entendida como la posibilidad de “vivir bien a pesar del daño” (Rutter, 2000), debe ser promovida desde políticas educativas que reconozcan el trauma, y desde prácticas escolares que articulen pedagogías de la ternura, la escucha, la memoria y la justicia. De ahí la importancia de construir climas escolares que reconozcan la vivencia del desplazamiento no como un hecho aislado, sino como parte de trayectorias escolares fracturadas que deben ser acompañadas con intencionalidad ética y afectiva.

Esta perspectiva permite anclar el análisis del clima socioemocional escolar y el rendimiento académico en marcos teóricos que reconocen la complejidad de los efectos del desplazamiento en las infancias, y que invitan a repensar el papel de las escuelas como espacios de restitución de derechos, reparación simbólica y reconstrucción del sentido de comunidad.

Diversos estudios en América Latina y otras regiones del mundo han documentado la estrecha relación entre el desplazamiento forzado y los efectos adversos sobre el bienestar socioemocional y el rendimiento escolar de las infancias. Según UNESCO (2021), el desplazamiento no solo interrumpe el acceso a la educación, sino que también desarticula vínculos afectivos, rutinas y marcos de contención, lo cual puede traducirse en retraimiento, ansiedad, estrés tóxico y bajo desempeño académico.

En el contexto colombiano, por ejemplo, investigaciones como la de Bonilla y Cárdenas (2019) han mostrado que los estudiantes desplazados tienden a presentar mayor rezago escolar y síntomas de estrés postraumático en comparación con sus pares no desplazados, lo que incide directamente en su trayectoria educativa. En México, Morales (2022) advierte que, en regiones con violencia armada y desplazamiento, los docentes reportan una mayor incidencia de conductas de retraimiento, frustración y dificultades de concentración entre sus alumnos.

En contextos europeos, como el alemán o el sueco, estudios recientes han analizado los efectos del desplazamiento en niños refugiados. Fazel et al. (2012) encontraron que, incluso en entornos escolarizados y con acompañamiento institucional, los efectos emocionales del desplazamiento pueden mantenerse durante años si no se implementan intervenciones focalizadas que combinen el apoyo académico con estrategias de contención emocional.

En todos los casos revisados, se destaca que el rendimiento escolar no puede evaluarse de forma aislada, sino como el resultado de una interacción entre factores estructurales (acceso, recursos, políticas) y factores psicosociales (bienestar, vínculos, autoestima). Esto coincide con el enfoque de Bronfenbrenner (1987), quien sostiene que el desarrollo infantil es el resultado de la interacción entre los distintos niveles del entorno ecológico, lo cual es especialmente relevante en situaciones de crisis prolongada como el desplazamiento forzado.

Pese a estas evidencias, en el caso mexicano aún hay escasa literatura que aborde de forma integral los efectos del retorno escolar tras un desplazamiento forzado, considerando simultáneamente las dimensiones del clima socioemocional escolar, la restitución de derechos educativos y el rendimiento académico. En ese sentido, el presente estudio aporta una visión contextualizada y empírica desde comunidades rurales mexicanas afectadas por el conflicto armado, posicionándose como una contribución original al campo de la investigación educativa en situaciones de emergencia.

METODOLOGÍA

La presente investigación utiliza un enfoque cualitativo, con el objetivo de comprender la profundidad de las experiencias, percepciones y significados que construyen las autoridades y supervisores escolares en contextos de conflicto y desplazamiento, donde estos entornos presentan dinámicas complejas que no pueden captarse adecuadamente mediante mediciones cuantitativas, por ellos resulta idóneo el análisis cualitativo para explorar las complejidades de un fenómeno tan dinámico y multifacético permitiendo la exploración más profunda de las realidades subjetivas y

locales de los participantes, priorizando la riqueza descriptiva y analítica (Merriam y Tisdell, 2016), a través de un diseño exploratorio-descriptivo, buscando identificar patrones temas emergentes y la construcción de una narrativa rica que capture la voz de los actores clave en el sistema educativo.

