

<https://doi.org/10.1590/1980531411334>

INTERSECCIONALIDAD: MÚLTIPLES MARGINALIZACIONES DE LAS ESTUDIANTES DESPLAZADAS

 Susana Yepes-Cardona^I

 Éliida Giraldo-Gil^{II}

^I Universidad de Antioquia (UDEA), Medellín, Colombia; susana.yepes@udea.edu.co

^{II} Universidad de Antioquia (UDEA), Medellín, Colombia; elida.giraldo@udea.edu.co

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa más amplia que analizó los modos de existencia en la escuela de las estudiantes desplazadas de manera forzada, en una institución educativa en Medellín (Colombia). El análisis de narrativas escritas, orales y visuales de las experiencias escolares evidenció la importancia del *currículo como un texto de interseccionalidad* que se actualiza en las relaciones escolares a partir de la imbricación de múltiples marginalizaciones basadas en el género, la clase social, el desplazamiento forzado, la etnia, la edad, el origen geográfico, la (dis)capacidad y la apariencia física. Se discuten las maneras en las que estas formas de opresión se intersectan y sus implicaciones para el currículo, la escuela y las políticas educativas.

INTERSECCIONALIDAD • CURRÍCULO • DESPLAZAMIENTO FORZADO • EDUCACIÓN

INTERSECCIONALIDADE: MÚLTIPLAS MARGINALIZAÇÕES DE ESTUDANTES DESLOCADAS

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa mais ampla, que analisou as formas de existência na escola das estudantes deslocadas de maneira forçada em uma instituição educacional em Medellín (Colômbia). A análise de narrativas escritas, orais e visuais das experiências escolares evidenciou a importância do *currículo como um texto de interseccionalidade*, atualizado nas relações escolares a partir da imbricação de múltiplas organizações baseadas no gênero, na classe social, no deslocamento forçado, na etnia, na idade, na origem geográfica, na (in)capacidade e na aparência física. Discutem-se os modos como tais formas de opressão se intersectam e sua ligação no tocante ao currículo, à escola e às políticas educacionais.

INTERSECCIONALIDADE • CURRÍCULO • DESLOCAMENTO FORÇADO • EDUCAÇÃO

INTERSECTIONALITY: MULTIPLE MARGINALISATIONS OF DISPLACED FEMALE STUDENTS

Abstract

This article presents the results of a broader qualitative study that analysed the forms of existence in school for female students who were forcibly displaced in an educational institution in Medellín (Colombia). The analysis of written, oral and visual narratives of school experiences highlighted the importance of the *curriculum as a text of intersectionality*, where school relationships bring together multiple structures based on gender, social class, forced displacement, ethnicity, age, geographical origin, (in)ability and physical appearance. The article discusses how these forms of oppression intersect and their connection to curriculum, school, and educational policies.

INTERSECTIONALITY • CURRICULUM • FORCED DISPLACEMENT • EDUCATION

INTERSECTIONNALITÉ: ÉTUDIANTES DÉPLACÉES ET MARGINALISATIONS MULTIPLES

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative plus large sur les modes d'existence scolaire d'étudiantes déplacées de force dans un établissement éducatif de Medellín (Colombie). L'analyse des récits écrits, oraux et visuels de leurs expériences scolaires a mis en évidence l'importance du *programme scolaire en tant que texte d'intersectionnalité*, tel qu'il est vécu dans les relations scolaires à travers l'entrelacement de multiples marginalisations basées sur le genre, la classe sociale, le déplacement forcé, l'ethnicité, l'âge, l'origine géographique, l'incapacité et l'apparence physique. La manière dont ces formes d'oppression s'entrecroisent ainsi que leur impact sur les programmes scolaires, sur les écoles et sur les politiques éducatives sont aussi abordées dans ce travail.

INTERSECTIONNALITÉ • PROGRAMME SCOLAIRE • DÉPLACEMENT FORCÉ • ÉDUCATION

Recibido el: 26 JULIO 2024 | Aprobado para publicación el: 17 OCTUBRE 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

Conflicto armado y desplazamiento forzado en Colombia

El conflicto armado ha afectado de manera directa las zonas rurales colombianas, teniendo un impacto profundo en las poblaciones campesinas, afrodescendientes e indígenas, que históricamente han sido parte de los grupos más desprotegidos y vulnerados (Castillo, 2016; Hernández, 2017; Gómez Etayo, 2020; Ruiz, 2011). Este fenómeno también ha tenido implicaciones en las zonas urbanas donde existen distintos grupos delincuenciales que se disputan el territorio y las redes de microtráfico, lo que ha ocasionado el desplazamiento al interior de las ciudades por las amenazas y la violencia directa contra sus vidas (Calderón et al., 2021; Cuervo Montoya, 2015). Los grupos más afectados han sido mujeres, niños, niñas y adolescentes, siendo estos(as) cerca del 40% del total de la población desplazada del país (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [Acnur], 2021).

Esta realidad ha implicado grandes retos en los contextos educativos colombianos, que requieren de una mirada no solo en términos asistenciales y de restitución de derechos, sino también en términos pedagógicos, curriculares y de políticas públicas. La necesidad de prestar atención a esta relación entre migración y educación también es un fenómeno global (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2019; Varsik & Gorochovskij, 2023), pues el desplazamiento interactúa mediante relaciones mutuas y complejas que afectan a los(as) estudiantes que son desplazados(as), a los(as) que se quedan y a los(as) que dan acogida en los nuevos territorios. Esto evidencia la urgencia que enfrentan los sistemas y las instituciones educativas de formular políticas y plantear propuestas pedagógicas y curriculares tanto para los(as) estudiantes desplazados(as) como para los(as) estudiantes nativos o receptores de familias desplazadas (Páez Triviño, 2021; Amézquita Aguirre & Trimiño Velásquez, 2020; Córdoba Jaramillo & Santa Tóbon, 2016; Duque Vargas & Lasso Toro, 2016).

El desplazamiento forzado, como una forma de movilidad, se cruza directamente con otras categorías sociales como *género*, *orientación sexual*, *contexto socioeconómico*, *etnia* y *ubicación geográfica* (Varsik & Gorochovskij, 2023), y este entrecruzamiento conlleva injusticias, inequidades y múltiples formas de marginalización que afectan las vidas de las personas desplazadas. Esta marginalización dificulta y obstaculiza la estabilidad en términos materiales, físicos, emocionales y educativos (Rodríguez Solarte, 2017; Peñuela Ramírez, 2022); afecta la configuración del proyecto de vida (Arnosó et al., 2017); y desconoce las particularidades y matices del origen étnico, grupo etario y ubicación geográfica (Villegas, 2018; Monzón, 2017).

De manera concreta, en el caso de las niñas y las adolescentes escolares, además de la afectación por el desplazamiento forzado, se encuentran las dificultades con la continuidad escolar, ya que se interrumpe el proceso al tener que ayudar con las labores domésticas y con el cuidado de sus hermanos(as) pequeños(as), mientras sus cuidadores/familiares buscan un medio de sustento, o ellas mismas deben emplearse para ayudar con la manutención del hogar. En este sentido, para las mujeres la situación del desplazamiento forzado se cruza con otros posicionamientos/categorías sociales como el género, la clase y la etnia, los cuales, históricamente, han sido símbolo de injusticias y que, de manera conjunta, dificultan y obstaculizan su estabilidad (Rodríguez Solarte, 2017; Peñuela Ramírez, 2022).

