
Entretextos - Artículos/Articles/Aküjjalu'u

Entretextos. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 20 N.º 41 (septiembre-diciembre), 2026, pp. 111-130

Para citar utilice este ARK: <https://n2t.net/ark:/47886/21611504>

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21611504>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores / Derechos de publicación: revista

Recibido: 05-03-2026 · Evaluado: 26-03-2026 · Aceptado: 17-04-2026 · Publicado: 01-09-2026

Inclusión escolar y continuidad educativa en un territorio cafetero de posconflicto: revisión situada en Bilbao, Planadas

*School Inclusion and Educational Continuity in a Post-Conflict Coffee-Growing Territory:
A Situated Review in Bilbao, Planadas*

*Ekirajawaa ewiichikana otta waneesia ekirajawaa sulu'u mma ko'pijairu'u chamüin anajawawaa
sa'aka achajawaa pütchi yaaje'ewat Bilbao, Planadas*

Yenny Rocío Sánchez Moreno

<https://orcid.org/0009-0006-0806-6612>

ysanchez91320@umanizales.edu.co

Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

Resumen

Este artículo analiza la inclusión escolar y la continuidad educativa en un territorio rural atravesado por la movilidad cafetera, la memoria del conflicto armado y una capacidad institucional desigual. El objetivo es interpretar cómo estas condiciones inciden en las trayectorias de niñas, niños y adolescentes de Bilbao, corregimiento de Planadas, Tolima, y precisar las mediaciones necesarias para sostener su permanencia. La revisión de tema retomó criterios de trazabilidad derivados de PRISMA y priorizó estudios sobre juventud rural, movilidad laboral, trayectorias escolares, conflicto armado, salud mental, género e inclusión. Los hallazgos se organizaron en cinco ejes: sentidos de inclusión, movilidad económico-laboral, recorridos educativos interrumpidos, afectación psicosocial y mediaciones institucionales. La evidencia muestra que incluir no equivale a matricular: supone pertenencia, continuidad pedagógica, apoyo económico y logístico, respuesta psicosocial y coordinación entre escuela, salud, protección y atención a víctimas. La perspectiva de género permite advertir que la economía cafetera distribuye de manera desigual el trabajo remunerado, el cuidado y las tareas domésticas, con efectos diferenciados sobre la asistencia y el tiempo de estudio. En Bilbao, la continuidad educativa se configura como una negociación entre calendario escolar, cosecha, distancia, memoria de violencia, responsabilidades familiares y capacidad institucional.

Palabras clave: continuidad educativa, conflicto armado, inclusión escolar, ruralidad dispersa, género.

Abstract

This article analyzes school inclusion and educational continuity in a rural territory shaped by coffee-related mobility, memories of armed conflict, and uneven institutional capacity. Its objective is to interpret how these conditions affect the trajectories of girls, boys, and adolescents in Bilbao, a rural district of Planadas, Tolima, and to identify the mediations required to sustain their schooling. The topic review followed PRISMA-derived traceability criteria and prioritized studies on rural youth, labor mobility, school trajectories, armed conflict, mental health, gender, and inclusion. Findings were organized into five axes: meanings of inclusion, economic and labor mobility, interrupted educational pathways, psychosocial effects, and institutional mediation. The evidence shows that inclusion cannot be reduced to enrollment: it requires belonging, pedagogical continuity, economic and logistical support, psychosocial response, and coordination among school, health, protection, and victim-support services. A gender perspective also reveals unequal distributions of paid work, care, and domestic tasks, with differentiated effects on attendance and study time. In Bilbao, educational continuity emerges from negotiation among the school calendar, the coffee harvest, distance, memories of violence, family responsibilities, and institutional capacity.

Keywords: educational continuity, armed conflict, school inclusion, dispersed ruralitygender.

Jüküjia palitpüchiru'u

Sulu'u tü ashajajkat pütchi yaa, waashajain süna'in tü ekirajawaa ewiichikana otta waneesia ekirajawaa sulu'u mma ko'pijairu'u chamüin, sa'akajee wayuu eekai o'unajawaa'in joolu'u, achikiü naatawaa sa'aka jashichiree mmaipaa otta nnojolin laüla'in saa'in tü pütchikat sulu'u mma chaa. Tü achajawaakat pütchi joolu'u, sa'akajee achajawaa pütchi ee'raajüshi jukuwa'ipa na tepichikana yaaje'ewat Bilbao, corregimiento Planadas, Tolima, otta sa'atajajin wakuwa'ipa joolu'u süpüla laüla'in saa'in wamüin ekirajawaakat. Tü jukuwa'ipakat shia tü anasükalü ma'in, süka achajawaa pütchi PRISMA sa'aka na jochonyuukana, a'yatawaa mmaipaa, ekirajawaa, jashichiree mmaipaa, anasükalü saa'in wayuu, naatawaa jiwase otta ekirajawaa ewiichikana. Tü achajawaakat pütchi e'raajashi ja'rai (5) pütchi katsuinsükat: ekirajawaa ewiichikana, a'yatawaa ko'pijairu'u, ekirajawaa eekai pasajüin joolu'u, kapülaa saa'in wayuu otta pütchi sulu'u mma chaa. E'raajashi süna'in ekirajawaa nnojotsü ashajajüin ne'e joolu'u: shia tü ewiichijirain pütchi, anasükalü ma'in ekirajawaa, katsuinjirawaa ne'e pütchi, kapülaa saa'in wayuu otta pa'anapajirawaa pütchi sa'aka ekirajawaa, anasükalü saa'in wayuu, a'atajajin otta na wayuu kapülaasükana mmaipaa. Tü naatawaa jiwase e'raajashi süna'in tü a'yatawaa ko'pijairu'u eekai naatawain süpüla na wayuu kachonshikana otta tü a'yatawaa sulu'u piia, naatawain süpüla ekirajawaa joolu'u. Chayaa Bilbao, tü waneesia ekirajawaa shia wane pa'anapajirawaa pütchi sa'aka jukuwa'ipa ekirajawaa, achikiü ko'pija, jashichiree mmaipaa, a'yatawaa sulu'u piia otta pütchi sulu'u mma chaa joolu'u.

Pütchi katsuinsükat: Pütchi katsuinsükat: waneesia ekirajawaa, jashichiree mmaipaa, ekirajawaa ewiichikana, mma pütchiru'u, naatawaa jiwase.

