CUHSO
NOVIEMBRE 2026 ▪ ISSN 2452-610X ▪ PÁGS. 1-34
RECIBIDO 03/08/2025 - APROBADO 01/12/2025 - PUBLICADO 13/11/2026
DOI 10.7770/R-CUHSO-V36N1-ART956

Artículo de investigación

Desplazamiento forzado interno y trayectorias educativas en el Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli

Forced internal displacement and educational trajectories of students from the Panguipulli Forestry and Timber Complex

Magaly Andrea Lehuey Opazo
Universidad San Sebastián, Chile

Fernanda Altamirano Salas
Universidad San Sebastián, Chile

Francisco Bocaz
Universidad San Sebastián, Chile

Carmen Honores Miranda
Universidad San Sebastián, Chile

Cesar Lehuey Opazo
Universidad San Sebastián, Chile

Braulio Navarro
Universidad Austral de Chile, Chile

Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

RESUMEN Chile no ha reconocido el desplazamiento forzado interno como una vulneración de los derechos humanos durante la dictadura cívico-militar-empresarial, que afectó principalmente a comunidades del sur de Chile, producto de la violencia sistemática del Estado. Con este antecedente, esta investigación, situada desde una perspectiva sociocrítica con un enfoque cualitativo y con un diseño etnográfico, pretende analizar las dificultades y desafíos que enfrentaron las estudiantes en sus trayectorias educativas por el desplazamiento forzado interno. Las participantes, fueron 9 mujeres, que durante las décadas 70 y 80, eran estudiantes y profesoras de instituciones educativas de los fundos Arquilhue, Maihue y Carrán pertenecientes al Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli, además de dirigentes actuales de agrupaciones de desplazados; el instrumento de recolección de datos, fue la entrevista en profundidad y los análisis de datos se generaron en tres etapas: codificación abierta, codificación axial (Atlas ti. 7.0) y muestreo teórico empírico. Los resultados demuestran que las trayectorias educativas fueron afectadas por la ruptura abrupta del tejido educativo y comunitario, consecuencia directa de un acto de despojo que no representa únicamente una pérdida material, sino una forma de anulación simbólica y subjetiva, concluyendo que el desplazamiento forzado se enmarca en un contexto de violación sistemática de derechos humanos durante la dictadura militar, además, tuvo efectos devastadores y persistentes en la educación de niñas y jóvenes, puesto que, junto con la interrupción de los procesos educativos se les negó el derecho a la infancia, la seguridad, la estabilidad y al desarrollo integral.

PALABRAS CLAVE Desplazamiento; desplazamiento forzado; desplazamiento forzado interno; dictadura cívico-militar; trayectorias educativas.

ABSTRACT Chile has not recognized internal forced displacement as a human rights violation during the civic-military-business dictatorship, which primarily affected rural communities in southern Chile due to the state's systematic violence. In light of this, this research—situated within a socio-critical perspective, using a qualitative approach and an ethnographic design—aims to analyze the difficulties and challenges faced by female students in their educational trajectories as a result of internal forced displacement. The participants were nine women who, during the 1970s and 1980s, were students and teachers at educational institutions located in the Arquilhue, Maihue, and Carrán estates, which were part of the Forest and Timber Complex of Panguipulli. They also include current leaders of displaced persons' organizations. The data collection instrument was in-depth interviews, and data analysis was conducted in three stages: open coding, axial coding (Atlas.ti 7.0), and empirical theoretical sam-

pling. The results show that their educational trajectories were disrupted by the abrupt breakdown of both educational and community networks, a direct consequence of dispossession—an act that represents not only material loss but also symbolic and subjective erasure. The study concludes that internal forced displacement constitutes a context of systematic human rights violations during the military dictatorship and that it had devastating and lasting effects on the education of girls and young women. In addition to interrupting their educational processes, it denied them the right to childhood, safety, stability, and holistic development.

KEY WORDS Displacement; forced displacement; internal forced displacement; civil-military dictatorship; educational trajectories.

1. Introducción

A finales de 2023 había en el mundo 75,9 millones de personas que vivían en situación de desplazamiento forzado interno, de los cuales 68,3 millones eran desplazados por conflictos y violencia (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2024). Este fenómeno ubica a las personas desplazadas en una condición de profunda vulnerabilidad física, emocional y social, pues el hecho de abandonar —no por voluntad propia— sus asentamientos implican la pérdida del territorio, de las relaciones personales, laborales y educacionales, así como de las redes afectivas y económicas que los sostenían. Esta fractura vital genera, además, daño moral y pérdida de autoestima (Guevara, 2003).

Los conflictos armados intensifican la vulnerabilidad de la población desplazada: el miedo a sufrir pérdidas humanas y el sentimiento de desarraigo incrementan la precariedad y la angustia frente al futuro, especialmente en mujeres, niñas, niños y personas mayores (Doria-Falquez et al., 2021). Este movimiento no voluntario de comunidades dentro de un país se conoce como desplazamiento forzado interno, una acción colectiva de una población humana obligada, bajo coacción, a abandonar su territorio, lo que los sitúa en una posición de marginalidad y exclusión (Vitale, 2007).

Más allá del impacto humanitario, el desplazamiento forzado tiene consecuencias profundas en el ámbito educativo, afectando las trayectorias escolares y las experiencias formativas de quienes lo viven. La pérdida del entorno escolar, la discontinuidad de los procesos de aprendizaje y la desarticulación de las redes educativas locales implican rupturas no solo en el acceso a la educación, sino también en el sentido mismo de pertenencia a la comunidad educativa. En este contexto, la escuela se convierte en un espacio tensionado entre la exclusión y la posibilidad de reconstrucción social, cultural y afectiva.

Como plantea Poblete (2019), las políticas educativas de América Latina han sido insuficientes para responder a la complejidad de los procesos de movilidad humana, por lo que no reconocen plenamente las desigualdades históricas y estructurales que condicionan las trayectorias escolares de las personas desplazadas. Desde su perspectiva, comprender la educación en contextos de migración o desplazamiento implica reconocerla como un espacio transversalizado por relaciones de poder, donde se reproducen o disputan las exclusiones sociales. De este modo, los desplazamientos forzados no sólo interrumpen la continuidad escolar, sino que revelan las limitaciones del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación en condiciones de justicia y equidad.

Estas dinámicas se evidencian en distintas regiones del mundo. Por ejemplo, el conflicto entre Israel y Palestina ha generado los mayores registros históricos de desplazamientos internos, afectando el derecho a la educación de miles de niñas y niños, quienes enfrentan interrupciones prolongadas de sus estudios (Naciones Unidas [ONU], 1948, art. 3). De manera similar, en México y Guatemala, la violencia derivada de enfrentamientos entre grupos armados dejó, hacia fines de 2023, cerca de 392.000 personas desplazadas, lo que repercute directamente en la deserción y el rezago escolar (Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas [OCHA], 2024).

En América del Sur, las cifras son igualmente alarmantes. En Colombia, pese al acuerdo de paz de 2016, el desplazamiento interno continúa afectando a comunidades afrocolombianas e indígenas, cuyos niños y jóvenes enfrentan condiciones educativas adversas y brechas de acceso a la educación formal (ACNUR, 2024). En países como Brasil, Haití, Perú y Bolivia, la pobreza y la discriminación agravan la exclusión educativa de las comunidades desplazadas, dificultando su integración en los sistemas escolares de acogida.

Aunque Chile no figura en los registros internacionales por desplazamientos forzados por violencia —limitándose a los provocados por desastres naturales—, diversos antecedentes dan cuenta de situaciones históricas de desplazamiento forzado interno no reconocidas, particularmente durante la dictadura cívico-militar-empresarial. En este periodo, comunidades del sur del país fueron obligadas a abandonar sus territorios a causa de la violencia estatal, sufriendo no solo el despojo material, sino también la ruptura de sus proyectos educativos y comunitarios (Feldmann, 2008).

En este mismo territorio, los antecedentes históricos muestran que la educación rural tuvo un papel central en la configuración de las comunidades y en la construcción de identidades locales. Como plantea Alarcón (2018), durante las décadas de 1960 a 1990 las escuelas rurales del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli se constituyeron en espacios de encuentro, socialización y resistencia frente a los procesos de Reforma y Contrarreforma Agraria. La autora demuestra que estas expe-

riencias educativas, enmarcadas en tensiones políticas y económicas, fueron también escenarios de disputa simbólica donde se articulaban prácticas de cooperación y solidaridad comunitaria. Este antecedente histórico permite comprender que el desplazamiento forzado posterior no solo implicó la pérdida del territorio físico, sino también la fractura de una memoria educativa colectiva forjada en torno a la escuela y su rol en la vida comunitaria.

Los niños, niñas y adolescentes, víctimas del desplazamiento forzado, enfrentaron la interrupción de sus trayectorias educativas, asumiendo consecuencias emocionales, culturales, sociales y familiares (Silva, 2016). Entonces, y desde esta perspectiva, la educación no solo es un derecho vulnerado, sino también un espacio clave para la reparación simbólica, la reconstrucción del sentido de pertenencia y la recuperación de la identidad colectiva.

En este marco, el presente estudio busca analizar las dificultades y desafíos que enfrentaron las estudiantes en sus trayectorias educativas a raíz del desplazamiento forzado interno. Los objetivos específicos son: a) describir cómo las estudiantes, dirigentes y profesoras del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli interpretan la experiencia educativa en el contexto del desplazamiento forzado, y b) interpretar las percepciones de las estudiantes, dirigentes y profesoras sobre las barreras y oportunidades educativas tras el desplazamiento forzado. La perspectiva epistemológica es sociocrítica, con un diseño etnográfico y una metodología cualitativa, orientada a comprender la realidad intersubjetiva de las protagonistas de este proceso.

2. Antecedentes del problema

El Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli (COFOMAP) representa un caso emblemático en la historia reciente de Chile por su enfoque en el manejo de recursos naturales, integrando obreros y Estado en su administración. Fundado en 1971 en el contexto de la reforma agraria impulsada por el gobierno de Salvador Allende. El Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli administró más de 400,000 hectáreas en la región centro-sur de Chile, en la provincia de Valdivia, generando empleo para más de 3,000 trabajadores, cuyo modelo se basó en un esfuerzo colectivo por revertir las dinámicas históricas de dominación y desigualdad en el uso de los recursos forestales y la distribución de sus beneficios (Silva, 2016).