La selección de la muestra se realizó por medio de un muestreo intencional, eligiendo a autoridades educativas y supervisores de escuelas en zonas afectadas por el desplazamiento y la violencia, ya que ellos desempeñan un rol crucial en la implementación de políticas y el acompañamiento docente; dicha muestra incluyó a nueve participantes, un número suficiente para garantizar la diversidad de perspectivas y la saturación teórica (Guest, Bunce, y Johnson, 2006), el instrumento implementado fue la entrevista semiestructurada, esto por la combinación de un guión base con la flexibilidad necesaria para temas emergentes (Brinkmann y Kvale, 2015), realizada tanto en formato presencial como virtual, dando lugar a profundizar temas como el impacto que ha tenido los desplazamientos en cuanto a la reorganización escolar, los procesos de retorno, dinámicas de comunicación y las necesidades de apoyo.

Para el análisis de las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes, madres, padres de familia y autoridades educativas en comunidades retornadas tras el desplazamiento forzado, se utilizó un enfoque cualitativo de análisis de contenido con énfasis en el procedimiento de codificación temática.

Se empleó una estrategia de codificación inductiva (Thomas, 2006), que permitió generar categorías emergentes a partir de las narrativas recolectadas, sin imponer de antemano una estructura analítica cerrada. La codificación inicial se realizó de forma manual, subrayando unidades de significado relevantes que respondieran a las preguntas de investigación. Estas unidades fueron agrupadas en códigos provisionales, los cuales fueron posteriormente integrados en categorías conceptuales más amplias mediante procesos iterativos de comparación constante.

Los criterios que guiaron la definición de categorías incluyeron: recurrencia (frecuencia con que un tema aparecía en distintos testimonios), significatividad (intensidad emocional o conceptual de la narrativa), y coherencia temática (grado de relación entre los elementos codificados). Como resultado, se identificaron categorías clave como: ruptura de proyectos escolares, emociones del retorno, estrategias de contención docente, rezago académico percibido, seguridad escolar, y vínculos comunitarios restaurativos.

Para garantizar la validez del análisis, se realizó un proceso de triangulación analítica entre tres investigadoras con experiencia en investigación cualitativa y trabajo de campo en contextos educativos vulnerables. Cada investigadora realizó una codificación independiente de una muestra del corpus, y posteriormente se llevó a cabo una sesión de contrastación de códigos y categorías, que permitió alcanzar consensos, refinar definiciones y asegurar la consistencia interpretativa. Además, se utilizó la técnica de “muestra negativa” para revisar casos que no encajaban en las categorías establecidas, fortaleciendo así la credibilidad de los hallazgos.

Este procedimiento fue documentado paso a paso y se apoyó en el uso de matrices analíticas desarrolladas en software de organización cualitativa (Excel y Atlas.ti en

versiones locales), lo cual facilitó la trazabilidad del análisis desde las voces originales hasta las interpretaciones teóricas finales.

Procedimiento de recolección de datos:

Se garantizó el consentimiento informado de los participantes, explicando objetivos, procedimiento, uso confidencial de la información y la posibilidad de retirar su participación en cualquier momento, no se utilizaron nombres ni datos personales que permitieran identificar a los participantes; dado a la sensibilidad del tema se cuidó la neutralidad y se aseguró un ambiente de confianza durante las entrevistas

1. Contacto inicial y consentimiento: Se solicitó la colaboración de las autoridades mediante oficio y entrevista personal a través de las Direcciones Regionales Federal y Estatal 07 de la Secretaría de Educación de Zacatecas explicando a su vez los objetivos y garantizando confidencialidad
2. Entrevistas: Realizadas durante el mes de diciembre 2024, combinando encuentros presenciales y virtuales según la disponibilidad, cada una de las entrevistas realizadas tuvo una duración promedio de 120 minutos
3. Grabación y Transcripción: Con el consentimiento informado, se grabó en audio las entrevistas, para posteriormente realizar la transcripción literal para retomar los datos relevantes, cuidando con sumo detalle la precisión y anonimización de datos personales