Introducción

La inclusión escolar suele medirse mediante matrícula, asistencia y permanencia anual. Esos indicadores ordenan la gestión educativa, pero resultan insuficientes para comprender lo que ocurre en una ruralidad cafetera atravesada por conflicto armado, dispersión geográfica y precariedad material. En estos territorios, la continuidad no depende únicamente de la disponibilidad de cupos: también intervienen la movilidad familiar, el trabajo estacional, las tareas de cuidado, el transporte, la conectividad y las marcas psicosociales de la violencia. En este artículo, la inclusión escolar se entiende como

la posibilidad efectiva de ingresar, pertenecer, participar, aprender y sostener una trayectoria educativa con reconocimiento de las condiciones territoriales, familiares y subjetivas del estudiantado. No consiste en sumar personas a un registro, sino en producir reconocimiento y mediación. El reconocimiento impide reducir a niñas, niños y adolescentes a categorías administrativas —matriculado, ausente, desertor o víctima—; la mediación articula apoyos pedagógicos, sociales e institucionales frente a los efectos combinados del conflicto armado, la economía estacional, la pobreza y la baja capilaridad estatal.

Bilbao, corregimiento de Planadas, Tolima, permite examinar este problema en una escala territorial concreta. La institución educativa, con sede principal y sedes rurales, opera en un contexto donde la recolección de café reorganiza los tiempos familiares y distribuye de manera diferenciada las responsabilidades: algunos adolescentes se vinculan a labores remuneradas, mientras niñas y jóvenes pueden asumir con mayor frecuencia cuidado, alimentación y trabajo doméstico. A ello se suman las distancias hacia otros centros de formación y una memoria de guerra que afecta confianza, aprendizaje, convivencia y proyección educativa (Sánchez Moreno, 2026). Por consiguiente, la pregunta que orienta el artículo es: ¿cómo se configuran los sentidos y las mediaciones de la inclusión escolar en un escenario donde la movilidad cafetera, las relaciones de género y la memoria de la guerra redefinen la continuidad educativa? El objetivo es analizar, desde una revisión situada, la interacción entre estos factores y establecer sus implicaciones para las trayectorias escolares y la política educativa territorial.

Metodología de revisión

Esta revisión se diseñó como revisión de tema, orientada a identificar enfoques, debates, vacíos y tendencias en un campo delimitado. La organización del proceso retomó criterios de trazabilidad derivados de PRISMA: delimitación de la pregunta, definición de criterios de elegibilidad, selección de fuentes, exclusión de literatura no trazable y síntesis temática. No se realizó metaanálisis. Tampoco se buscó estimar efectos comparables entre estudios. El propósito fue ordenar críticamente literatura sobre inclusión escolar, ruralidad dispersa, movilidad laboral, conflicto armado y continuidad educativa.

La búsqueda priorizó publicaciones entre 2015 y 2025, aunque se conservaron algunas fuentes previas por su valor conceptual para comprender juventud rural, segmentación educativa y transición escuela-trabajo. Se consideraron artículos indexados, documentos académicos rastreables e informes institucionales. Las bases y repositorios consultados incluyeron SciELO, Redalyc, Dialnet, DOAJ, Google Scholar, repositorios universitarios, CEPAL y fuentes del sector educativo y de atención a víctimas.

Los términos de búsqueda se organizaron en español, inglés y francés: inclusión escolar, continuidad educativa, trayectorias escolares, escuela rural, jóvenes rurales, movilidad laboral, conflicto armado, desplazamiento, salud mental, rural youth, school trajectories, forced migration, rural education, armed conflict y jeunes ruraux.

Los criterios de inclusión fueron estos: estudios sobre jóvenes rurales, movilidad educativa o laboral, escuela rural, conflicto armado, desplazamiento, salud mental, segmentación educativa e inclusión escolar. Se excluyeron textos puramente opinativos, documentos sin autoría verificable, fuentes sin soporte metodológico y trabajos que limitaran la inclusión a cobertura o matrícula.

La selección siguió cuatro momentos. Primero, identificación inicial de fuentes mediante términos de búsqueda y revisión de bibliografías. Segundo, eliminación de duplicados y descarte de registros sin resumen, DOI, URL estable o información editorial suficiente. Tercero, lectura de título y resumen para determinar relación con ruralidad, conflicto, movilidad o continuidad educativa. Cuarto, lectura de texto completo de las fuentes seleccionadas y organización por categorías.

La síntesis se organizó en cinco ejes: sentidos de inclusión, movilidad económico-laboral, recorridos educativos truncados, afectación psicosocial y mediaciones institucionales. La principal limitación fue la escasez de estudios específicos sobre Bilbao o sobre movilidad cafetera y escolaridad en Planadas. Por ello, la revisión trabaja por aproximación comparativa: contrasta literatura sobre ruralidad, movilidad, educación en guerra, desplazamiento y conflicto con el caso territorial del sur del Tolima, sin homologar contextos distintos.

Esta advertencia metodológica importa. Una revisión situada no debe forzar equivalencias. El caso de pastores móviles en Etiopía, estudiantes refugiados en Jordania, niños desplazados en Kenia o adolescentes afectados por guerra en Ucrania no equivale al de jóvenes rurales de Bilbao. Pero esos estudios permiten reconocer mecanismos comparables: movilidad, interrupción, baja respuesta institucional, trauma, segmentación educativa y necesidad de mediaciones escolares capaces de sostener continuidad bajo presión territorial.

Tabla 1. Categorías analíticas, alcance e implicaciones para Bilbao

Categoría	Definición operativa	Implicaciones educativas y de género
Inclusión situada	Ingreso, pertenencia, participación, aprendizaje y continuidad con apoyos ajustados al territorio.	Evita que matrícula y asistencia oculten trayectorias debilitadas; examina barreras por trabajo, cuidado, movilidad y violencia.
Intermitencia cafetera	Interrupciones temporales y repetidas vinculadas con cosecha, movilidad, empleo o tareas de cuidado.	Acumula rezago y puede preceder al abandono; distingue empleo remunerado, cuidado y trabajo doméstico según género y edad.
Afectación psicosocial	Efectos de la violencia sobre confianza, atención, bienestar y convivencia.	Puede reducir rendimiento y asistencia; reconoce formas distintas de expresar sufrimiento y solicitar ayuda.
Mediación verificable	Detección, derivación, respuesta, devolución, ajuste pedagógico y seguimiento.	Permite recomponer la trayectoria y comprobar acceso y respuesta sin sesgos ni estigmas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura revisada.

Resultados

Sentidos de inclusión: entre pertenecer, permanecer y sobrevivir

La literatura revisada confirma que la inclusión escolar no es una condición única ni estable. En contextos rurales afectados por violencia, movilidad y pobreza, incluir significa que niñas, niños y adolescentes puedan ingresar, ser reconocidos, participar, aprender y permanecer sin que sus condiciones territoriales o familiares se conviertan en motivo de sanción o exclusión. Haegele y Maher (2023) proponen comprender la inclusión como experiencia intersubjetiva, no como propiedad administrativa del sistema. Esta lectura permite diferenciar dos planos que en Bilbao suelen confundirse: estar matriculado y sentirse parte de la escuela.