En el Complejo Maderero Arquilhue, Maihue y Carrán, la actividad forestal dominó la economía local, punto de partida de un modelo integrador de los intereses de los trabajadores y comunidades mapuche locales en la gestión de los recursos naturales. Con este modelo de gestión, los trabajadores y trabajadoras participaban activamente en la toma de decisiones, a través de asambleas, mientras que la administración también incluía representantes del Estado. Este enfoque buscaba, no solo aumentar la productividad forestal, sino también promover el desarrollo social, mediante

programas de vivienda, educación y reforestación, incorporando a las comunidades mapuche al proceso productivo forestal, aunque no estuvo exento de tensiones entre las demandas de los trabajadores y las reivindicaciones históricas de los pueblos indígenas por la restitución de sus tierras (Silva, 2016).

Con el Golpe de Estado de 1973, COFOMAP fue transferido a la Corporación Nacional Forestal (CONAF) dependiente de CORFO y se iniciaron cambios profundos en la producción que concentró los beneficios en manos de unos pocos empresarios. Estos cambios estructurales y administrativos obligaron a las familias del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli a cambiar sus formas de vida, ya que se les ordenó abandonar sus viviendas en el Complejo, forzándolas a desplazarse, en condiciones precarias hacia otros lugares, sin redes de apoyo, ni ayuda, abandonaron sus tierras, su historia, buscando un lugar para vivir en desarraigo. Estas familias fueron víctimas del desplazamiento forzado interno, un fenómeno ignorado oficialmente en Chile y que constituye una vulneración a los derechos humanos (ONU,1948, art. 3).

El desplazamiento forzado interno del que fueron víctimas las familias mapuches del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli, entre otras vulneraciones, irrespetó el derecho de los niños y niñas de "Supervivencia, desarrollo y protección" que obliga a las autoridades del país a proteger al niño y garantizar su pleno desarrollo, tanto físico como social (Ley N° 21430 de la Constitución de la República de Chile Art.15). Al ser desplazados de su contexto, vieron afectadas sus trayectorias educativas, generando rezagos académicos, dificultades afectivas y de adaptación, consecuentemente, su desarrollo social y cultural se deterioró, con ello se levantaron barreras emocionales, sociales y logísticas, así como un acceso limitado a recursos y oportunidades (Poblete, 2019).

Consecuentemente, las dificultades que enfrentaron las estudiantes al ser afectadas sus trayectorias educativas por el desplazamiento forzado interno se convierten en un problema de investigación que permitirá analizar en retrospectiva, cómo las familias resignifican sus experiencias desde su perspectiva y contexto sociocultural y qué implicancias tuvo en la reconstrucción de la identidad de las despojadas.

3. Marco referencial

La revisión del contexto histórico, social y político que ha vivido Latinoamérica durante este siglo y el anterior, pone en evidencia la importancia del desplazamiento forzado interno en las transformaciones sociales; en cuanto a lo educacional interrumpe la continuidad educativa, genera rezagos académicos y limita el acceso a recursos educativos de calidad (Poblete, 2019), por lo que se hace necesario visibilizar este fenómeno que afecta, tanto a la población migrante como a las comunidades indígenas desplazadas por conflictos territoriales de diversa índole.

En la actualidad la tendencia a desplazarse no está ajena a ningún país, siendo uno de los más notorios el caso de Colombia, donde confluyen diversos factores para que las personas se vean obligadas a dejar sus hogares.

3.1 Una nación desplazada: Informe del desplazamiento forzado en Colombia

En el contexto de la violencia contemporánea en Colombia, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) más de seis millones de personas se han visto forzadas a desplazarse dentro y fuera del territorio nacional, abandonando sus hogares, sus tierras y territorios, sus bienes, sus costumbres, sus comunidades y sus formas de vida.

No es posible determinar con precisión la magnitud, ni la evolución histórica del desplazamiento forzado durante la mayor parte del siglo XX, puesto que, el desplazamiento pasó sin reconocimiento alguno, sin una definición jurídica, sin que fuese tipificado como delito, y sin mecanismos ni formas institucionales de interpretarlo, entenderlo, atenderlo y repararlo. Sin embargo, a pesar de su desconocimiento en la historia institucional, el desplazamiento durante este período constituye un factor decisivo para entender la génesis y evolución del conflicto armado interno y las múltiples violencias en el país.

A pesar de que el conflicto armado colombiano es esencialmente entre hombres, quienes en su mayoría empuñan las armas, en términos absolutos las mujeres han sido desplazadas en mayor proporción. De acuerdo con el Registro Único de Víctimas RUV, con corte al 31 de diciembre de 2014, del total de población desplazada 3.301.848 eran mujeres y 3.130.014 eran hombres. Esto quiere decir que aproximadamente el 51 por ciento de las víctimas de desplazamiento forzado son niñas, adolescentes, mujeres adultas y adultas mayores, principalmente de origen campesino y étnico. La diferencia porcentual entre hombres y mujeres desplazados es una tendencia en todos los periodos históricos establecidos para el anterior análisis.

3.1.1 Mujeres y violencia en Colombia: La reparación a las víctimas del conflicto armado

El conflicto armado en Colombia ha generado millones de víctimas, especialmente mujeres que se han visto obligadas a abandonar sus lugares de origen debido al desplazamiento forzado. En este contexto, la vulnerabilidad de las víctimas, desde la perspectiva de una reparación integral, aumenta según factores como la escolaridad, la procedencia (rural o urbana) y la edad. El enfoque de la interseccionalidad permite comprender que no todas las mujeres son afectadas de la misma manera, incluso cuando han sufrido el mismo hecho victimizante. Del mismo modo, sus demandas de reparación tampoco son homogéneas, pues cada una requiere acciones específicas. Por ello, resulta fundamental considerar los sentidos diferenciados que adquiere la reparación para las mujeres: documentar su trayectoria de acceso a los programas de

reparación, comprender lo que ocurre con ellas y con sus reivindicaciones, y evaluar el impacto de estas medidas tanto en su situación concreta como en la superación de sus condiciones de vulnerabilidad (Iáñez Domínguez y Pareja Amador, 2019).

Según el Grupo de Memoria Histórica (GMH, 2013) el desplazamiento forzado ha sido una modalidad de violencia en continuo crecimiento desde 1996, cuando comenzó una etapa de recrudecimiento hasta el 2002, sucedida por una tendencia inestable y cambiante desde el 2003 hasta hoy. Una de las razones por las que no se puede cuantificar el número exacto de víctimas de desplazamiento forzado, es el tardío reconocimiento del conflicto por parte del Estado, ya que solo hasta 1997 el gobierno promulgó la ley 387, creando el Registro Único de Víctimas, RUV el cual constituye una de las principales herramientas para tener acceso a las cifras de desplazamiento forzado en Colombia, aunque su periodo de cobertura inició apenas en 1996. No obstante, existen organizaciones no gubernamentales que se dieron la tarea de llevar este registro, como la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, CODHES, quienes estiman que solo entre 1985 y 1995, fueron desplazadas de forma violenta más de 819 mil personas.

3.2 Desplazamiento forzado como fenómeno en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá

La problemática del desplazamiento forzado en Colombia es un hecho ocasionado por las diferentes manifestaciones de violaciones de derechos humanos que hace décadas vienen golpeando al país. Bogotá es una ciudad que ve reflejado este fenómeno, al recibir el mayor número de estas víctimas (35%). La Ciudad Bolívar, ubicada al sur de Bogotá, se caracteriza por sus altos niveles de pobreza, convirtiéndose, además, en punto de llegada de un gran número de población desplazada por la violencia (Reay, 2015).

Algunos motivos por los que esta población arriba a la localidad son las nociones que se tienen en relación con su costo de vida, pues en su mayoría el sector corresponde a estrato socioeconómico uno, lo cual representa menos gastos en cuanto a vivienda, los arriendos son más económicos con respecto a otras localidades y asimismo, los servicios públicos están subsidiados por el Estado. Esta situación no ocurre solamente en Ciudad Bolívar; es una característica social de las periferias de Bogotá.

Al ser Bogotá uno de los destinos más importantes de la población en situación de desplazamiento, se observa cómo las personas ingresan en los diferentes espacios sociales, culturales, laborales y en este caso, en el espacio escolar. En este sentido, la ciudad se vio obligada, por decisiones de la Corte Constitucional, a otorgar cupos escolares; pero por encima de esto, se propuso cumplir con la obligación de garantizar el derecho a la educación. Es así como varias instituciones educativas de la ciudad y, particularmente de esta localidad, han recibido un número importante de niños, niñas y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado interno.

Según Reay (2015) las cifras muestran al desplazamiento forzado como una problemática de derechos humanos que tiene repercusiones en diferentes escenarios sociales, en este caso, el ámbito escolar, que se ve alterado en su cotidianidad por el arribo de estudiantes víctimas de esta problemática.

Así como en Colombia, son múltiples los países de Latinoamérica que sufren esta problemática y Chile no ha estado ajeno a este proceso a lo largo de su historia, desde su creación como Estado-nación; un ejemplo de esto es lo que sucedió desde el año 1973 marcado por el inicio de la Dictadura Militar.

3.3 El "desplazamiento forzado" como política urbana en Chile (1973-1984)

En el año 1973 Chile vive bajo la dictadura militar de Augusto Pinochet Ugarte, acontecimiento que trajo repercusiones dentro del país en torno a varias aristas, una de ellas, el desplazamiento forzado interno del que fueron víctimas familias de diversas partes del país, entre las cuales estuvieron quienes pertenecían al Complejo Forestal Maderero de Panguipulli.

Según Sepúlveda et al. (2021), a partir de 1975, se hicieron cambios profundos de reforma territorial a nivel nacional donde se llevó a cabo la denominada 'regionalización', y a nivel local, la erradicación. Estas iniciativas tenían dos objetivos: uno, a corto plazo, fue garantizar el control militar del territorio, para evitar cualquier intento de oposición o resistencia. Y a largo plazo, preparar el territorio para un modelo neoliberal, caracterizado por la liberación del uso de la tierra y la segregación social y territorial, mediante la influencia del mercado en la creación de nichos poblacionales, según niveles de ingresos.