Teniendo en cuenta este contexto, realizamos una investigación donde exploramos los modos de existencia en la escuela de 18 estudiantes que vivieron el desplazamiento forzado por el conflicto armado rural e (intra)urbano de Colombia y por la inestabilidad geológica y política de

sus territorios de origen. A partir del análisis de las narrativas resaltamos dos grandes temas: 1) el sentido del *currículo como un espacio de acogida*; y 2) la importancia de la mirada al *currículo como un texto de interseccionalidad* que se actualiza en las relaciones escolares entre el género, la clase social, el desplazamiento forzado, la etnia, la edad y el origen geográfico. En este artículo, presentamos el segundo tema, desde el cual se exponen distintas experiencias escolares que generan desigualdades y dificultades en el trayecto educativo de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada. Igualmente discutimos las implicaciones que se derivan de este estudio para el currículo, la escuela y las políticas educativas.

El currículo como un texto de interseccionalidad

Hace décadas, empezamos a concebir el currículo como un texto susceptible de ser leído, interpretado e interpelado desde los lentes de género, raza/etnia y clase social (Pinar et al., 2006). Luego, con el término interseccionalidad (Crenshaw, 1991) y los desarrollos feministas (Hill-Collins & Bilge, 2016), vemos necesario usar simultáneamente múltiples lentes –o un lente múltiple– que nos permita aproximarnos a ese texto, pues en “los regímenes de inequidad” se entrecruzan clase social, raza/etnia y género (Tikly, 2020), y otras posicionalidades/categorías sociales como la edad, el origen geográfico, la habilidad, la orientación sexual (Zambrini, 2015). Todas estas coevolucionan y se constituyen mutuamente, y pueden marginalizar a las personas en un contexto educativo determinado.

La comprensión de las desigualdades que atraviesan las estudiantes requiere ubicar la atención en las experiencias, pues están inmersas en unas estructuras más complejas y son el efecto de múltiples, interconectados y mutuamente constitutivos sistemas de poder social, económico y político. Así, el género, la etnia, la edad, la clase, la dis/capacidad no son independientes ni desagregados, sino que se construyen simultáneamente en distintos órdenes (Viveros Vigoya, 2016). Por esto, la interseccionalidad se configura como un lente múltiple que posibilita la comprensión del currículo, el cual puede perpetuar o interrumpir las relaciones de poder, las desigualdades y las exclusiones. Esto implica analizar las experiencias escolares como social, económica y políticamente moldeadas y a los sujetos como históricamente situados (Magliano, 2015).

Usualmente, la intersección de distintas categorías sociales y las experiencias asociadas a ellas se han invisibilizado en el currículo, lo cual ha acentuado las desigualdades (Fernández Herrería, 1995), debido a que algunos(as) de los(as) maestros(as) y la cultura de la organización escolar reproducen y refuerzan, mediante lo oculto y lo nulo, mensajes sobre las formas de existir “deseables” en la sociedad (Torres, 2005). El currículo como un texto de interseccionalidad nos ayuda a comprender la manera en la que los significantes sociales y las diferentes formas de opresión contribuyen a la complejidad de la escuela. Nos permite advertir las intersecciones entre las relaciones de poder y las formas de marginalización que pueden existir en este contexto y cómo afectan los diversos aspectos de las vidas de quienes la habitan, dado que es un espacio en el que permanentemente los individuos negocian sus múltiples identidades.

Los trayectos de la investigación

En atención a la preocupación por las experiencias escolares de las niñas y adolescentes desplazadas de manera forzada, exploramos los modos de existencia de las estudiantes a partir de las

relaciones complejas y cambiantes, entre sus posicionalidades/categorías sociales, sus experiencias cotidianas y la propuesta curricular de la institución educativa. Esta preocupación nos orientó por la investigación cualitativa y el paradigma constructivista (Guba & Lincoln, 2012), ya que, desde sus principios epistemológicos y ontológicos, se involucran las formas en que los seres humanos construyen e interpretan los significados acerca de sí, su realidad, su mundo social, así como la manera en que se relacionan con ella y con los(as) otros(as). Igualmente, el enfoque narrativo de corte feminista (Chase, 2015) fue una posibilidad metodológica coherente con la exploración desde las experiencias de las niñas y las adolescentes en el contexto escolar.

El contexto escolar y las estudiantes

El estudio lo llevamos a cabo en una institución educativa de la ciudad de Medellín (Colombia), de carácter público, donde se desarrollan los niveles de formación de básica primaria, básica secundaria, media académica, y media técnica. Además, en tal contexto escolar, se implementan las Propuestas Educativas Flexibles, como estrategias para la nivelación escolar de los y las estudiantes que, por diversas razones (personales, socioeconómicas, culturales y políticas), se encuentran en condición de extraedad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010).

De acuerdo con los documentos oficiales de la institución, el 98% de los estudiantes son de estrato social 1 y 2, y proceden de distintos lugares del país, especialmente de municipios de los departamentos de Antioquia y del Chocó, territorios que históricamente han sido fuertemente afectados por el conflicto armado.

En el estudio, participaron 18 estudiantes mujeres de los niveles de educación secundaria y media. Los criterios de inclusión y de selección fueron el género, la experiencia del desplazamiento forzado, y la pertenencia a grados de básica secundaria y media, tanto de la Propuesta Educativa Flexible de la institución como del aula regular. Las estudiantes tenían entre los 14 y 19 años. Ellas vivieron el desplazamiento forzado de diversas maneras: 11 estudiantes fueron desplazadas por el conflicto armado rural, 6 estudiantes por el conflicto (intra)urbano, y 1 de ellas por las dinámicas socioeconómicas y políticas de Venezuela.

Asimismo, de las 11 estudiantes que llegaron a Medellín a refugiarse, dos fueron nuevamente desplazadas por el conflicto (intra)urbano y dos deshabitaron sus casas por las condiciones de inestabilidad geológica de sus viviendas. De las 18 estudiantes participantes, 14 eran mestizas colombianas, 2 eran estudiantes afrocolombianas, 1 era de ascendencia indígena y 1 estudiante migrante venezolana.

Durante la investigación, 7 de las estudiantes estaban matriculadas en la Propuesta Educativa Flexible Caminar en Secundaria y 11 estudiantes matriculadas en el aula regular (4 de ellas con experiencia previa en la Propuesta Educativa Flexible).

Desde el comienzo, informamos a las directivas de la institución, a las estudiantes y a sus familiares/cuidadores los propósitos del estudio. Igualmente llevamos a cabo los procesos de consentimiento informado, y reiteramos a las participantes el carácter voluntario de su participación en todas las fases del estudio. Durante el desarrollo de la investigación, realizamos encuentros con las estudiantes para analizar los datos y, hacia el final, socializamos los resultados, posibilitando la validación con ellas. Estos también fueron socializados con las directivas y un grupo de maestros(as) de la institución educativa, resaltando algunos elementos y recomendaciones derivados de los hallazgos para el fortalecimiento del proyecto educativo institucional.