La escuela rural, bajo esta perspectiva, no solo abre un lugar físico. También clasifica, acoge, silencia o acompaña. Slee (2019) advierte que el sentido de pertenencia se vuelve una categoría crítica en una época de exclusión, porque los sistemas educativos pueden hablar de inclusión mientras reproducen barreras para quienes no encajan en el modelo escolar dominante. Esta tensión se vuelve concreta en Bilbao: estudiantes que se ausentan por cosecha, por desplazamiento familiar o por afectaciones psicosociales pueden ser leídos como incumplidos antes que como sujetos situados en una economía de supervivencia.

La literatura latinoamericana sobre inclusión de víctimas del conflicto armado refuerza este punto. Grisales et al. (2021) muestran que las investigaciones sobre inclusión educativa de niños y niñas víctimas en Colombia coinciden en que el acceso es necesario, pero no suficiente. Márquez et al. (2015) agregan que los escenarios escolares producen formas de nombrar y tratar a la niñez víctima que pueden favorecer reconocimiento o reforzar estigmas. Una perspectiva de género exige, además, observar si niñas y adolescentes enfrentan silenciamientos, cargas de cuidado o riesgos específicos que alteran su participación escolar. La inclusión ocurre en el trato cotidiano. No basta el cupo.

Esa evidencia se cruza con estudios sobre juventudes rurales. Salas Quintanal et al. (2022) muestran que la transición escuela-trabajo en jóvenes rurales mexicanos se organiza en medio de vulnerabilidades que combinan trabajo, movilidad y desventaja educativa. Cotrado et al. (2019), al abordar la migración rural-urbana de jóvenes y adolescentes en riesgo de exclusión social y educativa, señalan que la escuela puede ser vista como medio de ascenso, pero también como ruta de salida territorial. Rodríguez et al. (2022), desde las juventudes rurales potosinas, muestran que los recorridos escolares se narran entre expectativas familiares, identidad rural y posibilidades de movilidad.

En Bilbao, esta discusión conduce a una respuesta concreta: la intermitencia debe reconocerse como señal temprana de una trayectoria en riesgo, no como falla individual. La escuela actúa de manera incluyente cuando indaga las causas de la ausencia, distingue entre trabajo remunerado, movilidad familiar y responsabilidades de cuidado, ofrece nivelación al retorno y evita respuestas punitivas que profundicen el rezago.

Movilidad cafetera e intermitencia educativa

El segundo hallazgo se relaciona con la movilidad. La literatura sobre jóvenes rurales muestra que la transición escuela-trabajo no siempre ocurre después de la escolaridad; muchas veces la atraviesa. Carrillo (2019), al estudiar los efectos de los ciclos económicos en Colombia, muestra que la exposición infantil a bonanzas puede inducir subinversión educativa de largo plazo, porque las familias y los jóvenes priorizan ingresos inmediatos frente a retornos educativos futuros. Esta evidencia resulta útil para analizar economías cafeteras: cuando la cosecha ofrece ingreso temporal, la permanencia escolar puede ser desplazada por la urgencia laboral.

La movilidad no es un accidente. Es estructura. Baquero-Melo (2022) analiza los regímenes de control laboral en la producción cafetera colombiana y muestra que el café se inscribe en redes productivas donde el trabajo rural y urbano se articula bajo condiciones desiguales. Arango-Giraldo y Castaño-Ramírez (2021), al estudiar el trabajo de las “alimentadoras”, muestran que la economía cafetera también descansa en tareas de cuidado, alimentación y sostenimiento doméstico, realizadas principalmente por mujeres. Esa división sexual del trabajo toca la escuela: durante la cosecha, algunos adolescentes asumen labores remuneradas, mientras niñas y jóvenes pueden absorber tareas domésticas y de cuidado que reducen su tiempo de estudio o dificultan su asistencia.

Bajo este lente, la intermitencia educativa en Bilbao no debe leerse como simple ausentismo. Es una forma de ajuste familiar ante el ciclo productivo. Dyer (2018), al discutir la inclusión educativa de pastores móviles en Etiopía, advierte que los sistemas escolares fijos funcionan como regímenes de frontera para poblaciones móviles: la escuela exige permanencia espacial donde la vida social exige desplazamiento. Debebe (2016) llega a una conclusión cercana en comunidades pastoriles de South Omo: la movilidad y el conflicto crean obstáculos persistentes para ampliar el acceso educativo. Aunque los contextos no son equivalentes, el mecanismo resulta comparable. Cuando la institucionalidad escolar presupone estabilidad, el desplazamiento temporal se convierte en déficit.

La literatura sobre niñez migrante ofrece un contraste útil. Corona y Bernal (2026) muestran que el tránsito de niños indígenas entre escuelas rurales exige estrategias capaces de reconocer entradas y salidas del sistema. Nakamura (2024), al estudiar la inclusión educativa de la niñez haitiana en Tapachula, muestra que los procedimientos ordinarios suelen ser insuficientes para poblaciones con recorridos previos no lineales. Diez (2020) insiste en el valor de la etnografía para comprender experiencias formativas y migración latinoamericana, precisamente porque los registros administrativos no captan la complejidad del movimiento.

Bilbao obliga a nombrar una categoría más precisa: intermitencia educativa por economía estacional cafetera. Se refiere a interrupciones temporales y reiteradas de la asistencia o del trabajo académico vinculadas con cosecha, movilidad familiar, empleo ocasional o redistribución de tareas de cuidado. No es abandono consumado, porque el vínculo escolar aún existe; tampoco es permanencia continua, porque se rompe la secuencia pedagógica. Su uso permite detectar trayectorias antes de la

deserción, pero también exige evitar una lectura homogénea: las consecuencias pueden variar según género, edad, vereda y tipo de responsabilidad asumida. Sin apoyo al retorno, estas pausas acumulan rezago, debilitan la pertenencia y aumentan el riesgo de salida definitiva.

Conflicto armado, memoria y escuela rural

El tercer núcleo de hallazgos se refiere a la sedimentación histórica del conflicto armado. La literatura reciente sobre educación en contextos de guerra coincide en que el daño no se limita a infraestructura destruida o cierre de escuelas. También afecta confianza, memoria, identidad, expectativa y vínculo con la autoridad. Burde et al. (2017), en una revisión sobre educación en emergencias, muestran que la escuela en escenarios de conflicto cumple funciones simultáneas: continuidad de aprendizaje, protección, estabilización social y reconstrucción de futuro. Esa multiplicidad, sin embargo, exige recursos y coordinación; no surge por decreto.