A causa de la dictadura militar, familias de diversas ciudades de Chile sufrieron el desplazamiento forzado, acto que se llevó a cabo, muchas veces de forma violenta, sin previo aviso, ni consentimiento, generando un claro trauma en los afectados, puesto que con ello se vieron expuestos a actos de tortura, desapariciones y ejecuciones que impactaron en las familias, separándolas y obligándolas a buscar un nuevo lugar donde vivir, el cual en muchas ocasiones fue en condiciones desfavorables, en sectores periféricos, sin servicios básicos como el agua potable o la electricidad; sufriendo por la pobreza, nuevamente forzados a escapar para sobrevivir y alimentar a sus familias. Frente a la escasez de recursos que enfrentan, se convierten en emigrantes económicos en busca de nuevas oportunidades para poder vivir o prosperar (Sepúlveda et al., 2021).

Por todo lo anterior, el desplazamiento forzado interno es necesario entenderlo, desde el cambio de paradigma económico y social que se instauró en Chile con la imposición del modelo neoliberal por parte de la Dictadura Militar. Las movilidades se relacionaron con la violencia ligada a lo político, con la acción u omisión del Estado, como circunstancias causales. Hay que destacar que existe un agente externo que

condiciona estas movilidades, algo o alguien que obliga a las personas a movilizarse. Por tanto, estas últimas salen, individualmente o en grupo, con un sentido de despojo, de destierro, de expulsión y de exclusión. Al igual, está presente el factor de urgencia representado por la emergencia de la salida que se manifiesta en forma de huida por externalidades que ejercen presión y no permiten planificar o tomar resguardos en cuanto a recursos para enfrentar el desplazamiento (Coraza de los Santos, 2020).

Entendiendo el desplazamiento forzado por condiciones externas y de huida precipitada, se le otorga el apelativo de interno según Coraza de los Santos (2020) quien explica que uno de los elementos de desplazamiento físico de personas de un lugar a otro, están los internos para referirse al desplazamiento que es forzado; en cambio los externos o internacionales, cuando se traspasan fronteras político-administrativas y que se denominan migraciones forzadas.

4. Metodología

La investigación titulada "Desplazamiento forzado interno y trayectorias educativas en el Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli" realizada con un método cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2006) y paradigma sociocrítico (Alvarado y García, 2008; Díaz y Pinto, 2017), sitúa su nivel o alcance desde una perspectiva integradora (Bagur-Pons et al., 2021). El diseño del estudio se plantea desde una mirada etnográfica (Encinas, 1994), siendo el caso etnográfico una comunidad que fue víctima del desplazamiento forzado interno ocurrido en el Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli.

5. Categorías

Las categorías de esta investigación están situadas desde los objetivos y emergen de la revisión teórica y bibliográfica. Las categorías planteadas son:

5.1 Desplazamiento forzado interno: Según Coraza de los Santos (2020) se entenderá como una huida precipitada de las personas provocada por agentes punitivos que las obligan a desplazarse dentro de las fronteras de un mismo país, sin otorgarle la oportunidad al desplazado de planificar los recursos para dicha huida.

5.2 Trayectoria educativa: Se definen las trayectorias educativas como el tránsito que realiza el estudiante en el sistema escolar y las diversas formas en que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos atraviesan su experiencia escolar, trayectos que, no necesariamente implican recorridos lineales por el sistema educativo (Opazo, 2017).

5.3 Percepciones: Según Vargas (1994) la percepción es un proceso biocultural que implica la selección y organización de estímulos y sensaciones, moldeado por pautas culturales e ideológicas aprendidas desde la infancia y no es solo un acto de estímulo-respuesta, sino que está en constante interacción con la sociedad, y su construcción depende tanto de aspectos conscientes como inconscientes.

6. Contexto del Problema

El contexto del problema se sitúa en la Región de los Ríos, comuna de Futrono, en los sectores cordilleranos de Arquilhue, Maihue y Carrán, comunidades rurales que formaron parte de La sociedad Complejo Maderero Panguipulli Ltda. creada en 1971 bajo el Gobierno del presidente Salvador Allende. Los habitantes del complejo eran obreros forestales, familias mapuches y trabajadores llegados de otros lugares, quienes, en conjunto con el Estado, administraron un área superior a las 400.000 hectáreas y se empleó a más de 3000 trabajadores (Barrena, 2016).

La sociedad Complejo Maderero Panguipulli Ltda. Según el Diario oficial de 1971 tenía como objetivo la explotación forestal y maderera de los bosques que pertenecieran a la sociedad o a terceros, la comercialización, venta y exportación de sus productos y cualquier operación relacionada directa o indirectamente con los fines expresados.

Con el Golpe de Estado de 1973, los militares intervinieron COFOMAP y fue transferida a la Corporación Nacional Forestal (CONAF) dependiente de CORFO. Dentro de esta estructura, el 95 % de las tierras fueron traspasadas directamente a CORFO y el 5 % restante a la Sociedad Agrícola SACOR, filial de CORFO (CODEPU, 1991). Luego, se iniciaron profundos cambios, la industria forestal comenzó a adquirir un mayor protagonismo dentro de la producción nacional, basado en la plantación de especies exóticas de rápido crecimiento, el fomento de las exportaciones y la concentración de los beneficios en manos de unas pocas familias de empresarios.

Las familias que habitaron este territorio y que se vieron en la obligación de desplazarse, actualmente están agrupados en diferentes organizaciones; una de ellas es la Corporación Pobladores históricos de la Cordillera de Futrono, sus integrantes pertenecen a diferentes estratos sociales y se convocan de manera periódica en Los Corrales de Arquilhue; pretendiendo que su organización compuesta aproximadamente de 1.300 socios, pueda poner en la palestra el valor de la historia de los pobladores y que los tribunales de justicia se pronuncien respecto del desplazamiento forzado interno.

7. Participantes

Las participantes de la investigación fueron 09 mujeres, que durante las décadas 70 y 80, eran estudiantes y profesoras de instituciones educativas de los fundos Arquilhue, Maihue y Carrán pertenecientes al Complejo forestal y Maderero de Panguipulli en Chile, además de dirigentes actuales de organizaciones de desplazados.

El estudio no toma como categoría analítica la perspectiva de género porque no se aborda el estudio desde lo relacional y la construcción de significados desde lo femenino/masculino. Sin embargo, es importante mencionar que la selección de las participantes tiene como eje de observación a mujeres. La finalidad es abordar sus percepciones sobre las barreras y oportunidades a las que se vieron enfrentadas pre y post desplazamiento.

Es pertinente incorporar un enfoque interseccional para comprender con más profundidad la experiencia de estas mujeres frente al desplazamiento forzado y a los procesos de reparación. El hecho de ser mujer se entrecruza con otras categorías como el origen rural, la condición socioeconómica, la edad y el rol comunitario que aumentan su vulnerabilidad y las sitúan en posiciones de mayor desigualdad y discriminación.

8. Criterios de inclusión

Para la investigación se generaron ciertos criterios de inclusión que permiten la viabilidad del trabajo. De acuerdo con esto, los criterios de inclusión fueron los siguientes:

8.1 Grupo etario: sobre 50 años.

8.2 Género: Mujeres.

8.3 Contexto geográfico: Sector rural, pertenecientes al Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli.

9. Dimensión Ética del Estudio

La investigación se enmarca dentro de los Principios éticos de la Declaración de Helsinki (2009) y considera tres aspectos fundamentales:

9.1 Consentimiento informado: El consentimiento informado claramente expresado permite respetar la individualidad y la autonomía de los participantes (Emanuel, 2003).

9.2 Aseguramiento de la confidencialidad y anonimato: El aseguramiento de la confidencialidad y privacidad es un deber del investigador, siendo este el responsable de la protección de las personas que participan en esta, aunque hayan otorgado su consentimiento.

9.3 El retorno social de la información: Se asocia con la obligación que tienen los investigadores al momento de compartir con los participantes los resultados obtenidos con lo investigado.

10. Trabajo de Campo

El trabajo de campo del estudio inicia en diciembre de 2024 con un acercamiento por parte de las y los investigadores a las participantes con la finalidad de generar espacios de confianza, asistiendo a asambleas y generando apoyos logísticos en eventos sociales, durante este periodo se inicia la redacción teórica bibliográfica del texto.

10.1 Entrada: La entrada se realizó el lunes 3 de marzo del 2025, momento en el cual se inicia el contacto y conversaciones de manera individual con 09 mujeres del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli. Se solicitan los permisos para poder aplicar el instrumento (entrevista) dentro del contexto del desarrollo de la investigación. Durante el mes de marzo de 2025 se consolidan las confianzas.

10.2 Desarrollo: El desarrollo consistió en la aplicación del instrumento, ejecutado durante el mes de abril de 2025, momento en el cual los investigadores e investigadoras aplicaron entrevistas a 09 mujeres que participaron de la investigación, para posteriormente, salir del contexto del trabajo de campo y realizar la codificación abierta y axial.

10.3 Salida: La salida del contexto de investigación se produce el día 05 de mayo de 2025, momento en el cual los investigadores e investigadoras conversan y se comprometen con la Corporación Pobladores Históricos de la Cordillera de Futrono a generar un retorno social de la información obtenida o una retroalimentación.

11. Instrumentos

Para llevar a cabo la recogida de datos se utilizó la entrevista en profundidad que, según Taylor y Bogdan (1984) sigue el modelo de plática entre iguales, y son encuentros reiterados cara a cara, entre el investigador y los informantes, reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p. 101).

12. Análisis de Datos Verbales

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de los elementos levantados en las entrevistas y que dan origen a un procedimiento que se inicia con la grabación que es llevada a un documento Word, dentro de un proceso de codificación abierta en donde se ordenan y se analizan las categorías para luego dar paso a la codificación axial en el programa ATLAS.ti 7.0., como última fase del análisis de datos, se generó el muestreo teórico empírico para contrastar los hallazgos y la teoría a la base de este estudio.