DISCUSIÓN

Con las entrevistas realizadas, se puso sobre la mesa el análisis del nivel de impacto de un desplazamiento posterior a un aislamiento a causa de la pandemia por COVID-19, siendo de una magnitud relevante para el desarrollo óptimo socioemocional y formación académica de niñas, niños y adolescentes; así como de la economía de las familias. Asimismo, las condiciones que caracterizan a las comunidades en cuestión es la modalidad de multigrado, ya sea unitario o bidocente, infraestructura y materiales didácticos limitados y una constante adaptación y readaptación de los alumnos por la constante movilidad docente.

El origen de los desplazamientos fue a lo largo del año 2021 provocando los siguientes escenarios: cierre de escuelas físicamente y la implementación de la modalidad a distancia, ya fuera a través de cuadernillos o sesiones virtuales (resultando un desafío debido a que los alumnos no contaban con computadoras o bien estaban en situación de desalojo constante); la búsqueda de subsedes de acuerdo a zonas accesibles que se instalaron en el Centro de Maestros y en un espacio que ofreció el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) estatal, la migración a otros municipios, estados o incluso de país, principalmente con destino hacia Estados Unidos.

Respecto al acceso y continuidad de los estudios, se procuró brindar todas las facilidades, además de las sedes alternas, las modalidades de clases, el otorgamiento de constancias o cualquier otro tipo de documento necesario para su inserción a una

nueva escuela, aunque según la experiencia de algunas familias, en otras escuelas ubicadas fuera de Jerez se carecía de sensibilización a las circunstancias en las que se encontraban los alumnos.

De las comunidades que retornaron y reabrieron actividades educativas en el ciclo escolar 2022-2023 y que a diciembre de 2024 se mantienen en activo son Palmas Altas, Sarabia, Ermita de los Correa, Guadalupe Victoria y El Durazno, se logró crear una red de comunicación, donde los habitantes informan a los docentes si observan signos de riesgo para clases presenciales, y se opta por un par de días por sesiones virtuales. En algunos casos como Ermita de los Correa y Palmas Altas tienen un destacamento militar permanente lo que fue un factor crucial para el retorno, el caso de los docentes de las escuelas de Villa Hermosa, se han trasladado a la comunidad de Plan de Carrillo, donde comparten instalaciones y alumnos como una medida para evitar el cierre y retiro de personal de manera permanente.

En los casos de Cieneguitas de Fernández, Sauz de los García de Abajo y Monte de Los García no hubo posibilidad de retorno, por tanto, las escuelas han sido cerradas.

Ha resultado interesante fenómeno y para el cual se utilizarán las cifras de la primaria de Sarabia, previo al desplazamiento se contaba con un total de 20 alumnos, al retorno se disminuyó a un total de 8; después de tres años de desplazamiento se dejaron de matricular o inscribir niños y niñas por lo que hoy en día es inexistente el grupo primero, segundo y tercero, quedando solamente alumnos correspondientes a cuarto, quinto y sexto grado.

En el tema de condiciones de las escuelas, algunas han sido saqueadas y presentan signos de destrucción y necesidad de mantenimiento y en el caso de la Telesecundaria de Monte de Los García, sus instalaciones han sido tomadas como base por parte de grupos delictivos.

Respecto al rendimiento académico y de bienestar emocional, se puede mencionar que la modalidad a distancia que ocasionalmente deben implementar los docentes presenta desafíos importantes al presentar los contenidos, por un lado, y por otro la falta de participación de todos los estudiantes, generando lagunas en la construcción de aprendizajes. Las autoridades reconocen que existe una brecha de desempeño con respecto al resto de las escuelas que no han vivido desplazamiento, según los datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022), sin embargo es de destacar el esfuerzo pedagógico y el compromiso que los docentes han demostrado para la reconstrucción de un ambiente escolar que dé respuestas a los desafíos socioemocionales, académicos y de restitución de derechos de las niñas, niños y adolescentes por lo que su tarea presente diversos ámbitos a trabajar.