En Colombia, Betancur-Giraldo et al. (2021) proponen repensar la escuela rural en medio de la confrontación armada desde experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de paz. Su aporte es clave: la institución educativa no es solo víctima pasiva de la violencia. Puede producir memoria, reconstruir vínculos y abrir conversaciones sobre lo ocurrido. Pero ese papel requiere condiciones. No cualquier sede puede hacerlo sin formación docente, acompañamiento emocional y respaldo institucional.

Ardila-Behar y Behar-Leiser (2024) refuerzan esta línea al proponer orientaciones pedagógicas para enseñar la memoria histórica del conflicto colombiano. El punto no es convertir cada aula en tribunal, sino ofrecer marcos para tramitar el pasado sin revictimizar. Guerrero et al. (2024), desde etnografías educativas sobre memoria y territorio con niños en contextos rurales, muestran que el territorio no es telón de fondo, sino archivo vivo de experiencias, disputas y aprendizajes.

Lizarralde (2012) lo expresó con fuerza al hablar de la escuela y la guerra como memorias entre el miedo y el silencio. Aunque esta referencia antecede el periodo principal de búsqueda, su categoría sigue siendo útil: el silencio también organiza la vida escolar. En Bilbao, el recuerdo de la violencia no puede separarse de la continuidad académica. Un estudiante no llega al aula solo con cuadernos; llega con relatos familiares, silencios, miedo heredado, desplazamientos o retornos.

La escuela rural queda así en una posición ambigua. Puede ser escenario de protección, pero también de silenciamiento. Puede abrir conversación, aunque a veces la evita por temor o falta de herramientas. Puede sostener trayectorias, pero también clasificar el daño como problema de conducta. La literatura colombiana revisada coincide en este punto: la institución situada en territorios afectados por guerra no debe ser tratada como espacio neutro.

Afectación psicosocial y respuesta educativa

El cuarto hallazgo se centra en salud mental y soporte psicosocial. La evidencia internacional es consistente: los conflictos armados afectan asistencia, aprendizaje y bienestar. Jones et al. (2022), en Etiopía, documentan recorridos educativos interrumpidos por violencia y reducción del acceso y del aprendizaje; Assefa et al. (2022) muestran efectos sobre el logro educativo y el papel de las familias en la resiliencia escolar; Ilyas (2024), en Jammu y Kashmir, vincula daño bélico, infancia y educación para la paz. Aunque estos escenarios no son equivalentes a Bilbao, permiten reconocer mecanismos relevantes para su contexto: exposición a hechos violentos, desplazamientos o retornos, silencios familiares, desconfianza institucional y dificultades para sostener la atención y el vínculo escolar. Estos efectos pueden expresarse de forma distinta en niñas y niños según los roles de género, las cargas de cuidado y las posibilidades de pedir ayuda.

Estos estudios amplían la lectura de Bilbao: no se trata solo de permanecer en la institución, sino de sostener condiciones subjetivas para aprender. Koliandri y Datsogianni (2025), al revisar prácticas educativas informadas por trauma para estudiantes refugiados en Grecia y Chipre, insisten en que el aula debe reconocer señales de sufrimiento, evitar respuestas punitivas y construir entornos seguros. Lemke y Nickerson (2020) llegan a una conclusión semejante al estudiar jóvenes refugiados y desplazados por huracanes: la escolaridad culturalmente sensible e informada por trauma puede contrarrestar políticas del miedo.

En Colombia, Piñeros-Ortiz et al. (2021) documentan, en una revisión de revisiones, consecuencias en salud mental de niñas, niños y adolescentes expuestos a conflictos armados, entre ellas ansiedad, depresión, estrés postraumático, problemas de conducta, inatención y síntomas somáticos. Cudris-Torres et al. (2019) identifican afectaciones psicológicas en víctimas, lo que refuerza la necesidad de leer la permanencia escolar junto con apoyo psicosocial y de evitar interpretaciones que invisibilicen diferencias de género en la expresión del sufrimiento y en la búsqueda de ayuda.

La conexión con Bilbao es directa. Si una adolescente falta porque debe cuidar a familiares durante la cosecha, o un adolescente se vincula temporalmente al trabajo cafetero, ambos pueden regresar con rezago y con afectaciones asociadas a la violencia. La escuela enfrenta entonces una acumulación de economía, territorio, memoria, género y salud mental. Una política centrada únicamente en asistencia pierde esa complejidad.

Mediación institucional y continuidad educativa

El quinto hallazgo señala la fragilidad de las mediaciones. La literatura sobre educación en guerra y desplazamiento muestra que la continuidad requiere arquitectura institucional, no solo voluntad escolar. Estar incluido significa, en este plano, recibir una respuesta verificable: detección oportuna, ajustes pedagógicos, acceso sin discriminación, apoyo psicosocial, participación en la vida escolar y

seguimiento hasta la recomposición de la trayectoria. Salha et al. (2024) plantean un enfoque integrador basado en derecho a la educación, conectividad, adaptaciones pedagógicas, apoyo psicosocial y coordinación intersectorial.

La literatura sobre refugiados añade un matiz importante. Dryden-Peterson (2016) advierte que la educación de población refugiada en países de primer asilo debe abrir la “caja negra” de las experiencias previas al reasentamiento; no basta medir acceso. Bellino y Dryden-Peterson (2018), en el campo de Kakuma, muestran que las políticas de integración pueden producir simultáneamente inclusión y exclusión. Salem (2021), en escuelas de doble jornada para refugiados sirios en Jordania, documenta que la integración formal puede coexistir con segregación, sobrecarga institucional y experiencia de segunda categoría.

En Bilbao, esta evidencia permite formular una advertencia: una ruta de atención no equivale a mediación. La mediación existe cuando hay detección, derivación, respuesta, devolución, seguimiento y ajuste pedagógico. Wanjiru (2018, 2019a, 2019b) muestra, en estudios sobre niños desplazados internos y liderazgo escolar en Kenia, que la inclusión posconflicto depende de prácticas escolares situadas, liderazgo institucional y reconocimiento de necesidades de aprendizaje y desarrollo. La escuela rural necesita dirección, red y capacidad de coordinación.

Discusión

La revisión permite afirmar que la inclusión escolar en Bilbao no puede ser comprendida como indicador de acceso ni como categoría administrativa de permanencia. Esa es la primera fractura conceptual que emerge del contraste bibliográfico. Haegele y Maher (2023) proponen entenderla como experiencia intersubjetiva, mientras Slee (2019) advierte que los sistemas educativos pueden invocar ese lenguaje y, al mismo tiempo, producir nuevas formas de exclusión mediante reglas ordinarias de pertenencia. Esta discusión dialoga con Grisales et al. (2021) y Márquez et al. (2015), quienes muestran que la educación de niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado en Colombia exige reconocimiento, lectura de subjetividades y trato escolar diferenciado. La matrícula abre la puerta. No garantiza pertenencia.