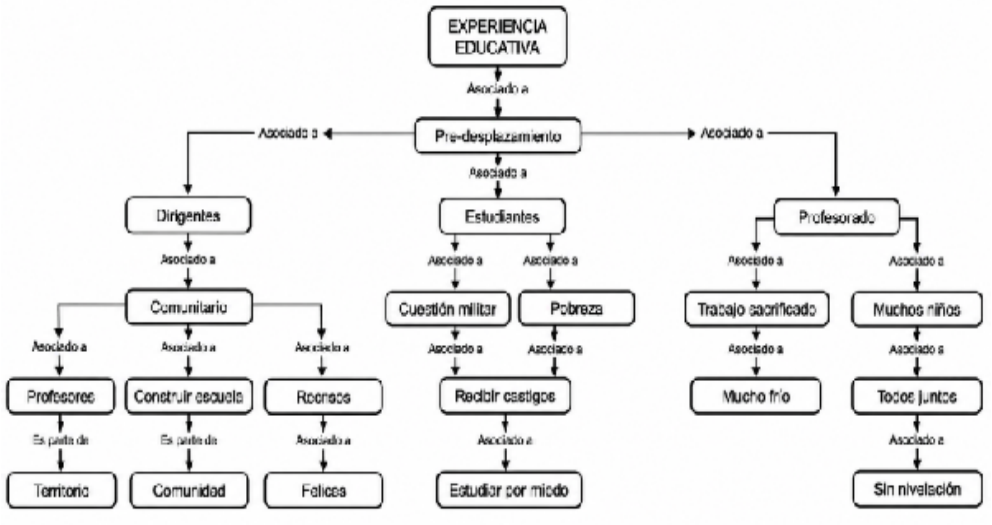
13. Resultados

13.1 Figura 1 Categoría: Experiencia educativa pre-desplazamiento

Objetivo 1: Describir cómo las estudiantes, dirigentes y profesoras del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli interpretan la experiencia educativa en el contexto del desplazamiento forzado.

Figura 1

Categoría Experiencia educativa pre-desplazamiento



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1, vinculada a la experiencia educativa pre-desplazamiento se generan las siguientes subcategorías: dirigentes, estudiantes y profesorado, de las cuales emergen los siguientes códigos: **comunitario (C1), profesores (C2), territorio (C3), construir escuela (C4), comunidad (C5), recreos (C6), felices (C7), cuestión militar (C8), pobreza (C9), recibir castigos (C10), estudiar por miedo (C11), trabajo sacrificado (C12), mucho frío (C13), muchos niños (C14), todos juntos (C15), sin nivelación (C16)**.

En el relato y discurso de las dirigentes, respecto a la experiencia educativa previa al desplazamiento forzado interno, se evidencia que la escuela constituía una preocupación central para los padres, en tanto espacio **comunitario (C1)**. Más allá de su función educativa, operaba como un verdadero punto de encuentro para las y los habitantes del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli, donde se tejían vínculos afectivos y relaciones significativas que reforzaban el sentido de pertenencia al territorio. En un contexto de vulnerabilidad territorial, marcado por el aislamiento geográfico, la precariedad en los servicios y la débil presencia del Estado, las familias no solo valoraban la escuela como institución, sino que asumían un compromiso activo en su sostenimiento físico y social, conscientes de que su existencia dependía en gran medida del esfuerzo y la cooperación colectiva. Este espacio social posibilitaba el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los y las estudiantes, a través del aprendizaje cotidiano y del vínculo con sus **profesores (C2)**, quienes eran la autoridad y, por consiguiente, representantes del Estado en un lugar con profunda

lejanía y aislamiento del **territorio (C3)** entendido este como parte forjadora de la construcción de identidad personal y colectiva.

Lo anterior lo apoya la siguiente textualidad:

> "La infraestructura de la escuela era como… eran como muy comunitario todo porque entre todos tenían que hacer las bancas, las mesitas, de hecho, los profesores tenían que irse prácticamente a vivir a los territorios porque eran tan apartados como para ir y volver a sus casas, entonces, se iban a vivir al lugar" [E:1:1].

En el mismo sentido, el código **construir escuela (C4)** no se limita únicamente al ámbito físico o institucional, sino que remite a un proceso colectivo de producción de sentido práctico y pertenencia en torno al espacio escolar. Esta noción se entrelaza profundamente con el código **comunidad (C5)**, entendido como la generación de vínculos solidarios, afectivos y colaborativos entre quienes comparten el territorio. Así, la escuela se configura como un espacio de encuentro, de cuidado mutuo y de acción conjunta, donde la tarea de educar se comprende como un quehacer compartido en el que, padres y profesoras no sólo se apoyaban mutuamente en lo operativo, sino que tejían sin premeditación, una red de confianza que fortalecía tanto el aprendizaje básico de niños y niñas, como el tejido social más amplio. La construcción de comunidad, entonces, se convierte en el cimiento simbólico y relacional sobre el cual se sostiene una escuela con sentido social, comunitario y profundamente comprometida con su territorio.

Lo anterior lo apoya la siguiente textualidad:

> "Comunidad. Porque era una educación no solamente de los profesores hacia las infancias, sino que era un trabajo que hacían tanto los padres como los profesores que estaban en el lugar porque se apoyaban mutuamente para poder educar a esas infancias" [E: 1:5].

Continuando en la misma línea, las dirigentes destacan que, incluso en condiciones de precariedad, los niños y niñas eran capaces de encontrar momentos de alegría, como en los **recreos(C6)**, espacios de convivencia que les ofrecía la oportunidad de desarrollarse sin desigualdades, que emergió como un refugio simbólico y emocional, que nutría el desarrollo afectivo y social de las infancias, en esos espacios eran **felices (C7)**, evidenciando que el bienestar no estaba determinado exclusivamente por los recursos disponibles, sino por la calidad de las relaciones humanas que se cultivaban en la escuela. Esta alegría cotidiana, tejida en la convivencia, reforzaba la identificación con el espacio escolar como un lugar seguro, acogedor y significativo. En contextos de vulnerabilidad territorial, donde muchas veces lo adverso se impone, la experiencia escolar se vivía como un tiempo valioso, donde se aprendía no solo a leer y escribir, sino también a convivir, a compartir y a resistir.

Lo anterior se expresa en la siguiente textualidad:

> "Hay muchos recuerdos de las escuelas, muchos niños que eran profesores porque aprendían un poco más que los otros. Los recreos eran su felicidad a pesar de andar sin zapatos." [E: 1:1].

Por el contrario, las estudiantes, reconocen el espacio escolar como un entorno rígido, autoritario y altamente disciplinante, donde las normas y el orden se imponían con una lógica militarista, una **cuestión militar (C8)**. Esta estructura no solo regulaba la conducta, sino que anulaba la expresión individual, estableciendo jerarquías incuestionables entre adultos y niños. La presencia de castigos físicos, lejos de ser excepcionales, era una práctica habitual que se intensificaba en un contexto de **pobreza (C9)** y alta vulnerabilidad social, donde las posibilidades de cuestionar la autoridad eran prácticamente inexistentes. En este escenario, asistir a la escuela se vivía como una experiencia cotidiana de temor y sometimiento.

El miedo, no solo emanaba de las acciones punitivas de las figuras adultas, sino también de la naturalización de esa violencia por parte de las propias familias. Las y los estudiantes, en su posición de desamparo, aceptaban **recibir castigos (C10)** como parte del orden establecido, ya que eran prácticas validadas o incluso exigidas por los padres, quienes concebían el castigo como una vía legítima hacia el aprendizaje y la obediencia. De este modo, muchas niñas y niños terminaban asistiendo a la escuela no por interés o entusiasmo, sino impulsados por el temor, entonces, iban a **estudiar por miedo (C11)**, lo que afectaba profundamente su experiencia emocional y subjetiva del proceso educativo. En este marco, la escuela dejaba de ser un espacio protector o de desarrollo, para convertirse en un lugar de control, represión y reproducción de las desigualdades sociales.

Lo anterior se expresa en las siguientes textualidades:

> "Ir a la escuela era como ir yo creo que peor que una cuestión militar, porque resulta que nos pegaban mucho, nos pegaban, nos pegaban en las manos así con las varillas en las piernas, cuando no sabíamos la respuesta por ejemplo lo preguntaban por las tablas y no sabíamos la respuesta y los daban en la cabeza donde caía el varillazo. Nosotros teníamos que tratar de estudiar más por miedo que por logro que uno iba a sentir o sea y hace servirnos a futuro… íbamos al colegio, pero los papás le decían si se portan mal péguenle nomás. O sea, no teníamos otra opción que recibir los golpes". [E: 4:1].

> "Muchos de mis compañeros no tenían zapatos, las niñas de 16 años descalzas, no tenían bolsos porque no eran mochilas eran bolsos. La mayoría llevaba sus cuadernos en bolsas de nailon donde terminaba la mamá de guardar la azúcar, esas bolsas las llevaban, llevaban sus cuadernos para que no se les moje." [E: 6:1].

> "Lo agarraba de aquí del cabello y lo azotaba en el pizarrón, le daba puñetes como pegarle a un hombre grande, le daba patadas nosotros aterrorizados no sabíamos si llorar, tiritando ahí como unos perritos, le teníamos terror." [E: 6:1].

Desde otra perspectiva, el relato de las profesoras también refiere a las dificultades físicas que imponía el territorio y a las carencias materiales que enfrentaban en el desarrollo de su labor. Ellas realizaban un **trabajo sacrificado (C12)**, que les significaba recorrer grandes distancias, soportando las bajas temperaturas de la región, con **mucho frío (C13)**, para llegar a la escuela y encontrarse en un espacio inadecuado para educar a **muchos niños (C14)**, sin formación académica, ni manejo de estrategias pedagógicas, educaban a estudiantes sin diferenciación de edades, ni niveles de aprendizaje, **todos juntos (C15)** con escasas posibilidades, **sin nivelación (C16)**, compartían pizarras y tareas. Todo ello, sumado a las malas condiciones de infraestructura, convertía la labor pedagógica en una tarea tan compleja, sin embargo, se lograban los aprendizajes básicos.