Recolección y análisis de la información

Para la recolección de la información realizamos entrevistas semiestructuradas, reunimos escritos de las estudiantes en diarios personales y construimos talleres de ideación alrededor de las fotografías, las cuales tuvieron un lugar central en la mirada de las experiencias, pues mediante éstas vinculamos los sentidos y significados que las participantes dieron a su cotidianidad en la escuela. Mediante el *foto-voz* y la *foto-elicitación* (Butschi & Hedderich, 2021), analizamos e interpretamos, de manera colectiva, esos trozos de realidad escolar, esas memorias del día a día que eran importantes para ellas. A su vez, por medio de las fotografías, las participantes (re)contaron de otra manera sus narrativas escritas y orales y presentaron, a través de un conjunto de imágenes, memorias que no fueron expresadas en las entrevistas y en los relatos personales. En las fotografías registraron algunas de las clases, espacios y ambientes institucionales, actos culturales y actividades de convivencia, que les permitió luego comentar lo vivido y ampliar sus narrativas orales y escritas. En total realizamos 16 entrevistas semiestructuradas, reunimos 26 relatos/escritos personales y realizamos 2 ejercicios de foto-voz y 2 ejercicios de foto-elicitación.

A partir de las distintas narrativas realizamos un análisis holístico, codificando cada segmento de información derivado de cada grupo de narrativas sin perder de vista su relación con el conjunto de la historia (Coffey & Atkinson, 2003). Para la codificación tuvimos en cuenta el lenguaje propio de las estudiantes y los modos en que nombraron sus experiencias con los espacios, las personas, los contenidos, los objetos importantes en su experiencia escolar y que eran reiterativos en sus narraciones. También utilizamos preguntas analíticas que se derivaron de los objetivos y que contenían elementos teóricos que nos permitieran acercarnos a los datos con una comprensión más amplia (Giraldo-Gil, 2023). Las distintas conversaciones con las estudiantes también nos permitieron analizar progresivamente la información e ir validando los resultados parciales.

Validez del conocimiento

De la mano de Finley (2015), en la investigación buscamos crear una mayor flexibilidad para la generación de las narrativas, y en lugar de basarnos en un tiempo, preguntas, pruebas y espacio estándar, las participantes también propusieron y partieron de aspectos emotivos y afectivos, los cuales eran importantes en su experiencia escolar.

La validez, en este caso, también pudo garantizarse desde el uso de varios métodos, donde consideramos el valor de la interpretación de las participantes y su consentimiento frente a los significados de la realidad que viven cotidianamente en la escuela. Por tanto, la validez se flexibiliza al considerar algunos principios epistemológicos del conocimiento situado (Haraway, 1995) pues, desde esta perspectiva, el lugar desde donde se enuncian se torna central y, por lo tanto, la objetividad se caracteriza por el consenso de múltiples posiciones localizadas. En este sentido, partiendo de que el conocimiento construido no es una descripción incontrovertible de la realidad, se generaron cuatro espacios de devolución con las participantes, donde se presentaron las líneas de sentido construidas a partir del análisis. En dichos espacios, las estudiantes expresaron ideas que complementaron la interpretación inicial en relación con su experiencia escolar.

En los dos primeros encuentros, las estudiantes leyeron las líneas de sentido e iban agregando palabras, expresiones u otras experiencias similares en relación con lo que se describía. Esto no solo dio lugar a un ejercicio de validación, sino también de ajuste para la organización en la presentación de los resultados finales.

Resultados y discusión

Desde las experiencias de las estudiantes encontramos que la perspectiva interseccional nos posibilitaba comprender la complejidad de la realidad escolar, dada la imbricación de distintas categorías o posicionalidades sociales que se hacen presentes en la escuela. A partir de esta comprensión, presentamos las experiencias de las estudiantes y los modos en que los desplazamientos forzados, el género, las condiciones socioeconómicas/políticas, el origen geográfico y la edad se (inter)relacionan, creando formas de subordinación y de exclusión en su trayecto escolar. También presentamos algunas formas de agencia y (re)existencia que ellas identifican como prácticas importantes en su cotidianidad escolar, pues las motivan en su permanencia en la escuela. Estas agencias son modos de existencia que nos hablan de las estudiantes, más allá de la victimización y de las posibilidades que encuentran y crean en la escuela, como alternativas donde expresan deseos, talentos y habilidades individuales y grupales.

Los desalojos violentos

En relación con los desplazamientos forzados, las estudiantes relataron distintas manifestaciones de este fenómeno. Algunas de ellas describieron fragmentos del desplazamiento vivido del campo (rural) a la ciudad desde que estaban muy pequeñas y otras describieron episodios de angustia generados al interior de la ciudad. Por ejemplo, Zoraya, estudiante mestiza del sector rural, relató lo siguiente:

La guerrilla se metió y nos sacó sin nada, nos quitó todo, prácticamente. Salimos con lo que teníamos puesto y ya. Eso lo quemaron, lo volvieron nada. Me desplazaron con mis cinco hermanos, mis papás y yo. Llegamos a un albergue por Buenos Aires. (Medellín).

Por su parte, Cielo, estudiante que nació en la ciudad, habla de las condiciones geológicas y la violencia (intra)urbana:

Nosotros vivíamos en una casa hecha de madera, al filo del precipicio. Por eso nos sacaron de allá, porque estaba a punto de caerse la casa y, también, porque por allá había muchas pandillas. Una vez, había una pandilla y estaban peleando, y entonces uno de la pandilla se hizo detrás de la casa y otro delante, y empezaron a disparar.

Estos relatos nos situaron en dos formas del desplazamiento forzado en Colombia ocasionado por distintos grupos armados: 1) de la zona rural a la zona urbana y 2) al interior de la ciudad. En ambos casos, las amenazas directas contra la vida llevan al desplazamiento que desestabiliza a las personas, en su mayoría de contextos socioeconómicos vulnerables. También podemos ver que al caso del desplazamiento (intra)urbano se agrega la condición ambiental al vivir en una zona de alto riesgo en términos geológicos, que implica una afectación adicional y que se entrelaza con la situación socioeconómica (Duriez, 2019).

Al desplazamiento forzado se le suman cambios en la estabilidad escolar, como también lo expresó Cielo: “Yo no podía acostumbrarme porque llegaba a un colegio y dos periodos después, ya me tenía que ir”. Esta movilidad implica periodos de adaptación y desadaptación, de continuidad y discontinuidad en la vida escolar de las estudiantes, lo que pone de manifiesto que la violencia por el conflicto armado no solo lleva al desplazamiento en términos espaciales, al despojo material y simbólico de su hogar y comunidad de origen, sino que se extiende a la ruptura violenta con los espacios de formación (Unesco, 2019), de socialización y de participación ciudadana como la

escuela (Jones et al., 2022), donde los niños, las niñas y adolescentes negocian permanentemente sus identidades y establecen relaciones fundantes.