En Bilbao, esta diferencia es crítica porque un estudiante puede aparecer activo en el registro y, aun así, estar situado en un recorrido debilitado por ausencias de cosecha, rezago, daño psicosocial o baja expectativa de continuidad. Esta evidencia colisiona con una forma habitual de gestión educativa: leer la inclusión desde la cobertura y no desde la trayectoria. El Ministerio de Educación ha avanzado en el lenguaje de recorridos continuos, pero la literatura revisada muestra que la escolaridad rural no sigue siempre una línea acumulativa. Hay ingresos, pausas, retornos y salidas parciales. Torres-Puentes (2020), al analizar experiencias antes, durante y después de la guerra, subraya que la trayectoria debe leerse como proceso discontinuo y reconfigurable. Esa idea se vuelve operativa en Bilbao, donde la ruralidad no es solo ubicación geográfica, sino una forma de organización familiar, productiva y académica.

La segunda tensión se ubica entre economía cafetera y continuidad educativa. Carrillo (2019) muestra que los ciclos económicos pueden modificar decisiones escolares de largo plazo: cuando aparecen oportunidades de ingreso inmediato, la inversión educativa puede aplazarse o debilitarse. Ese hallazgo no se refiere exclusivamente al café, pero ofrece una clave poderosa para leer economías rurales estacionales. Baquero-Melo (2022) permite comprender la caficultura colombiana como parte de redes productivas con regímenes laborales desiguales, mientras Arango-Giraldo y Castaño-Ramírez (2021) muestran que la producción cafetera también depende de trabajos invisibilizados, como el de las “alimentadoras”, que reorganizan cuidado, alimentación y vida doméstica. Bajo esta lectura, la cosecha no es un evento externo a la escuela. Entra en el aula a través de la ausencia, el cansancio, la movilidad familiar y la necesidad de ingresos.

Aquí aparece una categoría central: intermitencia educativa por economía estacional cafetera. La expresión identifica interrupciones temporales y repetidas causadas por cosecha, movilidad familiar, empleo ocasional o responsabilidades de cuidado. Nombrarla permite diferenciar una trayectoria aún recuperable de la deserción consumada y orientar alertas tempranas. Sin embargo, su aplicación exige registrar causas y no solo ausencias, porque el mismo patrón puede encubrir experiencias distintas: trabajo remunerado más frecuente entre varones, sobrecarga doméstica o de cuidado entre niñas y adolescentes, o desplazamientos que afectan a todo el hogar. Si la categoría se usa sin este análisis, puede burocratizar el problema; si se acompaña de diagnóstico, nivelación y seguimiento, puede impedir que las microinterrupciones se conviertan en salida definitiva.

Los estudios sobre migración y educación refuerzan este punto. Corona y Bernal (2026) muestran que la niñez migrante en escuelas rurales requiere respuestas capaces de reconocer entradas y salidas del sistema. Nakamura (2024), en el caso de niñez haitiana en Tapachula, evidencia que los procedimientos escolares ordinarios suelen ser insuficientes para poblaciones con recorridos móviles. Diez (2020), desde una perspectiva etnográfica, advierte que la migración educativa no se comprende bien si se reduce a desplazamiento físico; implica reacomodos simbólicos, familiares e institucionales. Para Bilbao, estas fuentes permiten matizar el argumento: la movilidad cafetera no es migración internacional ni desplazamiento forzado clásico, pero sí produce una condición multisituada. El estudiante pertenece a la escuela, al hogar, a la cosecha y al territorio; ninguna de esas pertenencias se ordena de manera limpia.

La tercera tensión se produce entre conflicto armado y escuela como espacio de memoria. Burde et al. (2017) muestran que la educación en emergencias tiene funciones simultáneas de protección, continuidad de aprendizaje y reconstrucción social. Sin embargo, la literatura colombiana introduce un matiz más situado. Betancur-Giraldo et al. (2021) plantean que la escuela rural en medio de la confrontación armada puede convertirse en escenario de memoria histórica y construcción de paz; Ardila-Behar y Behar-Leiser (2024) insisten en la necesidad de orientaciones pedagógicas para enseñar la memoria del conflicto sin revictimizar;

Guerrero et al. (2024) muestran, desde etnografías con niños en contextos rurales, que el territorio funciona como archivo vivo de recuerdos, silencios y aprendizajes. Estas fuentes impiden tratar la guerra como antecedente cerrado. En Bilbao, la violencia no está solo en la historia municipal; puede persistir en la desconfianza hacia las instituciones, en el silencio familiar, en la cautela para hablar y en la dificultad para imaginar futuro.

Lizarralde (2012) aporta una categoría incisiva: la escuela y la guerra se encuentran en memorias entre el miedo y el silencio. Aunque su publicación antecede el periodo central de revisión, su valor conceptual se mantiene. En territorios como Planadas, callar no debe leerse únicamente como ausencia de relato. Puede ser protección. Puede ser cansancio. También puede ser una barrera para que la institución identifique afectaciones. Esta evidencia cuestiona la idea de que la escuela rural sea automáticamente refugio. A veces cuida. A veces calla. A veces evita nombrar lo ocurrido porque no tiene herramientas, respaldo o condiciones para hacerlo.

La cuarta tensión aparece entre afectación psicosocial y disciplina escolar. Piñeros-Ortiz et al. (2021) documentan que los conflictos armados producen efectos en la salud mental de niños y adolescentes, entre ellos ansiedad, depresión, estrés postraumático, problemas de conducta, inatención y síntomas somáticos. Cudris-Torres et al. (2019) muestran afectaciones psicológicas en víctimas. Jones et al. (2022), Assefa et al. (2022) e Ilyas (2024), desde otros contextos de violencia, coinciden en que la confrontación afecta acceso, aprendizaje, permanencia y rendimiento. La evidencia converge: la guerra altera las condiciones de posibilidad del aprendizaje.

Esta convergencia bibliográfica obliga a revisar prácticas escolares que interpretan conducta sin reconstruir contexto. Un adolescente que falta durante la cosecha, regresa con bajo desempeño, se muestra irritable o se aísla puede ser clasificado como indisciplinado o desinteresado. Pero la literatura sugiere otra lectura. Koliandri y Datsogianni (2025), junto con Lemke y Nickerson (2020), sostienen la necesidad de prácticas educativas informadas por trauma, culturalmente sensibles y capaces de evitar respuestas punitivas frente a estudiantes afectados por guerra o desplazamiento. En Bilbao, esta advertencia es decisiva: una escuela que sanciona la intermitencia sin leer economía, memoria y sufrimiento puede transformar una vulnerabilidad social en culpa individual.