Lo anterior se expresa en la siguiente textualidad:

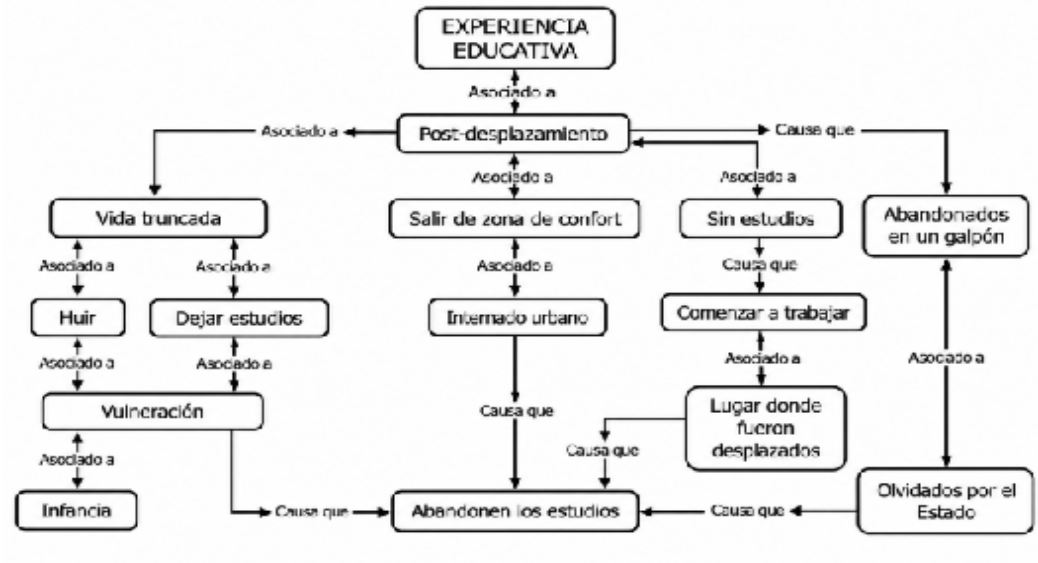
> "Bueno, recuerdo de… trabajar muy sacrificado el trabajo, porque tenía que irme de Arquilhue en tractor a Río Chico… en veces con mi hija, con mucho frío, llegar a la escuela, hacer clases, muchos niños, la escuela no era adecuada como para estar porque no eran ni forradas la escuela, era un tambor de 200 era el calentador y ahí le echamos trozos para calentarnos, no teníamos salas, aparte, estábamos todos juntos, el primero segundo y tercero que le decía yo, era hacia un pizarrón el otro era para el otro a frente, entonces era como muy incómodo para trabajar, pero sí se podía." [E: 9:1].

13.2 Figura 2 Categoría: Experiencia educativa post desplazamiento

Objetivo 1: Describir cómo las estudiantes, dirigentes y profesoras del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli interpretan la experiencia educativa en el contexto del desplazamiento forzado.

Figura 2

Categoría Experiencia educativa post desplazamiento



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 vinculado a la experiencia educativa post-desplazamiento se generan las siguientes subcategorías: **vida truncada (C1), huir (C2), dejar estudios (C3), vulneración (C4), infancia (C5), salir de zona de confort (C6), internado urbano (C7), sin estudios (C8), comenzar a trabajar (C9), lugar donde fueron desplazados (C10), abandonados en un galpón (C11), olvidados por el Estado (C12), abandonen los estudios (C13)**.

Los resultados presentados en la figura 2, a partir de los testimonios de las entrevistadas, evidencian con crudeza cómo el desplazamiento forzado fracturó radicalmente la vida de las familias. La experiencia de ser expulsadas abruptamente del territorio que habitaban donde construían su cotidianeidad, sus vínculos y su sentido de pertenencia, supuso una ruptura vital profunda: relatan que vieron su **vida truncada (C1)**, interrumpiendo prematuramente sus sueños, paralizando su desarrollo económico al ser arrancados de un espacio que era más que un lugar físico, era su comunidad, su historia compartida. Obligadas a **huir (C2)**, se dispersaron por distintos puntos del país, muchas veces enfrentando el rechazo o la indiferencia de los nuevos entornos, y cargando con el estigma de la pobreza y el desarraigo.

Lo anterior se expresa en la siguiente textualidad:

> "Este desplazamiento forzado implicó que una gran cantidad de niños no pudieran terminar sus estudios, por lo tanto, se ven truncados todos sus sueños y anhelos como persona." [E: 8:5].

En este proceso, los más afectados fueron los niños y niñas. La mayoría tuvo que **dejar sus estudios (C3)**, interrumpiendo trayectorias educativas que recién comenzaban, sin opción de continuidad ni reparación, trazando para ellas un camino de desigualdad, exclusión y falta de oportunidades que impactan negativamente en lo personal y social. La **infancia (C5)**, quedó desdibujada por la urgencia de sobrevivir, fueron empujados a asumir responsabilidades que no les correspondían: ingresar al mundo del trabajo para contribuir a la subsistencia familiar. Esta situación constituye una violenta **vulneración (C4)** de sus derechos fundamentales, no solo al acceso a la educación, sino también a vivir una niñez protegida, segura y digna. Así, el desplazamiento forzado, no sólo expulsó a estas familias de su territorio, sino que les arrebató la posibilidad de imaginar futuro, marcando a toda una generación por la exclusión y la pérdida de raíces sociales, familiares e identitarias.

Lo anterior se expresa en la siguiente textualidad:

> "No pudieron seguir estudiando, muchos tuvieron que huir así como los demás fueron… tuvieron que ser desplazados entonces muchas infancias con el tema del desplazamiento forzado yo creo que fue una de las vulneraciones que hoy en día aún se puede sentir porque son personas, niños y niñas que no pudieron seguir estudiando ya que tuvieron que trabajar, muchos se fueron a otros lugares que no conocían y simplemente tenían que buscar donde trabajar porque a ellos no les pagaron absolutamente nada cuando los sacaron de su lugar de origen." [E: 1:1].

En consecuencia, la obligación de abandonar el territorio, que hasta ese momento había constituido su hogar, no solo implicó una ruptura con la cotidianeidad, sino que representó un tránsito profundamente doloroso y complejo. Más que solo **salir de zona de confort (C6)**, les arrebataron rutinas, vínculos estables y entornos previsibles, esenciales para desarrollarse con confianza, además de, la pérdida abrupta de sus referentes afectivos, culturales y territoriales. Fueron trasladadas a un **internado urbano (C7)** que lejos de ser un espacio protector, fue una forma de institucionalización, una poda cultural y una enajenación familiar. Afectando profundamente su desarrollo emocional en una etapa de alta vulnerabilidad que acentuó un sentimiento de pérdida tras el desplazamiento forzado.

Lo anterior se expresa en las siguientes textualidades:

> "Debido al desplazamiento forzado nos vimos obligados a salir de la zona de confort entre comillas, porque todos tuvimos una infancia bien precaria, pero ya salir desde la casa a un internado cambió absolutamente todo el cómo estábamos acostumbrados a vivir cerquita de la mamá, al calor de la casa no es lo mismo a estar en un internado, eso fue, yo creo lo que más nos costó." [E: 3:1].

Todo lo anterior, según relatan las entrevistadas, tuvo consecuencias profundas y duraderas que transformaron radicalmente sus vidas. El dolor de haberse quedado **sin estudios (C8)** no solo se traduce en una interrupción escolar, sino en la pérdida de un proyecto de vida, de sueños y oportunidades mutiladas. A muy corta edad, se vieron obligadas a asumir roles impropios de su etapa vital, como comenzar a trabajar (C9), muchas veces en condiciones degradantes, sin protección ni reconocimiento, lo que representa una forma de vulneración estructural de sus derechos más básicos.

A ello se suma el haber sido abandonadas en contextos marcados por la precariedad, **fueron desplazados (C10)**, donde las condiciones de vida eran inhumanas, y la pobreza lejos de disminuir se hizo aún más evidente y cruel. En estos entornos, no solo faltaba lo material, sino también el afecto, la contención y la dignidad. Estas experiencias de exclusión, desamparo y sobrecarga, vividas durante la infancia o la adolescencia, han dejado marcas imborrables, cicatrices emocionales que, según sus propios testimonios, siguen presentes hasta hoy y configuran una memoria de dolor que no se apaga con el tiempo.

Lo anterior se expresa en la siguiente textualidad:

> "Ellas hablan desde la pena y el dolor de no poder haber seguido estudiando porque todo cambió, su vida cambió radicalmente y muchas de ellas les colocaron un delantal, les cortaron el pelo y las pusieron a trabajar desde las 3 de la mañana o de las 2 de la mañana hasta altas de la noche, desde las 5 de la mañana hasta altas horas de la noche porque simplemente se las llevaban. De hecho hay una que me llamó mucho la atención que se la llevaron a trabajar y no pudo seguir estudiando y la persona que se la llevó le pegaba y hasta el día de hoy esa es una huella que no se le va a borrar nunca a ella porque el tema de poder estudiar, de tener una estabilidad, una casa, un hogar, al ser desplazados a otros lugares donde no tenían ni siquiera dónde dormir, porque vivieron en pampas, debajo de los pinos, muchos en corrales de ovejas, otros apegados a alguna familia por ahí, muchos niños, infancias de esos años no pudieron seguir estudiando y se juntaron, que eran de distintos fundos del complejo en la plaza Los Lagos." [E: 1:2].

Los discursos de las entrevistadas no sólo relatan la salida forzosa de su territorio, sino que también convergen en el sentimiento de ser descartadas, lanzadas de su comunidad, despojadas de su territorio, iniciando una diáspora, sin recursos económicos, **abandonados en un galpón (C11)**, como objetos, sin posibilidades de reclamar sus derechos, siendo **olvidados por el Estado (C12)** que no sólo privilegió, sino que implantó un modelo neoliberal que favoreció a una minoría en desmedro de muchos.

La consecuencia de la vida truncada y de todo lo que ello conlleva, repercutió en que las estudiantes **abandonen los estudios (C13)**, impactando especialmente en el desarrollo económico que restringió sus proyecciones futuras.