Los hallazgos de esta investigación revelan con nitidez las tensiones profundas que experimentan las comunidades escolares al retornar a territorios marcados por el desplazamiento forzado, así como las estrategias de reconfiguración institucional y emocional que emprenden docentes, estudiantes y familias. Lejos de ser un proceso de simple reanudación de actividades escolares, el retorno representa un acto complejo de reconstrucción subjetiva y social en contextos donde la seguridad, la confianza y la continuidad educativa han sido fracturadas.

En consonancia con lo planteado por Morales (2022) y Bonilla y Cárdenas (2019), los datos evidencian que el desplazamiento deja marcas emocionales persistentes que inciden directamente en el bienestar socioemocional de las infancias, alterando su disposición al aprendizaje y su integración escolar. Las narrativas recogidas confirman que la escuela no solo cumple un rol pedagógico, sino que se convierte en espacio de contención emocional, resignificación del trauma y reconstrucción de vínculos. Este hallazgo dialoga con las propuestas de van der Kolk (2014) y Herman (1992), quienes sostienen que el restablecimiento de rutinas, la presencia de figuras adultas confiables y el acompañamiento psicoeducativo son esenciales en procesos de recuperación post-traumática.

Desde una perspectiva de gestión educativa, los resultados tensionan los enfoques tradicionales que conciben la administración escolar como un ejercicio meramente técnico. Como señala Montes y Rico (2019), en contextos de violencia y desplazamiento se exige una gestión centrada en el cuidado, la escucha y la construcción de comunidades protectoras. La actuación de directivos y supervisores, según los testimonios analizados, fue clave para habilitar protocolos mínimos de regreso, canalizar apoyos interinstitucionales y sostener emocionalmente a los equipos docentes. Sin embargo, también se registraron importantes omisiones estructurales, lo que refuerza la necesidad de incorporar el enfoque de derechos y de protección integral como ejes transversales de la política educativa en escenarios de emergencia (UNESCO, 2020; ACNUR, 2022).

Un aspecto emergente que merece especial atención es el papel de la resiliencia comunitaria como categoría pedagógica. La capacidad de las comunidades para reorganizarse, sostener el vínculo escuela-familia, generar redes de apoyo y resignificar la experiencia del retorno se convierte en un componente central de la gestión escolar en crisis. Esta idea retoma los aportes de Ungar (2011) sobre la ecología social de la resiliencia, entendida como un proceso que no reside exclusivamente en los individuos, sino que se teje en las condiciones sociales, culturales y estructurales que permiten a los sujetos recuperar el sentido de agencia y pertenencia.

La discusión también invita a revisar críticamente el papel de las políticas educativas ante escenarios de desplazamiento. Tal como lo advierte Dryden-Peterson (2016), la ausencia de estrategias diferenciadas para contextos de movilidad forzada agudiza las brechas educativas existentes, comprometiendo los principios de equidad y justicia social. La falta de continuidad curricular, el rezago académico acumulado y la escasa capacitación docente en atención psicoemocional, expuesta en los testimonios, son señales de una deuda institucional que trasciende la escuela y compromete al Estado en su conjunto.

En términos de aportes, esta investigación introduce una mirada situada sobre el retorno escolar en México, articulando dimensiones poco exploradas como la restitución de derechos, el clima socioemocional y el rendimiento académico. Al hacerlo, amplía el campo de estudio de la gestión educativa en crisis, y propone nuevas rutas para comprender la escuela como espacio de recomposición del tejido social, tal como plantean Freire (1970) y Bronfenbrenner (1987). La articulación entre los hallazgos

empíricos y el marco teórico permite no solo interpretar la realidad observada, sino también proyectar horizontes de acción pedagógica, institucional y política.