La quinta tensión confronta rutas declarativas y mediación verificable. Salha et al. (2024) proponen un enfoque integrador para mantener la educación durante guerras, basado en derecho a la educación, conectividad, adaptación pedagógica, apoyo psicosocial y coordinación intersectorial. En este marco, estar incluido significa no solo figurar en la matrícula, sino poder participar, aprender, recibir ajustes razonables ante interrupciones, acceder a apoyos sin estigma y continuar la trayectoria con seguimiento. Esta definición obliga a comprobar si las rutas responden de manera equivalente a niñas, niños y adolescentes y si reconocen barreras ligadas al trabajo, el cuidado y la violencia.

En Bilbao, esta tensión se expresa en la diferencia entre remisión y seguimiento. Una ruta puede existir en el manual. Puede incluso activarse. Pero si no hay devolución, trazabilidad, responsable, plazo y ajuste pedagógico, la ruta se convierte en archivo. Wanjiru (2018, 2019a, 2019b) muestra que la inclusión de niños desplazados internos en escenarios posconflicto exige liderazgo escolar, prácticas situadas y reconocimiento de necesidades de aprendizaje y desarrollo. Bennouna et al. (2019), al revisar programas escolares para adolescentes migrantes forzados, advierten que las respuestas institucionales enfrentan limitaciones de capacidad, sostenibilidad y acceso comunitario; por eso requieren alianzas de confianza entre escuela, estudiantes y comunidad. En Bilbao, la continuidad depende de la articulación entre educación, salud y protección, porque la institución puede detectar señales de sufrimiento o interrupción, pero no siempre puede responder sola.

La sexta tensión se relaciona con segmentación educativa y futuros rurales estrechos. Arrighi (2004) muestra que los jóvenes rurales tienden a ingresar temprano al mercado laboral o a migrar. Acosta (2022) y Castro et al. (2021) advierten que la diversificación de la secundaria puede ampliar rutas, pero también segmentar oportunidades según origen social y territorio. Esta tensión debe ser leída con cuidado en Bilbao. Vincular la educación media con la economía cafetera puede ser una vía valiosa si abre formación técnica, tecnológica, agroindustrial, asociativa y universitaria. Pero puede convertirse en una trampa si solo prepara para inserción temprana en el mismo circuito de baja movilidad. La escuela rural no debe ser una estación terminal. Debe ser una plataforma.

La literatura sobre trayectorias possecundarias en zonas de frontera refuerza esta advertencia. Rodríguez-Gómez (2022) muestra que el emprendimiento rural y la migración se disputan los futuros de jóvenes en trayectorias possecundarias en la frontera Ecuador-Colombia. Riccardi et al. (2025), al estudiar etnoeducación afrodescendiente y transición escuela-trabajo en el Caribe colombiano, señalan que la articulación educativa con el territorio requiere evitar que la formación local se convierta en reproducción de desigualdad. En el contexto de Bilbao, la formación relacionada con café debería conectar producción, calidad, transformación, comercialización, tecnología, asociatividad y continuidad educativa. Sin progresión, la pertinencia se vuelve techo.

El contraste general entre fuentes nacionales e internacionales revela un vacío con consecuencias políticas. La literatura colombiana ha avanzado en memoria, escuela rural y conflicto; la producción internacional ha desarrollado categorías sobre educación en guerra, desplazamiento, trauma e inclusión; los estudios sobre juventud rural y movilidad laboral explican cómo el trabajo reorganiza trayectorias. Pero aún es escasa la investigación que articule estas tres líneas en territorios cafeteros de posconflicto. Esa ausencia afecta la respuesta pública. Sin una categoría que nombre la intermitencia asociada a cosecha, la institución escolar seguirá midiendo tarde. Cuando aparece la deserción, el vínculo ya llevaba meses erosionándose.

De esta revisión se deriva una hipótesis analítica para Bilbao: la continuidad académica se rompe menos por un evento único que por acumulación de microinterrupciones. Una semana de cosecha. Un transporte que no llegó. Una remisión sin respuesta. Un retorno sin nivelación. Un docente que interpreta el cansancio como apatía. Una familia que necesita ingreso. Una sede rural con baja capacidad de seguimiento. Esa acumulación produce trayectorias truncadas. No hace ruido. Por eso cuesta verla. Y, precisamente por eso, la política pública debe moverse antes del abandono.

Esta discusión también obliga a matizar las recomendaciones. Flexibilizar el calendario puede ayudar, pero si se hace sin tutorías y evaluación diagnóstica, puede convertirse en tolerancia pasiva del rezago. Crear rutas psicosociales es necesario, pero si la remisión no tiene devolución, produce archivo. Fortalecer formación técnica vinculada al café puede aumentar conexión territorial, pero si no abre tránsito hacia educación superior o emprendimiento con valor agregado, reproduce estratificación. Incorporar educación para la memoria puede apoyar procesos de paz cotidiana, pero si se realiza sin preparación docente puede reabrir heridas o generar silencios defensivos. Nada de esto admite soluciones simples.

En términos de política pública, el hallazgo más fuerte es que la inclusión debe medirse por la capacidad de sostener trayectorias bajo presión territorial. Esto implica usar indicadores más finos que matrícula y asistencia: ausencias durante temporada de cosecha, retornos con plan de nivelación, permanencia tres meses después del retorno, tiempo entre remisión psicosocial y respuesta, continuidad entre sedes y niveles, apoyo de transporte, participación familiar, acceso a salud mental y seguimiento diferenciado por vereda o sede. La matrícula cuenta. Pero no dice lo suficiente.

Bajo este prisma, Bilbao no debe ser leído como excepción local. Es un caso que expone una tensión más amplia de la educación rural colombiana: el derecho a la educación existe como norma, pero su realización depende de capilaridad institucional. Allí donde la escuela, la familia, salud, protección y atención a víctimas no logran coordinarse, la inclusión queda atrapada en registros. Allí donde esa red opera, incluso de manera imperfecta, la trayectoria puede recomponerse. Esa es la apuesta de política pública: no prometer que la escuela resolverá la guerra, la pobreza o la movilidad cafetera, sino construir condiciones para que esas fuerzas no expulsen silenciosamente a los adolescentes de su futuro educativo.

Lineamientos de política pública territorial

Los lineamientos siguientes traducen los hallazgos de la revisión en acciones territoriales. No constituyen un programa cerrado; precisan puntos de intervención para anticipar las microinterrupciones, sostener el retorno y evitar que las diferencias de género, la movilidad cafetera o la memoria de la violencia se conviertan en expulsión escolar.