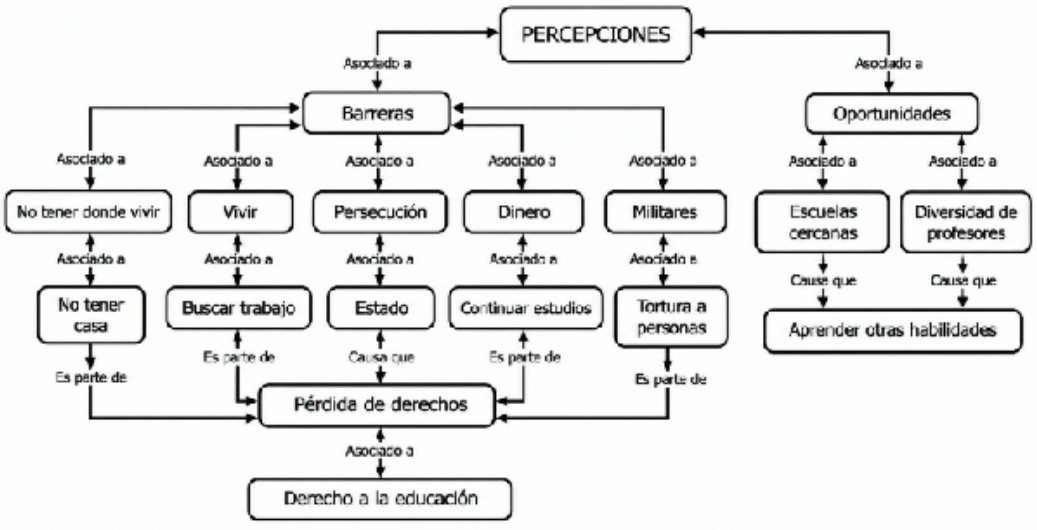
Lo anterior se expresa en las siguientes textualidades:

> "Nos enviaron a algún lugar a vivir a un galpón en ese entonces, ¡un galpón de los animales! nos fueron a tirar ¿ya? después de ahí... ¡cuánto le costó a mi papá para poder encontrar trabajo. Entonces tuvimos ahí, no sé si fueron seis o ocho meses, después, mi papá tuvo que buscar en otro lugar para poderse trasladar. Y así se puso difícil porque mi papá tuvo que buscar lugares y ya nosotros no estudiamos más por falta recurso económico no había." [E: **5:2]**.

13.3 Figura 3 Categoría: Percepciones

Objetivo 2: Interpretar las percepciones de las estudiantes, dirigentes y profesoras sobre las barreras y oportunidades educativas tras el desplazamiento forzado.

Figura 3
Categoría Percepciones



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3, vinculados a barreras y oportunidades del desplazamiento forzado se generan las siguientes subcategorías: **no tener dónde vivir (C1), no tener casa (C2), vivir (C3), buscar trabajo (C4), persecución (C5), Estado (C6), dinero (C7), continuar estudios (C8), militares (C10), tortura a personas (C11), pérdida de derechos (C12), derecho a la educación (C13), escuelas cercanas (C14), diversidad de profesores (C15), aprender otras habilidades (C16)**.

A la multiplicidad de opresiones que eran sometidas las entrevistadas, como por ejemplo clase social, raza, género, geografía se le agrega el desplazamiento forzado como un nuevo componente que viene a exacerbar cada una de estas posiciones sociales provocando barreras aún más complejas de sortear. En lo económico el **No tener dónde vivir (C1)** se tradujo en no tener dónde sostener la vida cotidiana, criar a los hijos o proyectar el futuro. Esta carencia no fue solo material, sino simbólica, afectiva y profundamente subjetiva, manifestada en una sensación de desamparo total y de pérdida de dignidad evidenciada en el hecho material de **no tener casa (2)** la casa, concebida no solo como una estructura material, sino como un espacio de protección, estabilidad y arraigo. En ese contexto, las demandas de subsistencia, es decir, las exigencias inmediatas e ineludibles de conseguir alimento, abrigo y un ingreso básico, para **vivir (C3)** contrastaba con su acervo cultural. **Buscar trabajo (C4)**, llevando un cúmulo de saberes que resultaban inválidos en los nuevos contextos, sin embargo, la urgencia de sobrevivir, desplazó la educación, la salud, el descanso e incluso el cuidado afectivo. La escuela, como espacio de protección, desarrollo integral y construcción de futuro, quedó relegada frente a las nuevas urgencias. Desde sus relatos, se percibe cómo la educación pasó a ser vista como un privilegio distante, un derecho que se volvía inalcanzable ante la precariedad estructural. El desplazamiento forzado, en suma, no solo significó moverse de un lugar a otro, sino ser arrancadas de sus derechos más básicos, incluyendo el derecho a imaginar y construir un proyecto de vida digno.

Lo anterior se expresa en la siguiente textualidad:

> "Yo creo que las familias, así como fueron desplazadas y que ninguno tenía casa, si la gente no tenía donde vivir. De hecho, mis papás… vivimos en una casa grande y habían 8 a 10 familias entonces esas personas que estaban en edad de educarse no tuvieron opción para seguir en el colegio" [E:1:1].

Entre las múltiples barreras impuestas por el desplazamiento forzado, emerge en los relatos de las entrevistadas el recuerdo de la **persecución (C5)**, vivida como una experiencia traumática y persistente. Esta persecución fue ejercida de manera brutal por agentes del **Estado (C6)**, en particular por fuerzas militares, quienes no solo irrumpieron como autoridad en la vida cotidiana de la comunidad, sino que también ejecutaron asesinatos, detenciones arbitrarias y sembraron el miedo como estrategia de control. Lejos de actuar como garantes de derechos, estos representantes estatales se convirtieron en agentes de terror, protegidos por un aparato institucional que operaba como cómplice activo de las violaciones sistemáticas a los derechos humanos. La figura del Estado, que debiera haber sido sinónimo de protección, justicia y resguardo de la población, aparece aquí asociada al abandono y a la violencia estructural. El terror, encarnado en la amenaza constante de ser vistos, señalados o eliminados, se inscribió en los cuerpos y memorias de las familias, marcando con dolor la experien-

cia del desplazamiento. Esta violencia dejó huellas profundas que no se limitaron al momento del desarraigo, sino que continuaron operando en el tiempo, afectando las posibilidades de reconstruir un sentido de pertenencia, de seguridad y de confianza en las instituciones estatales.

Lo anterior se expresa en la siguiente textualidad:

> "Y a los pocos días, se empieza a correr la voz, porque hubo una persona que vio cuando los mataron, era un joven en ese tiempo, un lolo como de 12, 14 años, vio cuando los acribillaron a bala, los reventaron, y él del miedo no se a quien le contó y se empezó a pasar, a correr la voz que los habían muerto, y dice Claudio que se fueron los militares de ahí y su papá iba todos los días a buscar a su hermano, él tenía la esperanza de que su hijo había arrancado al bosque y que estaba escondido por ahí. Y dicen que cuando volvían, ellos veían dónde venía de vuelta y... miraban que en el caballo venía uno solo… y empezaban los llantos, su mamá, sus hermanos, eso fue lo que más a mí me dolió, cuando él me contó esa parte de su vida, yo sentí la diferencia de haber vivido en una casa donde no pasó eso, y donde sí vivieron lo terrible que fue el golpe de Estado." [E: 6:5].

Entre otras barreras impuestas por el desplazamiento forzado a los y las habitantes del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli, destaca con fuerza la precarización económica derivada de la pérdida del trabajo y de la tierra. Esta última entendida, no sólo como medio de sustento, sino como vínculo identitario, cultural y generacional con el territorio. La falta de **dinero (C7)**, como expresión concreta de esta desposesión, arrastró a las familias a una situación de pobreza estructural que, además de limitar el acceso a bienes materiales, también socavó las proyecciones hacia el futuro. En sus relatos, las entrevistadas refieren a la carencia económica, como la vivencia de una pérdida total, porque no se trata únicamente de lo que ya no se tiene, sino de lo que ya no se puede imaginar. La pobreza para ellas es más que un indicador socioeconómico, pues trae consigo la imposibilidad de realizar anhelos y sostener horizontes de vida, aparece aquí, la imposibilidad de **continuar estudios (C8)** como una manifestación tangible de esa ruptura de sueños de formación, de progreso y mejora económica. La educación, como vía para transformar las condiciones de vida, fue una de las primeras renuncias forzadas pues no fue una elección, sino una exclusión impuesta por las condiciones de sobrevivencia, que arrasó con los proyectos personales y colectivos, dejando como saldo una experiencia de pérdida material, simbólica y emocional.

Lo anterior se expresa en las siguientes textualidades:

> "Soñaba de ser profesora… Yo quería ser profesora, pero no lo creo, no porque no pude continuar estudiando por falta de recursos." [E: 5:6].
>
> "El hecho de que no podíamos salir no había en que salir no había dinero como para decir que hubiera dicho mi mamá vamos a mandar a mi hija a estudiar a Futrono, vamos a pagarle pensión no había como para eso." [E: 7:5].

Al continuar con el relato, las entrevistadas evocan la irrupción de los militares (C10) en sus vidas como una presencia violenta y desestructuradora que quebró abruptamente la experiencia de la infancia. Esta violencia no fue sólo física, sino simbólica y emocional, marcando infancias que no estaban preparadas para enfrentar el horror que trajo el Golpe de Estado.

Las entrevistadas relatan cómo los agentes del Estado emplearon sus fuerzas en la **tortura a personas** (C11), intentando instalar una lógica de adoctrinamiento y control de las infancias, despojándolas de su derecho a ser protegida, a jugar y aprender en libertad. Lo que debió ser una etapa de desarrollo y alegría, quedó impregnado por imágenes de violencia y pérdida, dejando cicatrices profundas en las memorias de quienes, siendo niñas, fueron testigos de la crueldad disfrazada de orden.

Lo anterior se expresa en la siguiente textualidad:

> "Para nosotros gente de campo que no teníamos mucho mundo fue bonito la experiencia hasta que vino el golpe de Estado y que sí tuvimos que vivir experiencias tristes como que llevaran a un señor un día al colegio que tenía problemas psicológicos parece este señor porque normalmente la gente le gritaba en la calle y le decían el Lucho malo, él andaba en la calle siempre y los milicos lo llevaron un día al colegio y lo maltrataron mucho delante de nosotros para hacernos… y nos decían que eso significaba ser comunista que si nosotros cuando fuéramos adultos éramos comunistas, eso nos podría pasar [E: 2:5].