La repitencia y la extraedad

La repitencia y la extraedad son factores importantes que afectan las trayectorias escolares de las estudiantes y su relación con la escuela. Por ejemplo, Luna es una estudiante que nació en un municipio del sector rural de Antioquia, en el momento del estudio tenía 17 años y cursaba el grado octavo. Nos relató las razones del atraso en su proceso escolar:

Nosotros vivíamos en una finca. Mi papá mantenía por ahí trabajando, jornaleando, y nosotros estudiábamos, pero por la violencia nosotros no podíamos ni estudiar porque el transporte era bien duro, y el señor del carro que recogía a los estudiantes entraba nada más hasta media carretera, o a veces no entraba, o no nos recogía porque le daba miedo entrar, porque había mucho conflicto armado.

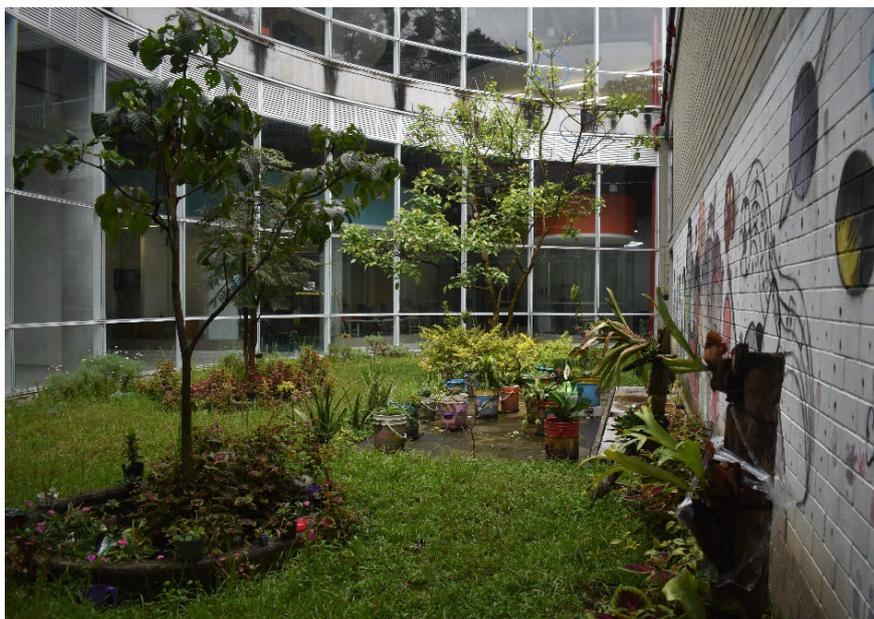
Este relato ilustra la realidad que viven las estudiantes y las escuelas en los contextos rurales al estar en medio del conflicto armado donde se conjugan la violencia, la inseguridad y las difíciles condiciones geográficas, económicas y políticas (Giraldo-Gil, 2023).

El conflicto armado también ocasiona el desplazamiento obligado a la ciudad, donde además de encontrar otro ordenamiento geográfico, también se encuentra otra escuela:

Extraño los animales. En la finca donde mi mamá estaba trabajando había muchos animales, y yo mantenía allá, dándoles comida a los animales, a las vacas. En cambio, aquí es diferente, porque esto es una ciudad y no hay lo mismo que hay en el campo.

En la fotografía que ella toma (Figura 1), expresa lo importante que era estar en el campo, en contacto con la naturaleza y con los animales. En este caso, el jardín de la escuela que ahora habita en la ciudad llama su atención entre los pasillos y los salones de cemento, resaltando especialmente los espacios verdes que le recuerdan la naturaleza y su lugar de origen.

Figura 1
Las maticas



Fuente: Archivo de trabajo de campo. Elaborado por las estudiantes.

Además de tener que adecuarse a las dinámicas urbanas, en el caso de Luna fue muy difícil adaptarse a la cultura escolar de la nueva institución, mencionando que “*al final uno se va acostumbrando*”; asunto que sigue siendo problemático en las propuestas educativas que propenden la recepción de estudiantes desplazados(as), pues son ellos y ellas quienes deben “encajar” en los nuevos contextos, porque no hay más opciones para retomar sus estudios (Peña Usaquen, 2021). De modo que la reprobación y el retraso en el recorrido escolar se profundizan porque deben “adaptarse” y “ponerse al día” para alcanzar los objetivos del año escolar, propósito que algunas veces no se logra y otras veces se alcanza parcialmente o con dificultad.

Por otra parte, encontramos la historia de Sofía, una estudiante mestiza de 15 años de los grados 8/9 del programa Flexible Caminar en Secundaria. Ella fue desplazada de manera forzada por el conflicto (intra)urbano y, aunque no recuerda bien el suceso, sí conoce por su abuela que: “*Fue por problemas de bandas. En uno de esos problemas, le mataron el hermano a mi mamita y le dijeron que se tenía que ir de por allá*”. Desde su experiencia escolar, Sofía cuenta que había repetido tres veces el grado sexto en el colegio anterior:

Yo, por distintos motivos, me puse muy grosera y no quería hacer nada, me comportaba mal y perdí tres años seguidos, así que me echaron, me negaron el cupo. Ya no me querían recibir en ningún colegio por la edad que tenía.

La situación de la extraedad y la necesidad de encontrar un colegio cercano a su casa la llevaron a ella y a su abuela a considerar la opción de entrar en la institución educativa actual. En un inicio, para Sofía no representaba la mejor idea por los comentarios que se formaron alrededor de la convivencia escolar, que aludían a constantes peleas y problemas entre los(as) estudiantes extraedad, que cursan los programas de educación flexible:

Me decían que acá había mucho problema, que acá había mucho marihuanero, pues, mucho pelionero. Mi mamita fue a la sede de Abajo. Hicimos lo posible para que no me mandaran para acá [Arriba], pero me mandaron porque tenía que hacer dos años en uno. Ya tenía 15 años para estar en séptimo. Me mandaron de aquí a allá, y ya entré a hacer sexto y séptimo, y ya me fue muy bien.

Aquí, podemos ver una cadena de asociaciones derivadas de la condición socioeconómica, el desplazamiento forzado (Varsik & Gorochovskij, 2023) y la violencia, que tienen consecuencias para los procesos educativos y para la vida escolar (Giraldo-Gil, 2023), como la repitencia, la irrupción en el trayecto escolar, la extraedad y la estigmatización de las instituciones que reciben a estas estudiantes.

A dicha compleja situación se suma la dificultad que tiene la mayoría de las instituciones escolares para recibir estudiantes extraedad y con grados altos de repitencia. Por ejemplo, María Antonia, una adolescente de ascendencia indígena, menciona que:

Me tocaría estar en la nocturna y qué pereza. Yo le dije a mi mamá que esa era la única opción, porque en ningún colegio me querían recibir, y yo para ir a rogarle a un coordinador para que me reciba, no.

Ella, aunque estuvo reacia al inicio, mencionó que la institución educativa posibilitó su ingreso para terminar la secundaria sin que tuviera que estar en modalidad nocturna, sino perteneciendo a la jornada escolar del aula regular, con compañeros(as) contemporáneos(as) a su edad, vivir las actividades y las dinámicas propias de la cultura escolar y poderse graduar con ellos(as).

Otro aspecto que se relaciona con la repitencia escolar de las estudiantes es su ausentismo debido a su condición de “hermanas mayores” que les condiciona social y moralmente a ayudar en sus hogares con el cuidado de sus hermanos y hermanas menores, o en algunos casos, trabajar para conseguir el sustento diario. Estas dificultades económicas de sus familias están vinculadas de igual manera con la historia de desplazamiento forzado al llegar sin ningún auxilio a las ciudades, como lo narró Escarlet, estudiante mestiza que nació en el sector rural:

A mi mamá también se le dificulta porque somos como siete hermanos, pero el mayor no está, entonces, tiene que estar entre mi cuñada, mi hermano, mi otro hermano y yo, que tenemos que arreglar la casa, tenemos que ir para conseguir sustento. Por ejemplo, si no tenemos plata, tenemos que conseguir eso como sea.

La condición de extraedad de las estudiantes se cruza con las dificultades socioeconómicas y los estereotipos de género, pues se espera que sean ellas las que, en ausencia de la figura materna, asuman el cuidado de la casa y de los(as) menores, y generen algunos ingresos. En este sentido, a veces se dejan las causas del abandono escolar y la repitencia en factores individuales, relacionados con las capacidades cognitivas y socioemocionales de los(as) estudiantes, sin abordar y relacionar su situación de extraedad con otras posicionalidades como la clase social, el género y el desplazamiento, o problematizar las formas de dominación que se producen entre ellas y que llevan a un conjunto de exclusiones.

Inseguridad e intimidación en el recorrido

Asociadas a las condiciones de género (ser mujer), de clase social (precariedad económica), de edad (extraedad escolar), de territorio/geografía (movilidad, lejanía de la escuela), y las políticas educativas (oferta, transporte, seguridad, cuidado) están las situaciones de riesgo y de peligro que tienen las estudiantes en los trayectos que deben recorrer/caminar desde sus casas hasta la escuela. Sofía, por ejemplo, dice:

Esa venida para acá es muy peligrosa, yo que me vengo sola. A mí me paran carros y me dicen: “yo la llevo”. Y vea, puede ser la mamá del presidente y yo no me subo. Yo le digo que gracias, que ya estoy cerca.

Alejandra, estudiante mestiza, también expresa lo siguiente:

Es que vea, le voy a decir una cosa, si a nosotras nos pasa algo es culpa del colegio. Es que acá no nos dan un carné estudiantil, sabiendo que las personas de acá viven lejos, ¿por qué no nos dan un carné estudiantil? ¿por qué no nos ponen un transporte o un carrito que nos recoja?

Las situaciones de peligro e intimidación que narran las estudiantes dan cuenta de varias tensiones y contradicciones entre la propuesta educativa que les ha brindado posibilidades para habitar nuevamente la escuela, y los peligros externos que deben sortear para asistir a la institución. En este caso, estas experiencias tienen que ver con la complejidad de la relación entre los factores de riesgo, como esas circunstancias y condiciones que rodean a la escuela y que atentan contra la integridad física y emocional de los(as) estudiantes, y los factores de protección, como aquellas condiciones al interior de la institución que aumentan las probabilidades de bienestar (Sharkey, 2008), ya que son apoyos para resistir y continuar en su proceso educativo y evitar el abandono y la repitencia.

Estas situaciones que exponen la integridad y la vida de las niñas y adolescentes hacen que algunas de ellas se retiren, sientan temor para asistir o se pierdan de espacios de formación importantes para su desarrollo por los peligros que hay en el recorrido y en los alrededores de la escuela. Por ejemplo, María Antonia manifestó: *“Yo cuando vengo, miro para todas partes”*. Sofía también expresó: *“Yo soñé que me robaban y me vine con ese miedo para acá, por eso tampoco me quedo después de clase”*.

Al mismo tiempo, ellas manifestaron que procuran: *“Salir en combo con los amigos”*, de manera que prefieren no estar por fuera de la jornada escolar en otras actividades, para lograr la compañía de sus compañeros en los trayectos que recorren hasta sus casas. Aunque el recorrido es inseguro para las estudiantes, ellas optan por caminar dichas distancias porque es el lugar donde encuentran cupo/oferta considerando su edad y condiciones de repitencia, lo que ilustra bien Sofía al expresar: *“Ya no me querían recibir en ningún colegio por la edad que tenía”*.

Sin embargo, las estudiantes no tendrían que elegir entre estudiar y cuidar su vida si las instituciones escolares cercanas a sus hogares implementaran propuestas educativas (curriculares) acordes a su realidad sociocultural y con la dinámica de flexibilización articulada en sus proyectos educativos y si hubiera políticas educativas que respaldaran y promovieran estas iniciativas teniendo en cuenta el cuidado de las niñas y adolescentes.

Igualmente señalamos que existe una relación compleja entre los factores de riesgo y de protección, analizados previamente en otros estudios, cuyo resultado en algunas ocasiones es la resiliencia desarrollada por las estudiantes, que es descrita como la capacidad de los sujetos para adaptarse a la adversidad (Sharkey, 2008; Arellano-Córdoba et al., 2022). Esta capacidad personal no posee una connotación fija, sino que obedece a un proceso dinámico de las relaciones siempre cambiantes entre los individuos y su contexto, por lo que, en este caso, es una característica emergente desde las experiencias que las estudiantes narraron, que expresa la fortaleza e intenciones de seguir adelante en medio de las múltiples situaciones de violencia que rodean su contexto, buscando los mecanismos o estrategias para no dejar de asistir a la escuela.

Las agencias y los modos de (re)existencia

A pesar de las distintas marginalizaciones y adversidades, las estudiantes también despliegan su capacidad de agencia mediante las prácticas, las relaciones y las estrategias que ellas encuentran para expresar sus deseos, habilidades y motivaciones en la escuela, como modos de creación, participación y resistencia. Desde sus experiencias, las estudiantes destacan prácticas y escenarios escolares que las motivan y se relacionan con sus habilidades, gustos e intereses, y que buscan desarrollar dentro de los tiempos y los programas culturales que, a veces, se generan en la institución.

Alison es una de las estudiantes mestizas que llegó a la ciudad desplazada por el conflicto armado del sector rural. Ella manifiesta que tiene pocos amigos y que casi no habla con los compañeros porque:

Algunos lo señalan mucho a uno por como visto, por como soy, también por mi físico [cuerpo grueso y belleza que no encaja en los imperativos sociales], me han llegado a decir bastantes cosas, y yo con casi nadie me hablo, como le digo.

Sin embargo, destaca con entusiasmo una de las actividades y espacios que más le agradan del colegio y en el cual participa:

Tenemos un proyecto con el profesor Roberto, como una banda entre varios amigos míos, y estamos montando bastantes canciones para ver si mandamos nuestra idea, para ver si nos ganamos una cosa del presupuesto participativo. Se llama Rockeros “XX” y empezó a finales del año pasado. Es un espacio para estar como entre nosotros, y ensayamos. Pueden estar los estudiantes que quieran.

Kaseus, quien luego del desplazamiento forzado llegó a vivir con su mamá en uno de los sectores más complejos del centro de la ciudad, también nos cuenta su experiencia artística desde lo que para ella ha significado un escenario de creación, expresión y modo de (re)existencia:

Es que yo soy artista, soy música. Yo soy rapera, compongo y canto. Mis canciones tienen muchas teorías. Muchas veces son de tristeza, otras veces son de alegría, otras veces son contándoles todo lo que he tenido que pasar, porque yo he tenido una historia un poco dura, entonces, cuento ahí lo que es estar encerrado, lo que es estar en las drogas, lo que es estar en muchas cosas.

Desde estas experiencias, específicamente con la música, las estudiantes manifiestan una de esas formas en que pueden liberarse, enlazar su proyecto de vida y trascender la vida escolar más allá del aula y de los contenidos académicos.

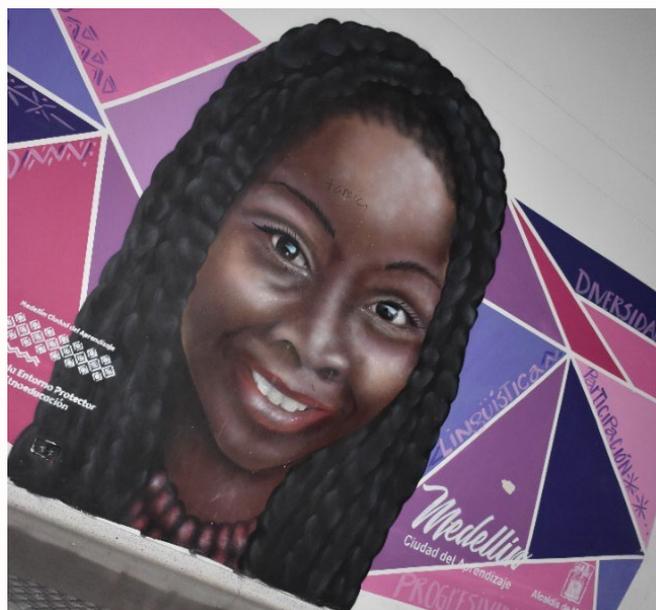
En relación con la danza, María Antonia manifiesta entusiasmo al explicar la fotografía del galpón de gallinas, que le genera algunos recuerdos de los montajes de las coreografías que tenían lugar en ese espacio específico:

Yo bailaba las canciones afro, con casi todas las del salón. La primera vez nos vestimos con las camisetas de Colombia, la segunda, todas negras, la tercera, todas de rojo, y la cuarta, todas de blanco. La coreografía la montábamos nosotras, allá en los galpones.

Sumado al gusto por el baile, es importante resaltar el elemento identitario, ya que María Antonia destaca que las coreografías casi siempre eran de mujeres afro(descendientes). Al preguntarle los motivos, ella manifestó lo siguiente: “Además de que es una música muy buena, tenemos varias compañeras afro que bailan más bueno. Se juntan en los descansos y arrancan”. Asimismo, Carmen, quien es una estudiante afrocolombiana, expresó en su diario lo bien que se siente “Me gusta mucho bailar porque lo disfruto y me siento libre cuando lo hago, me da una paz inmensa y alegría”.

Igualmente, es importante resaltar la visibilidad y el posicionamiento de la etnia, desde la afrocolombianidad dentro de la institución y a partir de sus manifestaciones como colectivo, por medio del baile, como lo refirió María Antonia, y que, en distintos escenarios escolares como los actos cívicos, la semana de la convivencia y en los descansos, aparece reflejado. Así, por ejemplo, Zoraya, estudiante mestiza que nació en el contexto rural, y Claudia, estudiante afrocolombiana, lo resaltan desde la Figura 2 que tomaron y que, para ellas, representa “la diversidad de la institución”. Claudia dice: “Yo la tomé porque me gusta el mural, porque se ve que no hay racismo, no hay discriminación”. Y Zoraya expresa al respecto: “Me gusta, no importa el color de la piel”.

Figura 2
Mural afro



Fuente: Archivo de trabajo de campo. Elaborado por las estudiantes

Además de las expresiones artísticas, el deporte es otro elemento/contenido importante en la vida escolar. En relación con uno de sus lugares favoritos en el colegio, Escarlet manifiesta que le gustan los deportes:

El año pasado, cuando yo llegué aquí, yo no era muy sociable, entonces, sacaban pelotas de voleibol, y a mí, como me gusta la actividad física, me iba a jugar voleibol en todos los recreos y pues, se me hace un lugar divertido para salir a jugar. Me gusta el fútbol, el voleibol, el básquetbol. Practicaba el voleibol, pero también balonmano y balompié.

Las anteriores experiencias hablan de esas actividades que hacen parte de la cotidianidad escolar que, si bien pueden no estar planificadas en el texto oficial que constituye la propuesta curricular escrita, son parte de las interacciones escolares que hablan del currículo como práctica y proceso (Gimeno Sacristán, 2010; Grundy, 1998), y como una producción cultural. Asimismo, son modos en que las estudiantes deliberan y establecen negociaciones para habitar los espacios cuando están en la escuela y, a la vez, hacer parte de proyectos y actividades que son importantes y significativas para ellas, pues se conectan con sus posicionalidades culturales; aspecto relacionado con esos recorridos formativos desde otros lugares. Son actividades que realizan y aprovechan en el tiempo de su jornada escolar y que, en algunos casos, como en el de Kaseus, son parte de los colectivos de amigos que tienen por fuera. A su vez, es importante destacar aspectos claves del currículo oculto, como los elementos visuales (Acaso & Nuere, 2005), el uso y reapropiación de los espacios, como el galpón de gallinas y el patio en los descansos.

En este sentido, se resalta la importancia de que las expresiones artísticas se vinculen de manera más amplia en el currículo, en tanto las propuestas educativas que acogen las artes van más allá de las palabras y ofrecen formas alternativas de conocimiento y de comunicación, que son importantes para los(as) estudiantes migrantes y refugiados(as), ya que mejoran su participación y ofrecen oportunidades de aprendizaje en distintos ámbitos: estético, sensorial, cognitivo, físico y social (McArdle & Tan, 2012).

En estas experiencias notamos formas de agencia y de existencia en la escuela y, a la vez, alternativas culturales que rompen con la lógica del aprendizaje orientado y desarrollado únicamente desde el aula, y que podemos vincular, en este caso, con la perspectiva del currículo cuerpos abiertos y del currículo alegría (Paraiso, 2016). Son formas de agencia que tienen que ver con la capacidad social, moral y política de las niñas y las adolescentes, para participar desde sus múltiples posiciones en el mundo social, sin perder de vista la capacidad que tienen para desear, improvisar, coordinar acciones con otros(as) y actuar de forma creativa (Fatyass, 2022; Ierullo, 2015). Esto nos habla de las mujeres escolares más allá del lenguaje de victimización, de pasividad (Fajardo-Mayo et al., 2018) y del reduccionismo que contribuye a mantener estereotipos de los roles de género. Además, nos sitúa en perspectiva de lo que ellas desean, proponen y construyen (Laghssais & Comins-Mingol, 2021).

Reflexiones finales

Al hablar de las niñas y adolescentes escolares desplazadas es imprescindible hacer un trabajo desde sus experiencias, sus voces y sus posiciones, con el fin de remover la mirada adulto-céntrica y colonizadora frente a lo que estos(as) niños(as) viven en sus trayectorias de vida y lo que precisan en/para su reinicio escolar. En el estudio de la relación desplazamiento y educación/escuela se han privilegiado las perspectivas de maestros(as), directivos(as), acudientes y agentes educativos, pero poco o ningún lugar se ha dado a lo que los niños y niñas tienen para contar, para señalar, para requerir. Y es a partir de esto que podemos acercarnos más asertivamente a lo que necesitan de las propuestas curriculares, de las instituciones educativas y de las políticas públicas para su educación. Son las experiencias directas de las estudiantes desplazadas las que nos permiten hacer estas anotaciones puntuales sobre el desplazamiento forzado, la interseccionalidad, la escuela, el currículo.

Encontramos cuatro tipos de desplazamiento forzado en relación con estas experiencias escolares. El desplazamiento por el conflicto armado, que obliga el traslado del sector rural al urbano; el desplazamiento por violencias (intra)urbanas, que exige dejar un barrio para trasladarse a otro; el desplazamiento ocasionado por las condiciones ambientales de riesgo geológico, que obliga a mudarse a una vivienda en terreno estable y seguro; y el desplazamiento por inestabilidad política y económica, que produce migración de una región a otra, un país a otro.

Igualmente, estas formas de desplazamiento pueden cruzarse entre sí, como en el caso del desplazamiento por conflicto armado, que implica migrar hacia la ciudad y, ya en la ciudad, volver a desplazarse debido a la violencia (intra)urbana y a las condiciones ambientales. Todas estas son movilizaciones violentas para las estudiantes y sus familias, por lo que no puede asumirse que la estudiante que llega a la escuela por el desplazamiento forzado tiene la misma historia de desarraigo que sus demás compañeros(as) y que el (re)inicio del ciclo escolar es homogéneo y sucede de igual manera para todas ellas.

Las categorías de “mujer (niña/adolescente)” y “desplazada”, que fueron el punto de partida para el presente estudio de las experiencias escolares, direccionan el análisis hacia la interseccionalidad, no solo porque estas dos categorías están intrínsecamente ligadas, sino porque también están interconectadas con otras posicionalidades/identidades sociales como etnia, edad, origen geográfico, condición socioeconómica, (dis)capacidad, apariencia física. Hay tres grandes escenarios que ilustran esta intersección de identidades y que hacen evidente la necesidad de mirar

detalladamente la manera en que estas posicionalidades interactúan en la escuela y los efectos que producen en las estudiantes y sus trayectorias escolares:

1. Adolescente desplazada, proveniente de un territorio rural, de apariencia física que no encaja en los estándares sociales de consumo, extraedad, repitente y estigmatizada por sus compañeros(as).
2. Niña desplazada, proveniente de territorio rural, indígena, en condiciones económicas precarias, extraedad, repitente y expuesta a peligros e intimidaciones.
3. Adolescente desplazada, hermana mayor, trabajadora, en difícil condición económica, extraedad y repitente.

Es importante anotar que el abandono escolar y la repitencia usualmente se asocian a la (dis)capacidad cognitiva de las estudiantes desplazadas. Sin embargo, en este caso tienen que ver con los obstáculos y las dificultades que se derivan de las múltiples marginalizaciones y de unas propuestas curriculares y políticas educativas que las invisibilizan, las excluyen, las marginan. Igualmente, las trayectorias escolares (y así las experiencias) no son homogéneas ni lineales y la manera de vivir el reinicio escolar no es uniforme ni tiene un solo punto de entrada.

Finalmente, el currículo, como todo aquello que acontece en un contexto educativo, precisa de una perspectiva interseccional como lente múltiple que permita analizar las relaciones de poder y de desigualdad entre las distintas posicionalidades sociales que tienen efectos marcados en los trayectos educativos de niños(as) y adolescentes. Entender el currículo como un texto de interseccionalidad es reconocer como distintas posicionalidades sociales se entrecruzan para moldear o configurar las experiencias escolares y las identidades de los sujetos. Tal es el caso, por ejemplo, de la estudiante adolescente, desplazada, proveniente de un territorio rural, de apariencia física que no encaja en los estándares de consumo, extraedad, repitente y estigmatizada por sus compañeros(as).

La comprensión del currículo como un texto de interseccionalidad implica analizar las relaciones entre el currículo y las posicionalidades sociales de los sujetos que existen en un contexto escolar particular, revisando los discursos curriculares en clave interseccional, de manera que se revelen las relaciones y significados no-visibilizados que se producen entre las categorías/posicionalidades sociales y la escuela. En este sentido, el currículo se convierte en el mayor promotor de la equidad, pero también en el mayor precursor de las marginalizaciones en los contextos escolares.

Asimismo, el currículo como un texto de interseccionalidad reflexiona sobre la experiencia de los grupos que han sido subordinados, considerando varias posicionalidades, así como las formas de resistencia y (re)existencia que proponen a las lógicas de opresión y a las formas que mantienen el statu quo. Así, tiene en cuenta los vínculos entre la identidad individual y la identidad colectiva y parte de las voces/experiencias concretas de los sujetos y produce el conocimiento de manera relacional, dinámica y contextual. Se hace necesario concebir el currículo como un texto de interseccionalidad porque, si se enfoca en una sola categoría, ignoraría la heterogeneidad y la diversidad de los(as) estudiantes desplazadas(os), y esto conduciría a la precariedad de su formación y de su recepción y acogida por parte de la institución educativa.

Aproximarnos al currículo como un texto de interseccionalidad es leer, interpretar y contestar las formas en las que múltiples posiciones sociales operan en la escuela para marginalizar y excluir a los(as) estudiantes. Igualmente, nos evidencia la importancia de resignificar el currículo

como la organización y selección de contenidos culturales y sociales en la que los contenidos académicos son solo uno de sus múltiples componentes. Esta mirada plantea retos importantes para las propuestas curriculares, los proyectos institucionales, el acompañamiento y apoyo para los(as) estudiantes en términos subjetivos y académicos, y para las políticas públicas para la educación. Vemos así que la interseccionalidad es una categoría teórica, metodológica y política ausente no solo de las investigaciones y discursos sobre el currículo, sino también de varios ámbitos de la educación.

Referencias

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: Aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur). (2021). *Global Trends. Forced Displacement in 2021*. UNHCR – The UN Refugee Agency.
- Amézquita Aguirre, L., & Trimiño Velásquez, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de género y la interseccionalidad. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 65-86. <https://doi.org/10.19053/01227238.11918>
- Arellano-Córdoba, S., Cabezas Palma, L., & Bustos-Rosero, L. (2022). Factores protectores y de riesgo en el desarrollo de la resiliencia, en niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado por conflicto armado. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 13(1), 71-83. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221301.06>
- Arnoso, M., Cárdenas, M., Beristain, C., & Afonso, C. (2017). Armed Conflict, Psychosocial Impact and Reparation in Colombia: Women's Voice. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.acpi>
- Butschi, C., & Hedderich, I. (2021). How to Involve Young Children in a Photovoice Project. Experiences and Results. *Forum: Qualitative Social Research*, 22(1), 1-26. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.1.3457>
- Calderón, A., Jiménez, J., & Santa, P. (2021). Los procesos de resistencias como factores protectores en familias desplazadas en Palestina, Caldas. *Ciencia y Academia*, (2), 80-94. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4263>
- Castillo, E. (2016). Las niñas y los niños del destierro: Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y Nudos*, 5(41), 57-66. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/6710>
- Chase, S. E. (2015). Investigación Narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 58-112). Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Editorial U de A. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>
- Córdoba Jaramillo, J. O., & Santa Tóbon, S. M. (2016). *Influencia del desplazamiento forzado en los procesos de socialización política que se desarrollan en la escuela* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Ridum Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2728>

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cuervo Montoya, E. (2015). *Violencia directa en los currículos de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Gredos Repositorio Documental. <http://hdl.handle.net/10366/135987>
- 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://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/49971>
- Duriez, T. (2019). El desplazamiento forzado intraurbano: Una modalidad de movilidad residencial a las coacciones controvertidas. *Territorios*, (40), 245-272. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/6402>
- Fajardo Mayo, M. A., Ramírez Lozano, M. P., Valencia Suescún, 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), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.mavn>
- Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.20.3.4734>
- Fernández Herrería, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a una educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 21-38. <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/62f465b8d212775243953b4c>
- Finley, S. (2015). Investigación con base en las artes. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 113-139). Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7600663>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Giraldo-Gil, E. (2023). Devenires de la paz en las escuelas rurales: Entre fragilidades y posibilidades. In M. F. Guerrero, I. Mantilla-Prada, & S. Peters (Eds.), *Aportes a los Estudios del Conflicto y Construcción de Paz desde Colombia* (pp. 136-158, Tomo 2). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84815>
- Gómez Etayo, E. (2020). Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: Análisis de la cotidianidad escolar en una institución educativa en Cali-Colombia. *Fronteiras & Debates*, 7(2), 27-42. DOI: 10.18468/fronteiras.2020v7n2.p27-42
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata. <http://tribunalcalificador.mined.gob.sv/wp-content/uploads/2020/09/Libro-Producto-o-Praxis-del-Curriculum-Graundy-S.pdf>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. (pp. 38-78). Gedisa.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra. https://monoskop.org/images/e/eb/Haraway_Donna_J_Ciencia_cyborgs_y_mujeres_La_reinencion_de_la_naturaleza.pdf
- Hernández León, A. (2017). *Resistir desde la escuela: Una mirada al desplazamiento forzado y sus relaciones con la educación* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Pedagógica. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16637>
- Hill-Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 671-683.

- <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1938>
- Jones, N., Abebe, W., Emirie, G., Gebeyehu, Y., Gezahegne, K., Tilahun, K., Workneh, F., & Vintges, J. (2022). Disrupted educational pathways: The effects of conflict on adolescent educational access and learning in war-torn Ethiopia. *Frontiers in Education*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.963415>
- Laghssais, B., & Comins-Mingol, I. (2021). ¿Vulnerabilidad o agencia? Resistencias y empoderamientos de las mujeres indígenas en Marruecos. *En-Claves del Pensamiento*, (30), 1-32. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i30.433>
- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: Potencialidades y desafíos. *Revista Estudos Feministas*, 23(3), 691-712. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p691>
- McArdle, F., & Tan, J. (2012). Art as language, pedagogy and method: Promoting learning engagement for young African refugee migrant students in urban Australia. In A. S. Yeung, E. L. Brown, C. Lee (Eds.), *Communication and Languages: Surmounting the Barriers to Cross-Cultural Understanding* (pp. 211-232). Information Age Publishing. https://www.researchgate.net/publication/301551072_Art_As_Language_Pedagogy_And_Method_Promoting_Learning_Engagement_For_Young_African_Refugee_Migrant_Students_In_Urban_Australia
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Manual de implementación Caminar en Secundaria: Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica secundaria en establecimientos educativos del sector rural MEN*. https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Caminar%20en%20Secundaria/Guias_del_docente/Manual%20Implementacion_baja.pdf
- Monzón, A. S. (2017). Mujeres, género y migración: Una perspectiva crítica desde el feminismo. In M. Sagot Rodríguez (Coord.), *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (pp. 79-92). CLACSO. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/187>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. Unesco. <https://www.unesco.org/gem-report/es/migration>
- Páez Triviño, Y. C. (2021). La escuela, un lugar de lugares: Testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 177-200. <https://rlee.iberomexico.org/index.php/rlee/article/view/379>
- Paraiso, M. A. (2016). Currículo e relações de gênero: Entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, 17(33), 206-237. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>
- Peña Usaquen, B. A. (2021). *Una mirada al interior del aula: Situaciones convivenciales y de adaptación emergentes en niños y niñas de básica primaria víctimas del conflicto armado* [Tesis de maestría, Universidad Jorge Tadeo Lozano]. Exeditio Repositorio. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/18486>
- Peñuela Ramirez, J. D. (2022). *Re-conociendo cuerpos otros: Una apuesta desde la corporeidad de las niñas y los niños víctimas del desplazamiento forzado en una escuela rural de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Unal. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/82838>

- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2006). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Peter Lang. <http://dx.doi.org/10.2307/1585817>
- Rodríguez Solarte, M. R. (2017). *Tres mujeres desplazadas por la violencia, reubicadas en Cali, resignifican sus experiencias como ciudadanas entre los años 2005 y 2017* [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Universidad del Valle, Biblioteca Digital. <https://hdl.handle.net/10893/10555>
- Ruiz R., N. Y. (2011). El desplazamiento forzado en Colombia: Una revisión histórica y demográfica. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 26(1), 141-177. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-72102011000100141&script=sci_abstract
- Sharkey, D. (2008). Contradictions in girls' education in a post-conflict setting. *Compare*, 38(5), 569-579. <https://doi.org/10.1080/03057920802351333>
- Tikly, L. (2020). *Education for sustainable development in the postcolonial world: Towards a transformative agenda for Africa*. Routledge.
- Torres, J. (2005). *El currículo oculto*. Morata.
- Varsik, S., & Gorochovskij, J. (2023). *Intersectionality in education: Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities*. OECD Education Working Paper 302. <https://doi.org/10.1787/dbb1e821-en>
- Villegas, R. Y. (2018). Conflicto armado y sus incidencias en la deserción escolar. *CIE*, 2(6), 30-44. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/1761>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zambrini, L. (2015). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, (4), 43-54. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2014.36408>

Nota sobre autoría

Susana Yepes-Cardona – conceptualización, escritura de los resultados y validación de las fuentes.
Elida Giraldo-Gil – conceptualización, revisión, edición y aprobación de la versión final del texto.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Cómo citar este artículo

Yepes-Cardona, S., & Giraldo-Gil, É. (2024). Interseccionalidad: Múltiples marginalizaciones de las estudiantes desplazadas. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e11334. <https://doi.org/10.1590/1980531411334>