Primero, crear un sistema local de alerta temprana para intermitencia educativa. No debe esperar la deserción. Debe registrar ausencias recurrentes, cambios asociados a cosecha, traslados temporales y señales de rezago.

Segundo, diseñar protocolos de retorno escolar para estudiantes que interrumpen su asistencia. El retorno debe incluir evaluación diagnóstica, plan de nivelación, tutoría breve, contacto familiar y seguimiento durante al menos ocho semanas.

Tercero, reconocer la movilidad cafetera como variable educativa territorial. Esto implica ajustar calendarios de recuperación, prever guías flexibles, reforzar acompañamiento en temporadas de cosecha y coordinar con familias.

Cuarto, pasar de la remisión al seguimiento intersectorial verificable. Salud, protección, educación y atención a víctimas deben definir responsables, tiempos de respuesta, mecanismos de devolución y registro compartido.

Quinto, fortalecer una oferta técnica con progresión educativa. La formación vinculada al café debe articularse con tecnología, agroindustria, asociatividad, educación superior y opciones de retorno cualificado, para no convertir la orientación técnica en una vía de estratificación.

Sexto, incorporar indicadores de reconocimiento y trayectoria, no solo de cobertura. La política territorial debería medir permanencia con apoyo, retorno sostenido, nivelación lograda, continuidad entre grados, acceso psicosocial y tránsito a educación posmedia.

Conclusiones

La revisión muestra que la inclusión escolar en Bilbao, Planadas, se configura en la intersección de la economía cafetera, la memoria de guerra, las relaciones de género y una capilaridad institucional limitada. Ningún factor actúa solo. La cosecha reorganiza tiempos familiares y distribuye de manera desigual trabajo remunerado, cuidado y tareas domésticas; el conflicto sedimenta miedo, silencio y desconfianza; la institucionalidad intenta responder mediante rutas que no siempre aseguran seguimiento.

En relación con el objetivo propuesto, el artículo demuestra que estas condiciones redefinen la continuidad educativa mediante una acumulación de microinterrupciones y que la inclusión efectiva depende de mediaciones capaces de recomponer la trayectoria. Sus aportes son cuatro: desplaza el análisis desde el acceso hacia la trayectoria; propone la categoría de intermitencia educativa por economía estacional cafetera; incorpora la perspectiva de género para distinguir los efectos del trabajo remunerado y del cuidado; y traduce la revisión en indicadores y lineamientos territoriales de detección, retorno, nivelación y seguimiento. La literatura revisada permite sostener que la pertenencia, el acompañamiento pedagógico, la respuesta psicosocial, el apoyo logístico y la coordinación intersectorial no son complementos, sino condiciones de continuidad en ruralidades dispersas.

Bilbao exige una política educativa capaz de leer la intermitencia antes de que se vuelva abandono. Esa lectura debe reconocer el calendario cafetero, identificar de manera diferenciada el trabajo remunerado y las cargas de cuidado, activar retornos acompañados, conectar salud mental con permanencia y evitar que la formación técnica se convierta en techo educativo. La inclusión no se prueba con una matrícula. Se verifica cuando niñas, niños y adolescentes pueden atravesar una contingencia territorial, regresar sin ser culpabilizados por su pobreza o por sus responsabilidades familiares, recuperar el vínculo pedagógico y proyectar un futuro no cerrado por la geografía, el género ni la guerra heredada.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2022). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47211>
- Alcocer, D., & Cupil, R. (2025). *Intervenciones educativas contextualizadas para la atención integral de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad y protección institucional: Un estudio de caso desde la práctica universitaria*. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica*. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a225>
- Arango-Giraldo, P., & Castaño-Ramírez, J. (2021). *Cocinas invisibles: El trabajo de las “alimentadoras” en la caficultura de la zona central colombiana*. *Sociedad y Economía*, 43. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i43.10952>
- Ardila-Behar, C., & Behar-Leiser, O. (2024). *Pedagogical guidelines for teaching the historical memory of the Colombian armed conflict*. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102360>
- Arrighi, J.-J. (2004). *Les jeunes dans l'espace rural: Une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable*. *Formation Emploi*, 87(1), 63–78. <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1671>
- Assefa, Y., Tilwani, S., Moges, B., & Shah, M. (2022). *The impact of armed violence on students' educational attainment and the role of parents in resilience schooling and the education process*. *Heliyon*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12192>
- Baquero-Melo, J. (2022). *Labour control regimes in the rural and urban workplaces of global production networks: The coffee case of Colombia*. *Journal of Agrarian Change*. <https://doi.org/10.1111/joac.12499>
- Bellino, M., & Dryden-Peterson, S. (2018). *Inclusion and exclusion within a policy of national integration: Refugee education in Kenya's Kakuma Refugee Camp*. *British Journal of Sociology of Education*, 40, 222–238. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1523707>

- Bennouna, C., Khauli, N., Basir, M., Allaf, C., Wessells, M., & Stark, L. (2019). *School-based programs for supporting the mental health and psychosocial wellbeing of adolescent forced migrants in high-income countries: A scoping review*. *Social Science & Medicine*, 239, Article 112558. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112558>
- Betancur-Giraldo, H., Monroy, J., Pineda-Patrón, J., & Olivera-Paniagua, D. (2021). *Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano*. *Encuentros*, 19. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R., Guven, O., & Skarpeteig, M. (2017). *Education in emergencies: A review of theory and research*. *Review of Educational Research*, 87, 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Carrillo, B. (2019). *Present bias and underinvestment in education? Long-run effects of childhood exposure to booms in Colombia*. *Journal of Labor Economics*, 38, 1127–1265. <https://doi.org/10.1086/706535>
- Castro, M. E., González Reyes, J. H., & Vergara Lozada, D. E. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: La experiencia de adolescentes y jóvenes en México*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46860>
- Corona, A., & Bernal, M. (s. f.). *Desafíos y estrategias educativas para la niñez indígena migrante en escuelas rurales*. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*. <https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/158>
- Cotrado, B., Huayanca, P., & Nina, H. (2019). *Migración rural-urbana de jóvenes y adolescentes en riesgo de exclusión social y educativa*. *Revista de Investigación Educativa*, 1(1), 75–87. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.007>
- Cudris-Torres, L., Pumarejo-Sánchez, J., Barrios-Núñez, Á., Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., & Uribe, J. I. (2019). *Afectaciones psicológicas en víctimas del conflicto armado*. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 391–398. <https://www.redalyc.org/journal/559/55962867001/html/>
- Debebe, A. (2016). *Mobility and conflict: Persistent challenges in expanding access to education among pastoralists of South Omo, Ethiopia*. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 11, 33–49. <https://doi.org/10.4314/ejesc.v11i2>
- Diez, M. (2020). *Experiencias formativas y migración latinoamericana: Aportes de la etnografía a una perspectiva intercultural en educación*. *Perspectiva*, 38, 1–21. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2020.e67056>
- Dryden-Peterson, S. (2016). *Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences*. *Theory and Research in Education*, 14, 131–148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>

- Dyer, C. (2018). *Education inclusion as a border regime: Implications for mobile pastoralists in Ethiopia's Afar region*. *International Studies in Sociology of Education*, 27, 145–165. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1426998>
- Grisales, V., Llanos, J., García, D., & Rodríguez, W. (2021). *Tendencias investigativas sobre inclusión educativa en niños y niñas víctimas del conflicto armado*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17, 11–35. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.2>
- Guerrero, A., Correa, M., & León, L. (2024). *Educational ethnographies on memory and territory with children in rural contexts in Colombia*. *Ethnography and Education*, 19, 259–277. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2389060>
- Haeghele, J., & Maher, A. (2023). *Toward a conceptual understanding of inclusion as intersubjective experiences*. *Educational Researcher*, 52, 385–393. <https://doi.org/10.3102/0013189x231176287>
- Herbst, M., & Sitek, M. (2023). *Education in exile: Ukrainian refugee students in the schooling system in Poland following the Russian–Ukrainian war*. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.12587>
- Ilyas, M. (2024). *The impact of armed conflict on education and children in Jammu and Kashmir: Implications for peace education*. *Journal of Peace Education*, 22, 165–185. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2433783>
- 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. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.963415>
- Koliandri, I., & Datsogianni, A. (2025). *Trauma-informed educational practices for war-affected refugee students in Greece and Cyprus: A literature review*. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. <https://doi.org/10.1108/jacpr-04-2025-1008>
- Leihy, P., & Martini, H. (2021). *To educate is to include: A Baghdadi Palestinian refugee's school days in Chile*. *International Journal of Inclusive Education*, 27, 1304–1318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889050>
- Lemke, M., & Nickerson, A. (2020). *Educating refugee and Hurricane displaced youth in troubled times: Countering the politics of fear through culturally responsive and trauma-informed schooling*. *Children's Geographies*, 18, 529–542. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1740650>
- Lizarralde, M. (2012). *La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio*. *Praxis Pedagógica*, 12, 90–103. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.90-103>

- Márquez, Á., Sañudo, J., & Garzón, L. (2015). *Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. Perfiles Educativos*, 36, 12–31. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2014.145.45916>
- Mytsyk, H., Balaban, O., Furmanova, T., Kovachov, S., & Suchikova, Y. (2025). *Where it seems impossible: School education in the occupied and front-line territories of Ukraine. Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.70062>
- Nakamura, M. (2024). *Migración y educación: Etnografía escolar del proceso de inclusión educativa de la niñez haitiana en Tapachula, Chiapas. CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2869>
- Piñeros-Ortiz, S., Moreno-Chaparro, J., Garzón-Orjuela, N., Urrego-Mendoza, Z., Samacá-Samacá, D., & Eslava-Schmalbach, J. (2021). *Consecuencias de los conflictos armados en la salud mental de niños y adolescentes: Revisión de revisiones de la literatura. Biomédica*, 41(3), 424–448. <https://doi.org/10.7705/biomedica.5447>
- Riccardi, D., Del Carmen Bossio Blanco, V., & Tenorio, J. (2025). *Afrodescendant ethnoeducation and the school-to-work transition in the Colombian Caribbean: The cases of La Boquilla, Tierra Bomba, and Libertad-Sucre. Social Sciences*. <https://doi.org/10.3390/socsci14090526>
- Rodríguez, E. J. D., García Cedillo, I., & Sánchez-Vázquez, B. (2022). *Juventudes rurales potosinas: Narrando sus trayectorias escolares. Perspectiva Educativa*, 61(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1201>
- Rodríguez-Gómez, D. (2022). *Disputed futures: Rural entrepreneurship and migration in postsecondary trajectories on the Ecuador–Colombia Border. Ethnography and Education*, 17, 314–330. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2049333>
- Salas Quintanal, H., González-Fuente, I., & Hernández Flores, D. (2022). *Movilidad y vulnerabilidad en la transición escuela-trabajo de jóvenes rurales en México. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 33–51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22766>
- Salem, H. (2021). *Realities of school “integration”: Insights from Syrian refugee students in Jordan's double-shift schools. Journal of Refugee Studies*. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa116>
- Salha, S., Tlili, A., Shehata, B., Zhang, X., Endris, A., Arar, K., Mishra, S., & Jemni, M. (2024). *How to maintain education during wars? An integrative approach to ensure the right to education. Open Praxis*. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.668>

- Sánchez Moreno, Y. R. (2026). *Lineamientos de política pública territorial para la inclusión escolar de adolescentes afectados por el conflicto armado en Bilbao, corregimiento de Planadas (Tolima): Una lectura de trayectorias, mediaciones y continuidad educativa [Documento de proyecto doctoral no publicado]*. Universidad de Manizales.
- Slee, R. (2019). *Belonging in an age of exclusion. International Journal of Inclusive Education*, 23, 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Torres-Puentes, E. (2020). *La experiencia escolar antes, durante y después de la guerra en narrativas de excombatientes. Revista Colombiana de Educación*, 80, 15–32. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9818>
- Wanjiru, J. (2018). *Inclusive education for internally displaced children in Kenya: Children perceptions of their learning and development needs in post-conflict schooling. International Journal of Child Care and Education Policy*, 12. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0046-1>
- Wanjiru, J. (2019a). *Post-conflict reconstruction: Negotiating school leadership practice for inclusive education of conflict-affected children in Kenya. Educational Management Administration & Leadership*, 48, 496–513. <https://doi.org/10.1177/1741143218817554>
- Wanjiru, J. (2019b). *School leadership and post-conflict education: How can their roles in developing inclusive practices in post-conflict schooling be understood and conceptualized? Educational Management Administration & Leadership*, 49, 145–163. <https://doi.org/10.1177/1741143219884693>

Declaraciones

Declaración de conflicto de interés

No existe conflicto de interés entre los/as autores/as del artículo.

Declaración de disponibilidad de datos

Todo el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio fue publicado en el propio artículo.

Implicaciones éticas

El artículo corresponde a una revisión de literatura y no involucró intervención con personas, acceso a datos personales ni tratamiento de información sensible. Por esta razón, no requirió consentimiento informado ni evaluación por un comité de ética. La autora asumió la responsabilidad de atribuir de manera verificable las ideas y fuentes utilizadas.

Biodata

Yenny Rocío Sánchez Moreno: Doctoranda en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia. Investigadora en inclusión escolar, continuidad educativa, ruralidad, memoria del conflicto armado, género y políticas públicas territoriales.