La situación política de la época es descrita por las entrevistadas como una de las barreras más significativas para avanzar no solo en la educación, sino en cualquier proyecto de vida. El quiebre democrático y la instauración de una dictadura militar marcaron un antes y un después en las posibilidades de desarrollo individual y colectivo. La **pérdida de derechos (C12)** no fue un efecto colateral, sino una estrategia deliberada del régimen para el control y sometimiento que operaba desde el miedo, el silencio y la represión. El Estado, lejos de cumplir su función de garante de derechos, se transformó en un actor violento que buscaba paralizar a la población por la fuerza y el terror, utilizando, detenciones, torturas, desapariciones y vigilancia con el objetivo claro de anular la voluntad de resistencia, y quebrantar los vínculos sociales de la población. En este contexto, el **derecho a la educación (C13)** fue una

de las tantas víctimas del autoritarismo, se obstaculizó el acceso material a la escuela, intentando imponer un modelo educativo que promovía la obediencia, la ignorancia y la sumisión. Así, como una forma más de dominación, transformaron la escuela en un espacio profundamente marcado por la violencia, manteniendo a la comunidad desinformada, aislada y temerosa.

Lo anterior se expresa en la siguiente textualidad:

> "Anular a la población eso es lo que pienso yo, el desplazamiento forzado nos vino a quitar tantas garantías, entre ellas la educación... entonces fue anulada la población. Querían una población ignorante con miedo porque sembraron el miedo el horror en el campo y lo lograron, lograron su objetivo, después de tantos años aún la gente tiene miedo y sin educación no tienes conocimiento y sin conocimiento no tienes derecho a reclamar nada porque no conoces tus derechos... Entonces el objetivo del gobierno no del gobierno, de la dictadura militar cumplió todos sus objetivos aniquilar a la población y eso estoy en el tema de educación porque los aniquiló en tantas formas." [E:3:5].

Importante mencionar que, a pesar de los relatos narrados como la pérdida del hogar, la violencia estatal, la fragmentación familiar y la negación de derechos fundamentales, las entrevistadas logran identificar, ciertos aspectos que podrían considerarse oportunidades emergentes dentro del proceso de desplazamiento forzado. Reconocen que el traslado forzado también implicó la llegada a territorios donde existía una oferta educativa más accesible. Relatan cómo algunas **escuelas cercanas (C14)** insertas dentro del radio urbano fueron instituciones que les permitieron continuar sus estudios. Se valora especialmente la **diversidad de profesores (C15)**, entendida como el trabajo de especialistas por asignatura que les permitió experiencias de aprendizaje diferentes. Además, destacan que el nuevo contexto, les exigió **aprender otras habilidades (C16)**, como la adaptación a entornos desconocidos, la autonomía, la resolución de problemas y formas de subsistencia en escenarios adversos. Estas capacidades, muchas veces invisibilizadas en discursos formales sobre educación, fueron esenciales para sobrevivir y sostenerse emocionalmente. Así, en medio del dolor y la pérdida, emergen pequeños espacios de resiliencia, que no niegan el carácter violento del desplazamiento, pero sí dan cuenta de la complejidad de sus efectos en las trayectorias vitales y educativas.

Lo anterior se expresa en las siguientes textualidades:

> "Cuando nos sacaron del Complejo nos fueron a dejar a Llifén y ahí ya teníamos el Liceo al ladito de la casa así que para nosotros no fue una barrera, pero para otros, para otros niños sí." [E: 3:3].

> "Era como lo básico en el colegio del campo hasta que volvimos acá a este otro colegio donde sí tuvimos que implementar más ramos, aprender otras cosas, compartir con más gente, con más profesores, distintos profesores, distintos ramos, que antes era sólo la profesora" [E: 2:3].

14. Discusión

A continuación, se presentan las discusiones generadas desde el muestreo teórico empírico del estudio, en primer lugar, se discuten las Experiencias educativas pre-desplazamiento, en segundo lugar, Experiencias educativas post desplazamiento, y en tercer lugar, las Percepciones vinculadas a barreras y oportunidades del desplazamiento forzado que permiten establecer una posición frente a lo que la experiencia completa del desplazamiento forzado significó para la comunidad del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli.

Las experiencias educativas previas al desplazamiento forzado en el Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli, se caracterizan por miradas discrepantes entre dirigentes, estudiantes y profesorado. Sin embargo, un punto de encuentro es la construcción social de una educación comunitaria, vinculada al territorio y más que un espacio de aprendizaje formal, un lugar de socialización, juego y construcción de identidad, donde las diferencias religiosas, políticas y sociales perdían relevancia, frente a un sistema educativo enfocado en el desarrollo de las habilidades para el trabajo.

Este hallazgo dialoga con lo planteado por Silva (2016), quien analiza la escuela rural como una institución cargada de significados que va más allá de lo pedagógico, y que opera como un espacio de socialización política, laboral y cultural. La escuela en estos contextos no puede separarse del entramado comunitario ni del territorio que le da sentido. Así la escuela unidocente del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli, antes del desplazamiento ofrecía una forma de "capital emocional y simbólico" para las niñas y niños, donde el sentido de pertenencia y reconocimiento estaba ligado a una experiencia compartida, aunque marcada por carencias materiales (Reay, 2015). Y, como lo plantea Poblete (2019) las trayectorias educativas de las niñas, a pesar de lo precario de las experiencias escolares previas al desplazamiento, respondían a una lógica territorializada que habilitaba ciertos grados de continuidad biográfica para ellas y que debía ser respetada y conservada, más allá de un recuerdo.

Luego del desplazamiento forzado, las experiencias educativas se vieron afectadas por factores económicos que limitaron el acceso y continuidad de estudios. Sin embargo, las entrevistadas señalan que la pérdida fue más allá de lo material, expresada en la sensación de haberlo perdido todo, incluso la capacidad de soñar.

La pobreza, la violencia y el miedo tras el desplazamiento hicieron que las personas solo se enfocaran en sobrevivir, dejando la educación en segundo plano y, quienes

tuvieron la posibilidad de continuar estudios, enfrentaron la anulación cultural en un sistema hostil e individualista. Doria-Fálquez et al. (2021) muestran cómo el desplazamiento forzado fractura las trayectorias educativas al despojar a las personas de redes de cuidado y pertenencia, dificultando el acceso a una educación integral. Este hallazgo es coincidente, también, con el fenómeno de "despojo pedagógico", aludiendo al modo en que el desplazamiento forzado niega el derecho a profesoras y estudiantes a una educación integral y situada, pues la pérdida de sentido, autonomía y reconocimiento en el acto educativo se intensifica en contextos de vulnerabilidad y desestructuración institucional (Rivas, 2022). Aunque algunas tuvieron la suerte de llegar a un internado, ninguna continuó en él su educación, esto, siguiendo a Guevara (2003) se explicaría, porque los procesos de desplazamiento forzado, no solo alteran las condiciones físicas de vida, sino también la posibilidad de reproducción social, afectando de manera profunda las trayectorias escolares que implican una multiplicidad de factores, no solo un espacio físico donde llegar, esto, se traduce en un quiebre en las experiencias educativas que las entrevistadas identifican como una pérdida irreparable.

En cuanto a las percepciones post-desplazamiento forzado, las barreras que impiden el derecho a la educación son mucho más cuantiosas que las oportunidades, siendo estas limitadas al desarrollo de habilidades en particular. En este sentido, el Estado no fue garante efectivo de los derechos de las estudiantes desplazadas internamente, puesto que, fue incapaz de acompañarlas en situaciones de alta vulnerabilidad social, como ocurre con quienes han sido desplazados (Vitale, 2006), invisibilizando sus trayectorias previas y la identidad cultural de su comunidad, entonces el quiebre es aún más doloroso, como se advierte en la memoria de las entrevistadas.

En este plano, Coraza de los Santos (2020) analiza cómo el desplazamiento puede dar lugar a nuevos imaginarios de movilidad social, aunque muchas veces estos se dan en contextos de violencia estructural. Así, algunas entrevistadas reconocen que en los lugares de destino existían más escuelas, mejor equipadas o con mayor acceso a continuidad educativa, aunque esto no necesariamente se tradujo en trayectorias exitosas para ellas, puesto que la pobreza y la discriminación de género se acentuó en los nuevos territorios.

Finalmente, siguiendo a Poblete (2019), los hallazgos permiten sostener que las trayectorias educativas post-desplazamiento deben ser leídas desde una perspectiva interseccional, que considere cómo clase, género, territorio y política se entrecruzan para producir exclusión y anulación cultural. En este sentido, la comunidad del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli muestra una posición crítica: si bien algunas oportunidades surgieron, el saldo general del desplazamiento fue de pérdida, ruptura, segregación y duelo colectivo.

15. Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones y reflexiones que emergen de los resultados sobre la base del objetivo general y los objetivos específicos.

Respecto del primer objetivo específico:" Describir cómo las estudiantes, dirigentes y profesoras del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli interpretan la experiencia educativa en el contexto del desplazamiento forzado", se concluye que esta vivencia fue profundamente marcada por la ruptura abrupta del tejido educativo y comunitario, consecuencia directa de un acto de despojo forzado que no representa únicamente una pérdida material. Es también una forma de anulación simbólica y subjetiva, ya que privó a las personas desplazadas de los elementos que las constituyen históricamente. Al ser desplazadas, no solo vieron interrumpida su educación, su hogar, su medio de subsistencia, también perdieron su lugar en el relato colectivo, fueron arrancadas de su historia.

En relación con el segundo objetivo específico: "Interpretar las percepciones de las estudiantes, dirigentes y profesoras sobre las barreras y oportunidades educativas tras el desplazamiento forzado", se visibiliza cómo las consecuencias del despojo estuvieron determinadas por condiciones estructurales de empobrecimiento, discriminación territorial y exclusión social. Estas condiciones no fueron casuales, sino efecto de un modelo económico empresarial de control territorial e imposición ideológica que, mediante la militarización y la represión, desarticuló comunidades completas. Aunque algunas entrevistadas reconocen oportunidades emergentes en los nuevos contextos, estas fueron limitadas, desiguales, y siempre mediadas por el esfuerzo individual y colectivo de las familias desplazadas. El acceso a la educación, lejos de ser garantizado como un derecho, fue vivido como un privilegio al que no tenían acceso por el contexto de precariedad impuesto.