Cuando el gobierno no logra brindar el acompañamiento necesario, la restitución de derechos en comunidades retornadas después del desplazamiento enfrentan una serie de obstáculos estructurales y operativos que limitan el alcance y eficacia de las iniciativas locales, la falta de políticas claras, financiamiento adecuado, equipos multidisciplinarios y lineamientos contextualmente pertinentes, son factores que dejan a las comunidades e instituciones educativas en una posición vulnerable, dificultando la implementación de programas socioemocionales y pedagógicos, poniendo también en riesgo la estabilidad a largo plazo de las acciones emprendidas desde la sociedad civil y los actores locales; inclusive, las autoridades escolares han llegado a comentar sobre la construcción de una “comunidad de desplazados” que se ha construido para compartir duelos, sueños y desafíos, “sienten lo que los pasa a uno como algo propio”, mencionó uno de los supervisores.

Las autoridades consideran de carácter urgente crear una estrategia interinstitucional desde un enfoque de reinserción integral a la comunidad que permita la reconstrucción del tejido social, “cada una de esas comunidades y escuelas desplazadas representan una derrota al estado derecho, es un derecho de los habitantes recobrar su vida en todos sus sentidos”.

En resumen, el análisis temático reveló cuatro categorías centrales:

1. Cultura y clima escolar en comunidades retornadas: se describe un clima escolar en proceso de adaptación, marcado por una mezcla de tensiones emocionales y esperanzas de normalidad, pese a que se reporta un ambiente más estable a comparación que durante el desplazamiento, persiste la desconfianza y miedo; una supervisora señaló “La escuela es ahora un lugar donde todos intentan retomar la rutina, pero el pasado violento todavía está presente en la memoria colectiva”
2. Gestión de conflictos socioemocionales y afrontamiento del trauma: se coincide en que el manejo de las emociones es esencial, identificando la necesidad de implementar herramientas psicoeducativas para que docentes y alumnos enfrenten el estrés postraumático, ansiedad y enojo. Se reconoce que muchos docentes carecen de formación con relación a la resiliencia y pedagogía crítica (Freire, 1970) y demandan capacitaciones en manejo de traumas y resolución pacífica de conflictos para atender las necesidades del contexto al que se enfrentan. Esta dimensión es determinante para que la escuela deje de ser vista únicamente como lugar de instrucción y se convierta en un nodo de resiliencia y paz (Howard y Johnson, 2004)
3. Importancia de la comunicación y restitución de derechos: El rol de la comunicación clara, transparente y empática para restablecer la confianza entre estudiantes, familias y personal escolar es de suma importancia. Las autoridades subrayan la urgencia de acciones institucionales que restituyan derechos educativos, atendiendo la acumulación de las diversas carencias (UNESCO 2020)
4. Reconstrucción del tejido social desde la escuela: La escuela puede servir como espacio de recomposición del lazo social, implementando proyectos artísticos,

culturales y de participación comunitaria que ayuden a generar nuevas experiencias para construir una memoria colectiva positiva al igual de una colaboración activa

Los resultados revelan un panorama sumamente complejo, en el cual la cultura clima, organización y reorganización escolar, la gestión de conflictos, afrontamiento de traumas en relación a conflictos armados, comunicación, redes de colaboración, restitución de derechos y reconstrucción del tejido social, son factores que convergen en las escuelas de comunidades retornadas tras el desplazamiento; esto desde la perspectiva de las autoridades educativas brindan una visión sistémica e institucional que pocas veces ha sido abordada por la literatura.

La literatura previa (Dryden-Peterson, 2016; Montes y Rico, 2019) había destacado el rol de la escuela como un espacio donde se expresa y reproduce la tensión entre la violencia del entorno y la aspiración a la normalidad educativa, dicha tensión es ahora confirmada a través de este estudio, agregando una dimensión clave: las autoridades logran reconocer la necesidad de integrar enfoques socioemocionales, formaciones especializadas y estrategias de comunicación activa. Esta necesidad de que las autoridades educativas generen acciones interinstitucionales logra favorecer la reconstrucción de las vidas de sus alumnos y las de sus familias, así como la necesidad de formación respecto a la reacción pedagógica y emocional ante estas situaciones, reflejando lamentablemente la insuficiencia de las herramientas pedagógicas tradicionales, y la necesidad de programas integrales durante y después de los desplazamientos por violencia, incluyendo el momento de retorno.

Desde el plano internacional, la UNESCO (2020) y la OCDE (2021) han luchado por políticas educativas más sensibles al contexto, orientadas al bienestar socioemocional e inclusión. La presente investigación ofrece evidencia empírica que confirma la pertinencia de estas recomendaciones, el cumplimiento del objetivo de desarrollo sostenible (ODS), que busca una educación de calidad, inclusiva y equitativa, demanda reconocer que la calidad no se limita al dominio de contenidos curriculares, sino también a la creación de ambientes de enseñanza-aprendizaje seguros, justos y colaborativos, sin embargo, en comunidades retornadas tras el desplazamiento, este ideal es complejo, pues incluye la restitución de derechos vulnerados durante mucho tiempo y la reconstrucción de redes sociales afectadas gravemente por el conflicto armado.

La atención que las autoridades ponen en la comunicación y restitución de derechos es significativo, ya que la comunicación no se asume como el intercambio de información, sino como un proceso de acercamiento y convivencia humana, de cuidado y conciencia colectiva además de construcción de confianza y puntos de interés, siguiendo que más allá de todos los manuales de convivencia, la escuela debe consolidar canales de diálogos con familias y comunidad que puedan contribuir a la sanación colectiva; esta dimensión se puede articular con la restitución de derechos, ya que se entiende no como reincorporación de los estudiantes, son como el reconocimiento de su dignidad, de su historia y potencialidades, permiten trascender más allá de un aula.

La pedagogía crítica propuesta por Freire en 1970 cobra especial relevancia en este tema pues: no se trata solo de transmitir conocimientos, sino de posibilitar que

estudiantes y docentes comprendan las causas estructurales del conflicto, cuestionen la injusticia ejercida y se involucren activamente en la construcción de una sociedad diferente, esto por medio de la generación de nuevas dinámicas, proyectos colaborativos y prácticas culturales que resalten, dignifiquen y propicien a los integrantes de la comunidad.

La capacidad de la escuela para cumplir su función dentro de contextos de desplazamiento y violencia requiere grandes cambios estructurales que superen las limitaciones de las políticas educativas actuales, las cuales carecen de lineamientos y recursos adecuados, más allá del fin del conflicto armado es esencial abordar el clima escolar mediante intervenciones psicosociales, formativas y comunicativas, que logren erradicar o disminuir el temor y promover la seguridad; la educación en este sentido, es un proceso ético y relacional que integra diferentes factores como la gestión socioemocional, análisis crítico, comunicación, restitución de derechos y la participación comunitaria, posicionando a la escuela como un espacio de resiliencia.

CONCLUSIONES

Este estudio se propuso comprender los efectos del desplazamiento forzado y el retorno en el clima socioemocional, la restitución de derechos y el rendimiento académico de las infancias en comunidades escolares de Zacatecas que atravesaron contextos de conflicto. A partir del análisis cualitativo de entrevistas a autoridades educativas, directivos, docentes, familias y estudiantes, se confirman de manera contundente los efectos multidimensionales que el desplazamiento deja en la experiencia escolar: alteración del sentido de seguridad, fractura del vínculo con la comunidad, rezago académico y desajuste emocional.

En relación con el primer objetivo —identificar cómo impacta el desplazamiento forzado en el bienestar socioemocional y el aprendizaje de las infancias—, los hallazgos evidencian un aumento de síntomas asociados a estrés, ansiedad y desmotivación en los niños y niñas, particularmente durante las primeras semanas del retorno. Estos efectos están alineados con lo planteado en la literatura sobre trauma complejo (van der Kolk, 2014; Herman, 1992) y resaltan la urgencia de incorporar estrategias de acompañamiento emocional como parte del currículo escolar en contextos de post-crisis.

Respecto al segundo objetivo —analizar las estrategias de restitución de derechos desde la escuela—, se identificó que muchas de las acciones de protección, adaptación curricular y reconstrucción del ambiente escolar emergieron de manera intuitiva o desde el compromiso ético de los docentes, pero sin un respaldo institucional sistemático. Esta situación visibiliza una omisión estructural: la falta de protocolos específicos para la atención educativa de comunidades desplazadas y retornadas.

El tercer objetivo —explorar el papel de las autoridades educativas en el retorno— permitió observar tanto la relevancia de su rol articulador como las limitaciones impuestas por una débil infraestructura institucional. Las entrevistas con supervisores revelan la ausencia de lineamientos claros desde niveles centrales de gobierno, así como la necesidad de mayor autonomía para responder con flexibilidad en situaciones de emergencia.

Desde una perspectiva propositiva, los resultados permiten delinear varias implicaciones prácticas. En primer lugar, la formación de directivos escolares debe incorporar competencias de liderazgo en crisis, manejo del trauma y reconstrucción comunitaria. La gestión educativa no puede seguir siendo pensada sólo desde lo técnico; requiere sensibilidad ética, capacidades interpersonales y marcos de intervención en contextos adversos.

En segundo lugar, se evidencia la urgencia de sistemas de atención psicosocial articulados con la escuela, que permitan detectar y atender el daño emocional en estudiantes y docentes, así como acompañar los procesos de resiliencia. Estos sistemas deben incluir recursos humanos capacitados, redes interinstitucionales y herramientas pedagógicas específicas.

Finalmente, los hallazgos invitan a reflexionar sobre la necesidad de políticas educativas post-crisis que no solo contemplen el regreso a clases como un hecho administrativo, sino que reconozcan las condiciones particulares de las comunidades desplazadas: el duelo, el miedo persistente, la ruptura de proyectos vitales. El Estado tiene la responsabilidad de garantizar no solo el acceso a la educación, sino su continuidad digna, protectora y reparadora.

En suma, esta investigación contribuye a visibilizar un fenómeno que ha sido históricamente invisibilizado: el impacto del desplazamiento forzado en las infancias escolares. Ofrece datos empíricos que pueden nutrir el diseño de políticas públicas, propuestas pedagógicas y programas de formación docente orientados a escenarios de adversidad, y propone una pedagogía situada en el compromiso, la reparación y la justicia educativa.

Las comunidades que retornan tras el desplazamiento por violencia enfrentan la tarea de reconstruir sus vínculos y dinámicas, situando a la escuela como un elemento clave en dicha recuperación del sentido de pertenencia, cohesión social y participación ciudadana, lo cual requiere un cambio de paradigma en cuanto a las políticas educativas, reconociendo la misión sociopolítica de la escuela como una promotora de sanación colectiva y paz; las autoridades educativas señalan la necesidad de proporcionar tanto a docentes como alumnos herramientas para enfrentar traumas, ansiedad e incertidumbre, ya que estas emociones afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje..

En sintonía con demandas internacionales y nacionales se plantea un modelo de educación integral que integre la paz, resiliencia, comunicación y reconstrucción del tejido social, como ejes centrales del currículo, la formación docente y la planificación educativa, este enfoque es indispensable para contrarrestar los efectos del conflicto y violencia, garantizando una educación inclusiva y equitativa, construir comunidades más justas, solidarias y críticas se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Propuestas para el gobierno:

Políticas educativas sensibles al contexto: Diseño de marcos normativos específicos que logren reconocer la situación de comunidades afectadas por el desplazamiento por violencia, que incorporen medidas de prevención, atención y postconflicto, contemplando recursos adicionales y flexibles que permitan adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado y contexto.

Financiamiento y recursos psicosociales: Contrato de profesionales de la salud mental y trabajadores sociales para asegurar la presencia de equipos multidisciplinarios en las escuelas, establecer un programa de apoyo a través de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Articulación intersectorial: Promover la colaboración entre diversos órganos gubernamentales como la secretaría de educación, salud y seguridad con organizaciones de derechos humanos y agencias internacionales, para facilitar las estrategias integrales para mejorar las condiciones educativas y comunitarias

2. Propuestas para las Autoridades Educativas

Formación docente continua en resiliencia y pedagogía crítica: Incorporación de módulos de desarrollo profesional docente para fortalecer competencias socioemocionales, manejo de traumas y la práctica de la pedagogía crítica, incluyendo talleres, metodologías y casos prácticos.

Creación de redes de apoyo entre escuelas y comunidades: Realizar dinámicas para el intercambio de experiencias entre escuelas con contextos similares, tanto para alumnos, docentes y padres de familia

Diseño curricular contextualizado: Ajustar el currículo para integrar los contenidos necesarios, permitiendo que las actividades escolares respondan al entorno sociopolítico y contribuya a la reconstrucción del tejido social.

3. Propuestas para los docentes

Prácticas pedagógicas socioemocionales: Dinámicas dentro del aula que fomenten la empatía, comunicación asertiva y regulación emocional, como pueden ser los círculos de diálogo, proyectos y debates guiados.

Autocuidado y bienestar docente: Participación en grupos de apoyo, talleres de resiliencia y supervisión pedagógica, entendiendo que su propio bienestar recae directamente en la calidad de enseñanza que proporciona al alumnado

4. Propuestas para la Sociedad en General

Participación comunitaria en la escuela: Involucrar e incluir a las familias, líderes comunitarios, organizaciones y grupos culturales en la vida escolar

Rescate de la memoria y el diálogo intergeneracional: Impulsar iniciativas que permitan a diferentes generaciones compartir su historia, dar lugar a la reflexión sobre las causas y consecuencias del conflicto.

Las propuestas anteriores se plantea para responder a la realidad que se han enfrentado las comunidades desplazadas por conflictos armados y violencia, donde la educación no puede concebirse como un proceso aislado, sino como un factor articular entre comunidad y gobierno, dando paso a un avance hacia una educación que no solo transmite conocimientos curriculares sino también humanos, reconstruyendo relaciones sociales dañadas, fortalecer la resiliencia y consolidar la paz en las comunidades afectadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR. (2022). *Mid-Year Trends 2022*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. <https://www.unhcr.org>
- Bonilla, A., y Cárdenas, M. (2019). Desplazamiento forzado y desempeño académico en niños y niñas de primaria en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 103–123. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-7920>
- Brinkmann, S., y Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- CMDPDH. (2019). *Desplazamiento interno forzado en México: Informe 2019*. Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos. <http://cmdpdh.org/>
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos: La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., y Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Guest, G., Bunce, A., y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror*. Basic Books.
- Howard, S., y Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
- MEJOREDU (2022). *Evaluación diagnóstica para la mejora de los aprendizajes en primaria y secundaria resultados de la aplicación realizada al inicio del ciclo escolar 2021-2022*. Unidad de Evaluación Diagnóstica
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Montes, J. A., y Rico, N. (2019). Educación en contextos de violencia: Retos para la formación docente y el desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 117–132. <https://doi.org/10.35362/rie8013515>
- Morales, A. (2022). Education in times of displacement: Challenges and perspectives in the context of violence in Mexico. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 567–589. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300567>
- OCDE. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021). *Education in contexts of displacement: Proposals for improving educational continuity in emergency situations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379871>
- Ungar, M. (2011). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.
- Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.