Todo lo anterior se entrelaza con el objetivo general de esta investigación que consistía en analizar las implicancias del desplazamiento forzado interno en las trayectorias educativas de las estudiantes del Complejo Forestal y Maderero de Panguipulli, que deja en evidencia cómo este fenómeno, enmarcado en un contexto de violación sistemática de derechos humanos durante la dictadura militar, tuvo efectos devastadores y persistentes en la educación de niñas y jóvenes, puesto que, junto con la interrupción de los procesos educativos se les negó el derecho a la infancia, la seguridad, la estabilidad y al desarrollo integral. La violencia estructural, ejercida desde el aparato estatal, no sólo desplazó cuerpos, sino también sueños, memorias y futuros posibles. En esta línea, resulta pertinente recordar —como señala Alarcón (2018)— que la historia educativa del territorio de Panguipulli ha estado marcada por experiencias de cooperación y resistencia comunitaria, donde la escuela rural se constituyó en un eje articulador de la vida social y cultural de los fundos cordilleranos. La fractura provocada por el desplazamiento forzado no sólo desarticuló

ese tejido educativo, sino que interrumpió una memoria pedagógica colectiva que se forjó durante décadas de organización y trabajo solidario. Recuperar estas memorias, como propone la autora, es una forma de reparación simbólica que permite reconstruir identidades y proyectar un horizonte educativo de justicia territorial y dignidad

Sin embargo, las voces recogidas en esta investigación hablan también de formas de resistencia, resiliencia y reconstrucción, donde la educación como experiencia de vida, la memoria histórica y los sueños son vistos en un horizonte de dignidad y reparación.

Por último, y sobre la base de los hallazgos y conclusiones, se plantean las siguientes proyecciones:

- Reconocimiento estatal del desplazamiento forzado como una violación a los derechos humanos: Se requiere que el Estado chileno reconozca el desplazamiento forzado interno durante la dictadura militar como una violación de los Derechos Humanos, implementando medidas de verdad, justicia, reparación, memoria y garantías de no repetición.

- Enfoque de derechos y justicia territorial en la política educativa: Las políticas educativas deben incorporar un enfoque territorial que reconozca las desigualdades históricas generadas por procesos de despojo y violencia estatal.

- Reconocimiento y visibilización de la experiencia femenina del desplazamiento y la exclusión educativa: Se recomienda diseñar políticas públicas con enfoque de género interseccional, que reconozcan las formas específicas en que niñas, jóvenes y mujeres vivieron el desplazamiento.

- Promoción de iniciativas comunitarias: Se sugiere apoyar proyectos locales impulsados por comunidades desplazadas que trabajen en la recuperación de la memoria, el fortalecimiento educativo y la justicia territorial.

Para cerrar, cabe destacar que esta investigación abre la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de estudio que permitan profundizar el conocimiento en esta materia, tales como:

- Derecho a la educación en contextos de violencia política y despojo territorial.

- Trayectorias educativas interrumpidas y reparación intergeneracional del daño educativo.

- Desplazamiento forzado y políticas educativas sobre memoria.

- Estrategias comunitarias de resistencia y reconfiguración educativa post-desplazamiento.

- Género y desplazamiento forzado: impacto en las trayectorias vitales y educativas de niñas y mujeres.

Agradecimientos

A las mujeres imprescindibles, a aquellas que no han callado su rugido a pesar de las múltiples opresiones a las que han sido sometidas. Gracias por sostener la vida, allí donde otros sembraron el desarraigo, gracias por abrir caminos donde la historia obliga a guardar silencio, gracias por mantener encendidos los sueños de lucha cuando todo parece invitar al olvido. A las mujeres que participaron en este artículo, que fueron el bastión silencioso de los trasplantados a la berma de un camino, de los tirados al cemento porque tenían un sello en la frente "Los terroristas de la cordillera".

Contribución

Magaly Andrea Lehuey Opazo: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Edición, Redacción.

Fernanda Altamirano Salas: Conceptualización, metodología.

Francisco Bocaz: Conceptualización, metodología.

Carmen Honores Miranda: Conceptualización, metodología.

Cesar Lehuey Opazo: Conceptualización, metodología.

Braulio Navarro: Revisión inicial del escrito, análisis de datos, codificación Axial, revisión final del escrito.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Sobre los autores

Magaly Andrea Lehuey Opazo es Magíster en Inclusión e interculturalidad. Universidad San Sebastián. Chile. Correo electrónico: lehueymagaly@gmail.com.
https://orcid.org/0009-0004-4386-5108

Fernanda Altamirano Salas es Magíster en Inclusión e interculturalidad. Universidad San Sebastián. Chile. Correo electrónico: altamiranofernanda70@gmail.com.
https://orcid.org/0009-0002-9435-926X

Francisco Bocaz es Magíster en Inclusión e interculturalidad. Universidad San Sebastián. Chile. Correo electrónico: fbocazc@gmail.com.
https://orcid.org/0009-0003-5741-3623

Carmen Honores Miranda es Magíster en Inclusión e interculturalidad. Universidad San Sebastián, Chile. Correo electrónico: carmenhonores@gmail.com.
https://orcid.org/0009-0007-0850-9724

Cesar Lehuey Opazo es Magíster en Inclusión e interculturalidad. Universidad San Sebastián. Chile. Correo electrónico: cesarlehuey@gmail.com.
https://orcid.org/0009-0005-3492-6180

Braulio Navarro es Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Docente investigador de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Correo electrónico: braulio.navarro@uach.cl.
https://orcid.org/0000-0002-3676-6222

Referencias bibliográficas

ACNUR. (2024). *Informe global sobre desplazamiento interno 2024*. ACNUR. https://www.acnur.org/informes/informe-global-sobre-desplazamiento-interno-2024.

Alarcón, N. (2018). *Educación rural en los fundos de Panguipulli durante la Reforma y Contrarreforma Agraria (1960–1990)* [Tesis de licenciatura, Universidad Austral de Chile]. Repositorio Institucional de la Universidad Austral de Chile. https://repositorio.uach.cl.

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.

A.M.M. (2009). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra,* 24(2), 209-212.

Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramón, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), artículo 3.

Barrena Ruiz, J., Hernando Arrese, M. & Rojas Marchini, F. (2016). Antecedentes históricos sobre el Complejo Forestal y Maderero Panguipulli, provincia de Valdivia, Centro-sur de Chile. *Bosque*, 37(3). https://doi.org/10.4067/S0717-92002016000300004.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH.

Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (CODHES). (2011). *Informe de la si-*

tuación de los derechos humanos de las personas desplazadas en Colombia. Comité de Solidaridad con los Presos Políticos. https://www.codhes.org.

Constitución Política de Chile: Ley 21340. (Artículo 15). https://bcn.cl/2yieq.

Coraza, E. (2020) ¿De qué hablamos cuando nos referimos a las movilidades forzadas? Una reflexión desde la realidad latinoamericana. *Estudios Políticos*, (57), 128–148. https://dx.doi.org/10.17533/udea.espo.n57a07.

Díaz, C., Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105.

Doria-Fálquez, L. M., Reales-Silvera, L., & Russo de Vivo, A. R. (2021). Condiciones de vida después del desplazamiento forzado: Experiencias y percepciones de niños, niñas y sus cuidadores. *Psicoperspectivas*, 20(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2111.

Emanuel, E. J. (2003). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? En A. Pellegrini Filho & R. Macklin (Eds.), *Investigación en sujetos humanos: Experiencia internacional,* (pp. 83–96). Organización Panamericana de la Salud.

Encinas Ramírez, I. (1994). El modelo etnográfico en la investigación educativa. *Educación*, 3(5), 43–57.

Feldmann, A. (2008). Las raíces del desplazamiento interno y la intervención humanitaria. *Revista de Ciencia Política*, 28(2), 61-94. https://doi.org/10.4067/S0718-090X2008000200003.

Guevara, R. D. (2003). La nueva colonización urbana: El desplazamiento forzado. *Reflexión Política*, 5(10). https://doi.org/ 10.29375/01240781.702.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.

Iáñez Domínguez, A., & Pareja Amador, A. J. (2019). *Mujeres y violencia en Colombia: La reparación a las víctimas del conflicto armado.* Editorial los libros de la catarata.

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humano*s (Artículo 3). https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/.

Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas. (2024). *Panorama global humanitario 2024.* Naciones Unidas. https://www.unocha.org/publications/report/world/global-humanitarian-overview-2024-enarfres.

Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto, Secretaría de Educación.

Poblete, R. (2019). Políticas educativas y migración en América Latina: Aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 45(3), 353-368. https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353.

Reay, H. M. (2015). *Estudiantes en situación de desplazamiento, transformaciones socioculturales y esbozos de una propuesta pedagógica intercultural*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Rivas, A. (2022). *Revivir las aulas: Un libro para cambiar la educación*. Siglo XXI Editores.

Sepúlveda, R. L., Licuime, L. A., & Torres, F. D. (2021). El "desplazamiento forzado" como política urbana en Chile (1973-1984). *DU & P: revista de diseño urbano y paisaje*, (40), 32-40.

Silva Hidalgo, R (2024). «La transformación de lo local. La empresa estatal COFOMAP bajo la dictadura civil-militar-empresarial (Los Ríos, Chile, 1977-1988)». *Boletín Americanista*, LXX.

Taylor, S. & Bodgan, R. (1984). *La entrevista en profundidad". Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.

Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

Vitale, E. (2007). *Ius migrandi. Figure di erranti al di qua della cosmopoli* [Traducción de P. Dal Bon & I. Fernández Giua]. Edit Melusina.

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

Editor
Matthias Gloël

Coordinador editorial
Víctor Navarrete Acuña

Corrector de estilo y diseñador
Ediciones Silsag

Traductor, corrector lengua inglesa
Mabel Zapata

sitio web
cuhso.uct.cl

e-mail
cuhso@uct.cl

licencia de este artículo
Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO